

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

ПСИХОЛОГІЯ ТА СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Psychology and social work

Науковий журнал

Виходить 2 рази на рік

Заснований у липні 2006 р.

Випуск 2 (54). 2021

Одеса
«Астропринт»
2021

УДК 159.9(066)

Засновник: Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

Головний редактор: **Кононенко О. І.** — доктор психологічних наук, професор кафедри диференціальної і спеціальної психології (Одеський національний університет імені І. І. Мечникова)

Члени редколегії:

Борисюк А. Б., доктор психологічних наук, професор, професор по кафедрі психології та соціології, завідувач кафедри психології та філософії (Вищий державний навчальний заклад України «Буковинський державний медичний університет»);

Дробот О. В., доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри медичних та профілактичних дисциплін Міжнародний європейський університет (Київ, Україна);

Завацька Н. С., доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології та соціальної роботи (Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля);

Завацький В. Ю., доктор психологічних наук, професор кафедри практичної психології та соціальної роботи (Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля);

Завацький Ю. А., доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри здоров'я людини та фізичного виховання (Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля);

Литвиненко О. Д., доктор психологічних наук, професор кафедри загальної психології і психології розвитку особистості (Одеський національний університет імені І. І. Мечникова);

Панов М. С., доктор психологічних наук, доцент (Комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради);

Родіна Н. В., доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри диференціальної і спеціальної психології (Одеський національний університет імені І. І. Мечникова);

Яланська С. П., доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології та педагогіки (Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»)

Члени редакційної ради:

Дунасва Л. М., доктор політичних наук, професор, декан факультету психології та соціальної роботи (Одеський національний університет імені І. І. Мечникова);

Кіресва З. О., доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної психології та психології розвитку особистості (Одеський національний університет імені І. І. Мечникова);

Чернявська Т. П., доктор психологічних наук, професор кафедри диференціальної і спеціальної психології (Одеський національний університет імені І. І. Мечникова);

Кононенко А. О., доктор психологічних наук, професор (Одеський національний університет імені І. І. Мечникова);

Подшивалкіна В. І., доктор соціологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної та прикладної психології (Одеський національний університет імені І. І. Мечникова);

Мамічева О. В., доктор психологічних наук, професор, декан факультету спеціальної освіти (Донбаський державний педагогічний університет);

Луцьов В. С., кандидат психологічних наук, доцент (Національний медичний університет імені О. О. Богомольця);

Генкова Петя, доктор наук з психології (Університет прикладних наук Оснабрюка, Німеччина);

Чавдарова Велислава Атанасова, доктор наук з психології (Великотирновський університет імені святих Кирила та Мефодія, Болгарія);

Zheng Jianhong, PhD in Psychological sciences, Professor, Vice Dean of School of Special Education & Dean of Department of Psychology (Lingnan Normal University, China);

Rimawi Omar, PhD in Psychological sciences (Head of the Department of Psychology, Al-Quds University, Palestine, Jerusalem)

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
Odesa I. I. Mechnikov National University

PSYCHOLOGY AND SOCIAL WORK

Scientific journal

Published twice a year

Journal founded in July, 2006

Issue 2 (54). 2021

Odesa
«Astroprint»
2021

UDC 159.9(066)

Founder: Odesa I. I. Mechnikov National University

Editor-in-Chief: **O. I. Kononenko** — DrSc in Psychology (Doctor of Psychological Sciences), Professor of the Department of Differential and Special Psychology (Odessa I. I. Mechnikov National University)

Members of the editorial board:

Borysyuk A. B. — DrSc in Psychology (Doctor of Psychological Sciences), Professor, Professor of Psychology and Sociology, Head of the Department of Psychology and Philosophy (Higher State Educational Institution of Ukraine "Bukovynian State Medical University", Ministry of Health of Ukraine)

Drobot O. V. — DrSc in Psychology (Doctor of Psychological Sciences), Professor (International-European University, Kyiv, Ukraine)

Zavatska N. E. — DrSc in Psychology (Doctor of Psychological Sciences), Professor, Head of the Department of Practical Psychology and Social Work (East Ukrainian National University V. Dahl, Ukraine)

Zavatsky V. Yu. — DrSc in Psychology (Doctor of Psychological Sciences), Professor of the Department of Practical Psychology and Social Work (East Ukrainian National University V. Dahl, Ukraine)

Zavatsky Yu. A. — DrSc in Psychology (Doctor of Psychological Sciences), Associate Professor, Head of the Department of Human Health and Physical Education (Volodymyr Dahl East Ukrainian National University, Ukraine)

Lytvynenko O. D. — DrSc in Psychology (Doctor of Psychological Sciences), Associate Professor Odessa I. I. Mechnikov National University, Ukraine)

Panov M. S. — DrSc in Psychology, Associate Professor (Municipal Institution of Higher Education "Khortytsia National Training and Rehabilitation Academy" of Zaporizhzhya Regional Council, Ukraine)

Rodina N. V. — DrSc in Psychology (Doctor of Psychological Sciences), Professor, Head of the Department of Differential and Special Psychology Odessa (I. I. Mechnikov National University, Ukraine)

Yalanska S. P. — DrSc in Psychology (Doctor of Psychological Sciences), Professor, Head of General, Age and Practical Psychology (Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko)

Board members:

Dunayeva L. M. — DrSc in Political Science, Professor, Dean of the Faculty of Psychology and Social Work (Odessa I. I. Mechnikov National University)

Kireeva Z. O. — DrSc in Psychology (Doctor of Psychological Sciences), Professor, Head of the Department of General Psychology and Psychology of Personality Development (Odessa I. I. Mechnikov National University)

Chernyavska T. P. — DrSc in Psychology (Doctor of Psychological Sciences), Professor of the Department of Differential and Special Psychology (Odessa I. I. Mechnikov National University)

Kononenko A. O. — DrSc in Psychology (Doctor of Psychological Sciences), Professor Odessa I. I. Mechnikov National University)

Podshivalkina V. I. — DrSc in Sociology, Professor, Head of the Department of Social and Applied Psychology (Odessa I. I. Mechnikov National University)

Mamicheva O. V. — DrSc in Psychology (Doctor of Psychological Sciences), Professor, Dean of the Faculty of Special Education (Donbass State Pedagogical University)

Lunov V. Ye. — PhD in Psychological Sciences, Associate Professor (O. O. Bogomolets National Medical University)

Genkova Petya — DrSc in Psychology (University of Applied Science Osnabrueck Germany)

Chavdarova Velislava Atanasova — DrSc in Psychology (St. Cyril and Methodius University of Veliko Turnovo, Bulgaria)

Zheng Jianhong — PhD in Psychological sciences, Professor, Vice Dean of School of Special Education & Dean of Department of Psychology (Lingnan Normal University, China)

Rimawi Omar — PhD in Psychological sciences (Palestine, Jerusalem, Head of the Department of Psychology, Al-Quds University)

ЗМІСТ

Varina H., Frolova O. Psychological Features of Future Psychologists' Emotional Culture Development	9
Гончарук Н. М. Формування компетенцій емоційного регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку	26
Гузь Н. В., Гузь В. В. Основні аспекти реалізації родинно орієнтованого підходу в контексті комплексної психолого-педагогічної допомоги сім'ям, які виховують дитину з особливими освітніми потребами	39
Душка А. Л. Булінг дітей з РАС	54
Єрмак Г. В., Калугіна А. І. Розвиток дрібної моторики дітей середнього дошкільного віку засобами нетрадиційних технік малювання	64
Кармалюк С. П., Сенчонок Ю. О. Вплив самооцінки особистості на вибір професії та адаптацію до навчання у закладах вищої освіти	75
Katkova T. A., Tytarenko O. I. Formation of the Communication Skills of the Personality with General Developmental Speech Disorders	92
Кобильнік Л. М. Психологічні ресурси суб'єктивного благополуччя батьків, що виховують дітей з особливими потребами	105
Kovalova O., Chyrkova A. Psychological Peculiarities of People with Disabling Diseases	120
Логвиненко В. М., Грицанюк В. В., Костишин Е. І. Формування соціального здоров'я дітей, батьки яких перебувають в складних життєвих обставинах	139

Малина О. Г. Особливості нейропсихологічного супроводу дитини із затримкою психомовленнєвого розвитку	153
Марійчин А. А. Емпіричне дослідження комунікативної компетентності в структурі професійної мобільності спортсменів	168
Назаревич В. В. Психологічні фактори пасивної агресії як ознаки остракізації особистості	184
Равлюк Т. А. Ейблізм осіб із порушеннями слуху та його подолання в соціумі	203
Сербова О. В., Саєнко С. В., Руденко О. В. Модель формування гендерної чутливості в профорієнтаційній роботі	215
Старинська О. В. Вікові особливості становлення соціального інтелекту особистості з порушенням інтелектуального розвитку	229
Сулова В. О. Етноспецифічні індикатори адаптації особистості у середовищі міжкультурної взаємодії	241
Харцій О. М. Особливості когнітивної сфери у дітей із затримкою психічного розвитку	254

CONTENTS

Varina H., Frolova O. Psychological Features of Future Psychologists' Emotional Culture Development	9
Honcharuk N. M. Formation of Competences of Emotional Regulation of Communication in Adolescents with Intellectual Developmental Disorders	26
Huz N. V., Huz V. V. Basic Aspects of Realization of the Domestically-Oriented Approach in Context of Complex Psychological and Pedagogical Assistance to Families that Bring Up Child with the Special Educational Necessities	39
Dushka A. Bulling Children with Autism Spectrum Disorder	54
Yermak H., Kalugina A. Development of Fine Motor Skills of Middle Preschool Age Children by Means of Non-Traditional Drawing Techniques	64
Karmaliuk S. P., Senchonok Y. O. The Influence of Personal Self-esteem on the Choice of Profession and Adaptation to Study in Higher Education Institutions	75
Katkova T. A., Tytarenko O. I. Formation of the Communication Skills of the Personality with General Developmental Speech Disorders	92
Kobylnik L. N. The Subjective Well-Being Psychological Resources of Parents, Raising Children with Special Needs	105
Kovalova O., Chyrkova A. Psychological Peculiarities of People with Disabling Diseases	120

Lohvynenko V. M., Hrytsaniuk V. V., Kostyshyn E. I. Shaping of Children's Social Health Whose Parents are in Difficult Life Circumstances	139
Malyna O. G. The Peculiarities of Neuropsychological Support of a Child with Psychoverbal Retardation	153
Mariichyn A. Empirical Study of Communicative Competence in the Structure of Professional Mobility of Athletes	168
Nazarevich V. V. Psychological Factors of Passive Aggression as a Manifestation of Ostracism	184
Ravliuk T. Persons' Eiblist with Hearing Disorders and its Overcoming in Society	203
Serbova O. V., Saenko S. V., Rudenko O. V. The Model of Gender Sensitivity Formation in Career Guidance Work	215
Starynska O. The Age Peculiarities of Formation the Social Intelligence of Personality with Disabilities of Intellectual Development	229
Suslova V. O. Ethnospecific Indicators of Personal Adaptation in the Conditions of Intercultural Interaction	241
Khartsiy E. Peculiarities of the Cognitive Sphere in Children with Delayed Mental Development	254

UDK 159:378.011.32.037

DOI: [https://doi.org/10.18524/2707-0409.2021.2\(54\).241382](https://doi.org/10.18524/2707-0409.2021.2(54).241382)**Varina H.**

Master of Psychology,
Senior Lecturer of the Department of Psychology,
Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
e-mail: varina_hanna@mdpu.org.ua
ORCID ID 0000-0002-0087-4264

Frolova O.

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
of Psychology, Berdyansk State Pedagogical University
e-mail: art_divosvit@ukr.net
ORCID ID 0000-0002-8942-7419

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF FUTURE PSYCHOLOGISTS' EMOTIONAL CULTURE DEVELOPMENT

In the context of theoretical analysis of the problem of emotional culture of future psychologists, the article defines emotional culture as a system of skills of the subject's own emotional intelligence for emotional self-regulation, manifested in reflexive awareness of emotions (both own and others), recognition of their value and motivating force, as well as the purposeful use of emotions in various types of internal mental and external (subject and social) activities. In accordance with the purpose of our study, a new view on the problem of emotional culture was proposed in the structure of professional activity of future psychologists, its essence and constituent components were determined. Emotional competence of the future specialist was considered as a systemic, holistic and dynamic psychological education, an important personal and professional quality, a component of the professional activity of the specialist; which has its own structure, expresses a certain level of emotional maturity of the individual, is an important factor in professional development and provides effective professional interaction. The article shows that emotional culture, the structural components of which are cognitive, social, regulatory and empathic components, is a means of socialization and adaptation of the future specialist. Based on the model, a comprehensive program for the formation of emotional culture of

the future psychologist in the process of professional training is developed and tested, the content of which is aimed at the development of components of emotional competence. An innovative approach in the context of program implementation is a combination of traditional psychocorrection technologies and immersive technologies. The results of the formative stage of the study of the effectiveness of this program are presented. The results of the study demonstrated the dynamics of changes in the development of emotional competencies of future professionals.

Key words: emotional culture, professionalization, immersive technologies, emotional intelligence

Problem statement. Integral processes, which characterize modern social change, cause an urgent need to develop the emotional culture of the personality, which will contribute to a qualitatively higher level of interaction between representatives of different social institutions. This is especially important for professionals who have to work in the system “person-person”, in particular for professionals in the field of psychology. It should be mentioned that for students, future psychologists, emotions are of great importance. Emotions are necessary for socialization, for personal and cognitive growth. Emotional life is based on perception, cognition, and social experience; at the same time changes in emotional life affect cognitive and social development of the individual. The emotional culture of a student-psychologist affects the professional growth, professionalism and ability to interact with the client. The development of empathy and understanding of the client’s problems also take place on an emotional level, but a psychologist shouldn’t transfer the client’s emotions to themselves and their lives. That is why our article researches the psychological features of future psychologists’ emotional culture development.

Emotional readiness for professional activity is considered as a conscious readiness of a specialist to implement the emotional competency necessary for the constructive solution of professional tasks. In this regard, it is extremely important to research the impact of emotional culture on the professional identity formation, in particular the ability to understand, manage and control

their own emotions depending on the situation. At the same time, it turns out to be quite complicated to identify the ways and methods of diagnostics and development of emotional culture as an integrative component of effective professional development of the future specialist in the field of psychology. The main problem is to change the configuration, dominant means of perception and processing of information.

The aim of the article is to study the psychological features of future psychologists’ emotional culture development.

Research results. Analysis of the psychological literature on the emotional culture has shown that the issue of psychological features of the development of emotional culture as a stable quality of the psychologist’s personality has not been sufficiently researched yet. P. Jacobson was one of the first who gave the definition of emotional culture of the personality. In his opinion, emotional culture is a set of phenomena that to a large extent represent the development and improvement of those qualities of emotional life, which in a limited form were manifested at an earlier age [4]. According to O. Sergeeva, emotional culture is viewed as a holistic dynamic personal feature that has its own structure, represented by a system of knowledge about the development of emotions, skills and methods of analyzing and managing the emotions, which promotes the adequate response, verbalized emotions, emotional openness, empathy and stimulates the emotional support of others [3].

There were various attempts to define the phenomenon of emotional culture. According to L. Kolytyreva all of them can be grouped as follows:

a) emotional culture is considered from the standpoint of personal approach — as a feature of the personality (O. Kuleba, N. Rachkovskaya, etc.);

b) emotional culture is researched in the framework of the activity-based approach — as the person’s readiness to recognize emotions and manage emotional states in different activities (M. Korobitsyna, M. Kryakhtunov, etc.) [1].

Scientists have found out that the sufficient development of emotional intelligence acts as a buffer in the manifestation of the

negative effects of stress, which in its turn helps to stabilize the emotional state and prevent mental disorders such as psychopathy. Scientists assign a significant role to emotional culture as a factor in increasing the motivational component of the personality. An empirical study, conducted by the authors, has proved the correlation between the level of emotional intelligence development, emotional culture, increased motivation and improved academic performance [6]. Scientists have also confirmed the interdependence of the level of emotional culture formation, emotional intelligence and academic activity on the behavioral and emotional component of professional development. The results of the analysis of empirical research showed that emotional intelligence had a significant direct impact on behavioral and emotional involvement in the process of academic learning [2].

Based on all mentioned above, we can define emotional culture as a set of ways to increase the degree of reflexive self-regulation of the emotional sphere of the individual's psyche. More specifically, emotional culture can be defined as a system of people's skills to use their own emotional intelligence for emotional self-regulation, which is manifested in reflexive awareness of emotions (both their own and other people), recognition of their importance and motivating force, as well as purposeful use of emotions in different types of the internal mental and external mental (subjective and social) activities. There are three components: cognitive, motivational, conative or four components (adding value-based one) in the structure of emotional culture [5]. Summarizing the theoretical and methodological analysis of the concept of "emotional culture" of the personality, let's consider the levels of manifestation of each component.

This structure also requires metacognitive system-forming components, such as emotional reflection and emotional intelligence, which provide the transformation of person's unconscious psychological defenses into consciously formed coping strategies of behavior in an emotionally charged situation and act as a manifestation of emotional culture of the personality. The integration of these components allows us to design a structural and functional model of personality's emotional culture. Thus, the functional

features of future professionals' emotional culture are represented by a system of emotional attitudes to themselves as a subject of knowledge, to the world and other people which is reflected in social interaction. Emotional culture has to be considered in the context of the category of "activity", because it is being developed and manifested in activities, in the process of communication, interaction with other people. Therefore, emotional culture in modern transformational, post-pandemic conditions is an important integrative component of the process of future psychologist's successful professional development.

The experimental study was conducted on the basis of Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University during 2020–2021. The study involved 36 respondents, the sample was randomized. The diagnostic block of the research was implemented on the basis of the Laboratory of Psychophysiological Research using the hardware-software complex (APC) "HC-Psychotest", which included many different psychological and psychophysiological techniques that allowed us to use a multilevel approach to solving practical diagnostic problems. At the formative stage of the experiment, a comprehensive program "Development of future professionals' emotional intelligence" was implemented. It integrated traditional psychological and pedagogical technologies and innovative augmented reality technologies. This program was piloted within the framework of the certification program for future specialists of socioeconomic professions "Self-management: development of personality's sanogenic potential", based on the MOODLE system. The aim of the model is the development of future specialists' emotional intelligence, in order to optimize their professional development at the stage of professional training in the conditions of adaptive learning. The structure of the program "Development of future professionals' emotional intelligence" is characterized by an innovative content. It is an integrative combination of traditional psychotechnologies based on art therapy, psychodrama, gestalt therapy and coaching technologies, implemented on the basis of the Laboratory of Health and interactive augmented reality technologies, which were implemented by means of the logistical support of STEAM-Laboratory.

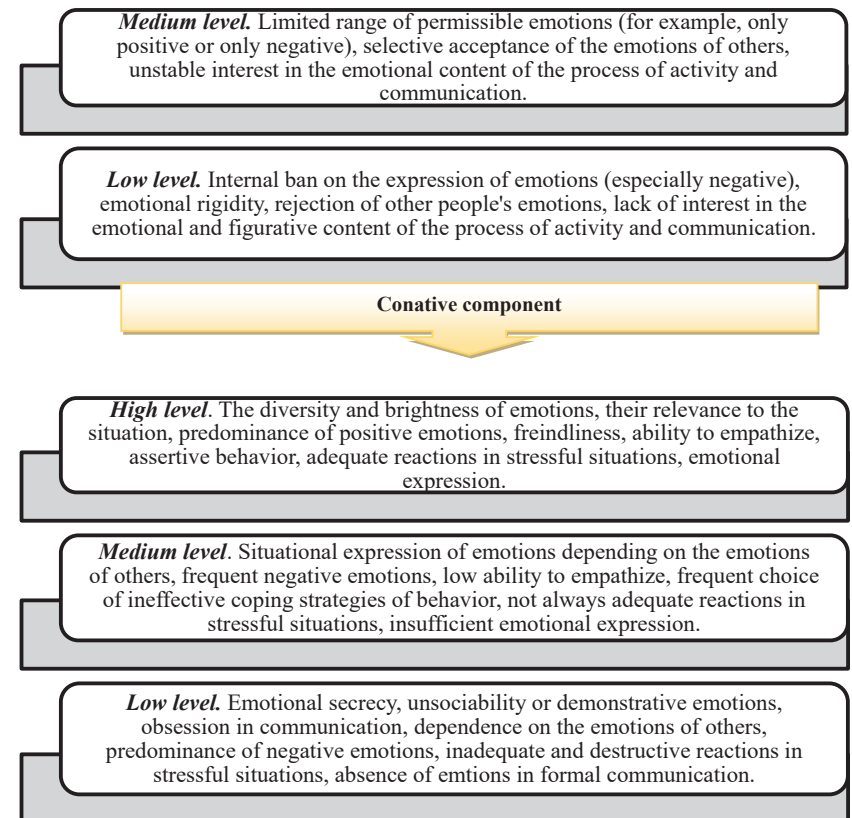
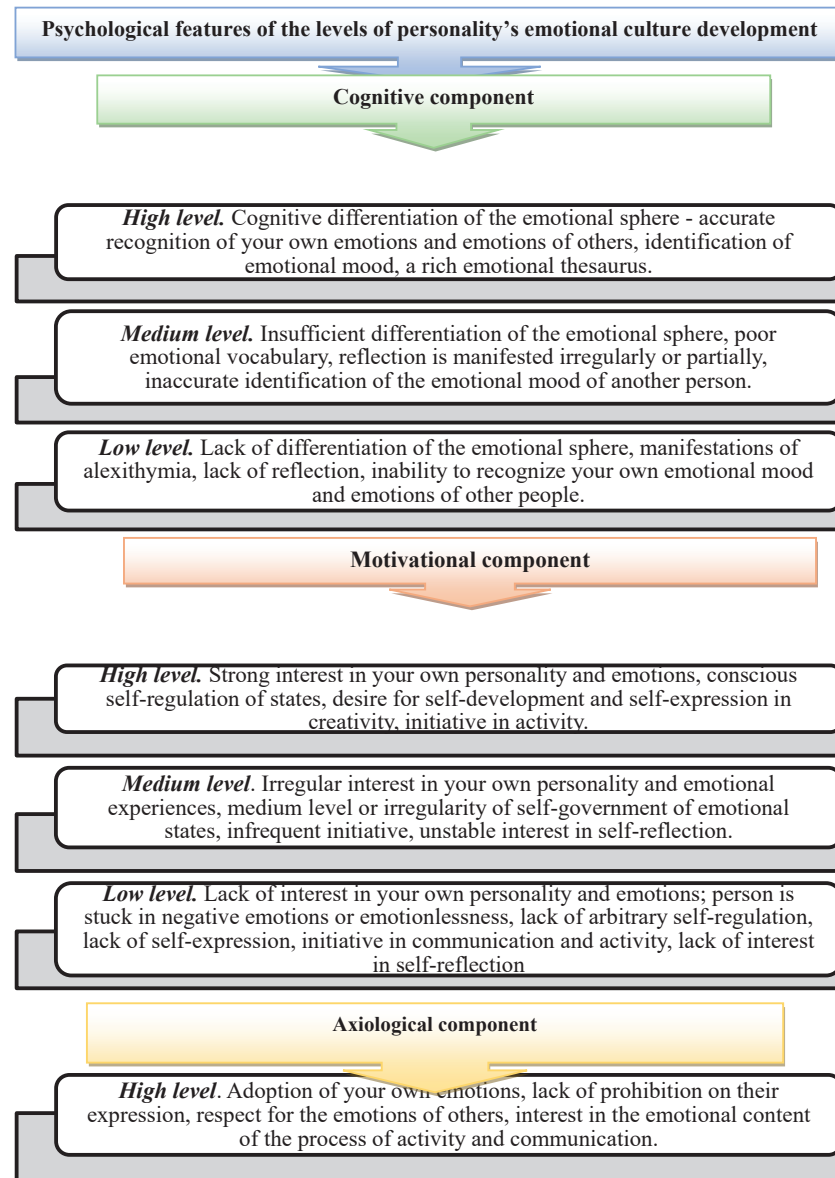


Fig. 1. Criteria characteristics of the levels of personality's emotional culture development

In the process of empirical research, which aims to identify the dynamics of future professionals' emotional culture development through a comprehensive course with a combination of traditional psychocorrection technologies and augmented reality technologies, the following psychodiagnostic techniques were used: SAN Methodology (Methodology and Diagnosis of Well-being, Activity, Mood); N. Hall's questionnaire "Emotional Intelligence" and A. Wessman's and D. Rix's questionnaire "Self-assessment of Smotional States".

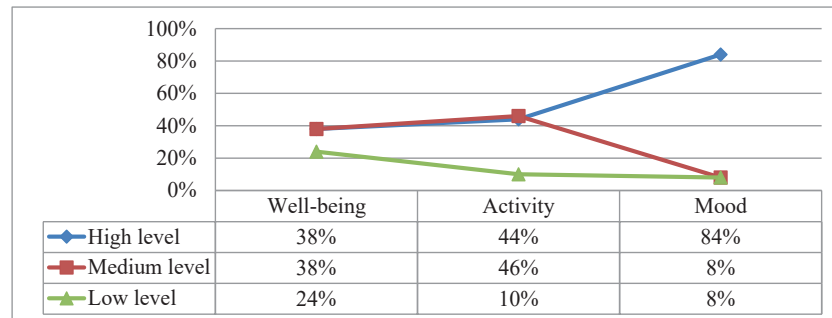


Fig. 2. The results of the study on well-being, activity and mood of future Masters of psychology after the implementation of the developmental program, according to "SAN" Methodology

After the implementation of the developmental program, 38 % (14) of the participants had a high level of well-being — they are involved in the work, have a lot of energy and strength; medium value was a characteristic feature for 37.5 % (13) of the respondents, they feel a little bit tired, do not show increased activity, are not so energetic; and a low value was displayed by 24 % (9) of the participants, they feel apathy, severe fatigue, feel sick. 44 % (16) of the respondents had a high value of activity — these students are very mobile, perform tasks at high speed; medium value was found out among 46 % (16) of the participants, they have a medium speed of the task performance, medium activity level; 10 % (4) of students showed a low level, they are characterized by misunderstanding of the conditions in which they are existing now, feeling of fatigue. 84 % (30) of the participants had a high value according to the mood category, they have a great mood, are friendly, easily change the focus when the situation changes; medium value was a characteristic feature of 8 % (3) of the respondents, they have a good mood, are slower in changing a focus in changed conditions, may not always be friendly; low value was found out among 8 % (3) of the participants, they have bad mood, are not friendly, prefer to keep themselves to themselves, can't change the focus under changed conditions.

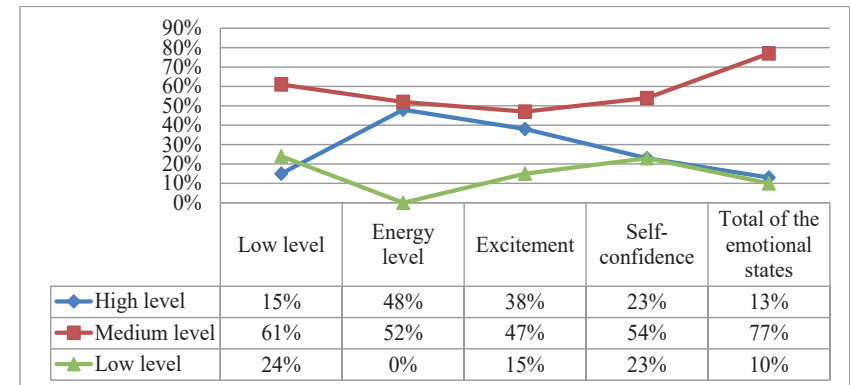


Fig. 3. The results of the study of self-assessment of future Masters' of psychology emotional state after the implementation of the developmental program, according to the questionnaire "Self-assessment of Emotional States" by A. Wessman and D. Rix

After implementing a developmental program, 15 % of the respondents had a high value of calmness, these people demonstrate restraint, patience, balance, calmness; medium value was traced among 61 % of the participants, they are somewhat anxious, feel awkward; and low value was found out among 24 % of the respondents, their emotional sphere is characterized by intimidation, complexity, indecision, timidity. 48 % of the participants had a high value of energy level, they are initiative, active, directed, full of energy; medium value was displayed by 52 % of students, they are moderately energetic; we didn't detect people with a low value — 0 %, they are passive, uninitiated, sluggish, slow, and apathetic. 38 % of students had a high value of excitement, as they are persistent, impulsive, energetic, and free; medium value on this indicator was found out among 47 % of the respondents, they feel pretty good; 15 % of people demonstrated a low value, they are timid, shy, and depressed. 23 % of students had a high level of self-confidence, they are decisive, persistent, strong-willed, brave, independent; medium value was traced among 54 % of the participants, their skills and abilities are somewhat limited; low value was displayed by 23 % of the

participants, they speechless, weak-willed, timid, weak. 13 % of people had a high value of the total of emotional states, they are characterized by the predominance of positive emotions, activity, and energy; medium value — 77 %, these respondents are moderately cheerful, their motional states are unstable, they experience a feeling of tightness; 10 % of students demonstrated a low value, they are emotionally devastated, apathetic, and passive.

After implementing a developmental program, 33 % of the respondents had a high value of emotional awareness, they are characterized by the ability to recognize their own emotions, plan a further strategy of behavior according to their emotions; medium value was displayed by 52 % of students, they are aware of their emotions, but are unable to change their personality; and the low value was traced among 15 % of the participants, they do not recognize their emotions, do not control their change. 23 % of people had a high level of managing their emotions, consequently they easily control their emotions, they know how to deal with them; the medium value was a characteristic feature for 77 % of the respondents, they tend to lose control, but after in a while they come back to a favorable mood; no people were found with a low value (0 %), such people can't calm down for a long time, get easily irritated, do not control emotions. 39 % of the participants had a high level of self-motivation, they easily reject negative emotions when solving complex problems; the medium value was displayed by 61 % of the respondents, they are not always calm when they feel pressure from all sides; no respondents showed a low value (0 %), in this case negative emotions prevail in difficult situations. 38 % of the Master students had a high value of empathy, they understand other people's emotions well; the medium value was found out among 44 % of people, they often make mistakes when identifying the mood of other people; low value was a characteristic feature for 18 % of the respondents, they are not able to identify the mood of people. 38 % of students had a high value for recognizing other people's emotions, they respond adequately and are able to improve the mood of other people; 44 % of people had a medium value, they often identify the emotions which a person is feeling at the moment, but not always able to help people;

low value was traced among 18 % of the participants, they can't recognize other people's emotions. High value of emotional intelligence is a characteristic feature for 48 % of the respondents, they easily control their emotions, are dominated by positive emotional states, clearly understand the emotions of others; medium value was discovered among 52 % of the participants, they quite often make mistakes in identifying the emotions of other people, emotions often change each other, but they are aware of all these feelings; low value wasn't found (0 %), these people can't identify the emotional state of other people, do not know how to control their emotions, their negative emotions prevail. Respondents with a low level on the presented scales do not understand their emotions and feelings of others. The higher the level of emotional intelligence is, the more successful the communication with others is. These people usually achieve goals, and are able to recognize manifested emotions. According to the results of the formative experiment, we revealed 10 significant indicators out of 18 (55 %), which proved the effectiveness of the developmental program, and promoted its further implementation in educational institutions.

Using mathematical processing by Student's T-test, we found out that the obtained values of such pairs of emotional state as frustration, aggression, rigidity, mood, calmness, self-confidence, total of emotional states, managing your own emotions, empathy, and emotional intelligence had a statistically significant shift. This may be due to the focus of activities aimed at the reduction of aggression, development of empathy, management of their own emotions, group interaction. At the same time, there is a tendency to increase indicators of emotional state, such as anxiety, well-being, activity, energy level, excitement, emotional awareness, self-motivation, recognition of other people's emotions.

Conclusions and prospects for further research. Future specialist's emotional competence is considered as a systemic, holistic and dynamic psychological phenomenon, an important personal and professional quality, a component of the specialist's professional activity; which has its own structure, expresses a certain level of emotional maturity of the individual, is an important factor in professional development and provides effec-

tive professional interaction. The ascertaining research revealed the dominance of the medium and low levels of development of emotional culture's structural components and the general level of emotional intelligence of University students. On the basis of the received statistically significant data the developmental program was designed. Thus program was based on the integration of traditional psychotechnologies and augmented reality technologies. It contained the following efficiency criteria: reduction of anxiety, frustration, rigidity, aggression; increase in the level of well-being, activity, mood, calmness, energy level, excitement, self-confidence, total of emotional states, emotional awareness, self-management, self-motivation, empathy, recognition of other people's emotions, amount of emotional intelligence. Based on the model, a developmental program for the formation of future psychologist's emotional culture in the process of professional training was developed and tested. Its content was aimed at the development of components of emotional competence. An innovative approach in the context of program implementation was a combination of traditional psychocorrection technologies and AR-technologies. The results of the study demonstrated the dynamics of changes in the development of future professionals' emotional competency, and thus proved the effectiveness of the proposed program for the formation of future psychologist's emotional culture. Taking into account the results obtained in the formative experiment, the main psychological features of the formation of emotional competence of the future specialist in higher education were determined: individual psychological personality traits of students, the level of their general communication skills development; analysis of motivation and reflection as important prerequisites for the development of professional competency in the field of emotions; quality and depth of knowledge received by students about features of personality's emotional sphere; formation of skills and abilities of emotional stability and regulation; high level of empathy development, inclusion of students in situations that promote manifestation, consolidation and development of professional emotional competency, as well as the focus of training on the development of the specialist's personality.

Список використаних джерел і літератури

1. Колтырева Л. Ю. Формирование эмоциональной культуры педагога в гуманитарной образовательной среде учреждения дополнительного профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. — Челябинск, 2011. — 197 с.
2. Павлова І. Г. Дослідження провідних ознак емоційної зрілості особистості, що розвивається /І. Г. Павлова // Наука і освіта. — 2003. — № 2-3. — С. 41-44.
3. Сергеева О. А. Эмоциональная культура как компонент педагогической деятельности /О. А. Сергеева// Высшее образование сегодня. — 2009. — № 6. — С. 64-66.
4. Якобсон П. М. Психология чувств и мотивации /П. М. Якобсон. — М.: Институт практической психологии, 2008. — 304 с.
5. Ihnatovych E., Liashch O. The psychological patterns of emotional intelligence development in adolescence as a condition of personal mental health. *Psychiatry// Psychotherapy and Clinical Psychology*. — 2020. — 11(4). — P. 802-811.
6. Li Y., Zhang K., Wang J., Gao X. A Cognitive Brain Model for Multimodal Sentiment Analysis based on Attention Neural Networks // *Neurocomputing*. — 2020. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.neucom.

REFERENCES

1. Koltireva L. YU. (2011) Formirovanie emotsional'noj kul'tury pedagoga v gumanitarnoj obrazovatel'noj srede uchrezhdeniya dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya [Formation of the emotional culture of the teacher in the humanitarian educational environment of the institution of additional professional education: on the example of Chelyabinsk]. *Candidate's thesis*. Chelyabinsk [in Russian].
2. Pavlova I. H. (2003) Doslidzhennia providnykh oznak emotsiinoi zrilosti osobystosti, shcho rozvyvaietsia [The study of the leading signs of emotional maturity of the developing personality]. *Nauka i osvita — Science and education*, 2-3, 41-44 [in Ukraine].
3. Sergeeva O. A. (2009) Emotsional'naya kul'tura kak komponent pedagogicheskoy deyatel'nosti [Emotional culture as a component of pedagogical activity]. *Vyshee obrazovanie segodnya — Higher education today*, 6, 64-66 [in Russian].
4. YAkobson P. M. (2008) *Psihologiya chuvstv i motivacii [Psychology of feelings and motivation]*. Moscow: Institut prakticheskoy psihologii [in Russian].
5. Ihnatovych E., & Liashch O. (2020) The psychological patterns of emotional intelligence development in adolescence as a condition of personal mental health. *Psychiatry. Psychotherapy and Clinical Psychology*, 11(4), 802-811 [in English].
6. Li Y., Zhang K., Wang J., & Gao X. (2020) A Cognitive Brain Model for Multimodal Sentiment Analysis based on Attention Neural Networks. *Neurocomputing* [in English].

Варіна Г. Б.

магістр психології, старший викладач кафедри психології
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

Фролова О. В.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Бердянського державного педагогічного університету

**ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ
ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

В контексті теоретичного аналізу проблеми розвитку емоційної культури майбутніх психологів у статті визначено емоційну культуру як систему навичок використання суб'єктом власного емоційної інтелекту з метою емоційної саморегуляції, що проявляється в рефлексивному усвідомленні емоцій (як власних, так і інших людей), визнання їх цінності та мотивуючої сили, а також цілеспрямованого використання емоцій в різних видах внутрішньої психічної і зовнішньої (предметної і соціальної) діяльності. Відповідно до мети нашого дослідження було запропоновано новий погляд на проблему емоційної культури у структурі професійної діяльності майбутніх психологів, визначено її сутність та складові компоненти. Емоційна компетентність майбутнього фахівця розглядалась як системне, цілісне та динамічне психологічне утворення, важлива особистісно-професійна якість, складова професійної діяльності фахівця; що має власну структуру, виражає певний рівень емоційної зрілості особистості, є важливим чинником професійного становлення і забезпечує ефективну професійну взаємодію. У статті показано, що емоційна культура, структурними складовими якої є когнітивний, соціальний, регулятивний та емпатійний компоненти, виступає засобом соціалізації та адаптації майбутнього фахівця. На основі моделі розроблено та апробовано комплексну програму з формування емоційної культури майбутнього психолога в процесі фахової підготовки, спрямованої на розвиток складових емоційної компетентності. Інноваційним підходом в контексті реалізації програми є поєднання традиційних психокорекційних технологій та іммерсивних технологій. Результатами проведеного дослідження було продемонстровано динаміку змін у розвитку емоційних компетенцій майбутніх фахівців.

Ключові слова: емоційна культура, професіоналізація, іммерсивні технології, емоційний інтелект

Варина А. Б.

магістр психології, старший преподаватель кафедры психологии
Мелитопольского государственного педагогического университета
имени Богдана Хмельницкого

Фролова О. В.

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Бердянского государственного педагогического университета

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ
ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ
ПСИХОЛОГОВ**

В контексте теоретического анализа проблемы развития эмоциональной культуры будущих психологов в статье определена эмоциональная культура как система навыков использования субъектом собственного эмоционального интеллекта с целью эмоциональной саморегуляции, проявляется в рефлексивном осознании эмоций (как собственных, так и других людей), а также целенаправленном использовании эмоций в различных видах внутренней психической и внешней (предметной и социальной) деятельности. В нашем исследовании был предложен новый взгляд на проблему эмоциональной культуры в структуре профессиональной деятельности будущих психологов, определены ее сущность и составляющие компоненты. В статье показано, что эмоциональная культура, структурными составляющими которой являются когнитивный, социальный, регулятивный и эмпатийный компоненты, выступает средством социализации и адаптации будущего специалиста. На основе модели разработана и апробирована комплексная программа по формированию эмоциональной культуры будущего психолога в процессе профессиональной подготовки, направленной на развитие составляющих эмоциональной компетентности. Инновационным подходом в контексте реализации программы является сочетание традиционных психокоррекционных технологий и иммерсивных технологий. Результатами проведенного исследования была продемонстрирована динамика изменений в развитии эмоциональных компетенций будущих специалистов.

Ключевые слова: эмоциональная культура, профессионализация, иммерсивные технологии, эмоциональный интеллект

Стаття надійшла до редакції 19.08.2021

УДК 159.9:316.77

DOI: [https://doi.org/10.18524/2707-0409.2021.2\(54\).241383](https://doi.org/10.18524/2707-0409.2021.2(54).241383)**Гончарук Н. М.**

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
e-mail: goncharuk.nat17@gmail.com
ORCID ID 0000-0001-9552-0946
Researcher ID: AAC-4110-2019

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЙ ЕМОЦІЙНОГО РЕГУЛЮВАННЯ КОМУНІКАЦІЇ У ПІДЛІТКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У статті розглянуто та проаналізовано сучасний стан проблеми емоційного регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку. Представлено теоретичний аналіз змістових характеристик поняття. Розглянуто чинники, які перешкоджають формуванню емоційного регулювання комунікативної поведінки у ситуаціях комунікативної взаємодії. Проаналізовано стан емоційного забезпечення комунікації у підлітків з особливими потребами. Виокремлено та обґрунтовано компетенції, які потребують формування у школярів із порушеннями інтелекту.

Ключові слова: комунікація, емоційне регулювання комунікації, підлітки із порушеннями інтелектуального розвитку.

Постановка проблеми. У комунікативній взаємодії емоції відіграють визначальну роль у плані встановлення емоційного клімату стосунків та отримання позитивного ефекту міжособистісної взаємодії. Вони є системою сигналів, за допомогою яких учасники комунікації дізнаються про ефективність їхньої комунікативної поведінки й оцінюють значимість ситуації. Емоції спонукають до спільних дій, активують взаємини, надають впевненості у собі. За їх допомогою відбувається регулювання напружених та конфліктних ситуацій. Функціональна значимість емоцій в контексті комунікативної взаємодії зумовлює

необхідність проведення ґрунтовного наукового аналізу цієї проблеми. Звернення до досвіду науковців уможливить розширення наукових уявлень та підходів до емоційного регулювання комунікації дітей із особливими освітніми потребами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування емоційного регулювання комунікації у дітей із порушеннями інтелекту знайшла відображення у багатьох дослідженнях зі спеціальної психології. У цьому контексті особливої ваги набувають напрацювання Л. Ф. Коршикової, О. А. Калмикової, О. В. Курпріянчук, О. А. Прокопенко, О. А. Федосєєвої, Н. В. Шкляр, які відображають науковий аналіз емоційних реакцій, станів і властивостей дітей із порушеннями інтелекту та описують їх вплив на комунікативну поведінку. Актуальність мають наукові розвідки А. І. Ахметзянової, Л. В. Артіщевої, Т. П. Пушкіної, в яких проаналізовано суб'єктивний досвід психічних станів в умовах депривації, конфлікту або патологічних розладів емоцій. Цінними є методологічні підходи Н. П. Кравець І. І. Мамайчук, С. Л. Сазонової, В. В. Шибецької, які стосуються впровадження психокорекційних технологій емоційно-комунікативного розвитку для дітей із особливими потребами. Їх розвідки актуалізують важливе значення емоційного регулювання для підвищення ефективності комунікації у підлітків із порушеннями інтелекту.

Мета статті — на основі теоретичного дослідження проаналізувати емоційні детермінанти комунікативної поведінки, обґрунтувати основні напрями та компетенції підвищення емоційного регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку.

Результати дослідження. Невпинний пошук шляхів розв'язання проблем комунікації пов'язаний із визначенням детермінант комунікативної поведінки, які впливають на її становлення. Серед них — емоційні чинники регулювання комунікації, які забезпечують управління емоціями задля формування сприятливого емоційного клімату міжособистісних взаємин і здатності тримати контроль над своєю поведінкою у напружених і конфліктних ситуаціях.

Під емоційним *регулюванням психологі* розуміють комплекс психічних стратегій, які спрямовані на управління своїми

емоційними станами. Емоційне саморегулювання, за визначенням Ю. А. Короцінської, — це здатність особистості керувати власними емоціями, керувати їх інтенсивністю та самовираженням у процесі спілкування. Воно передбачає володіння прийомами стабілізації емоцій відповідно до різних життєвих ситуацій. Особливості стратегій емоційного регулювання можуть бути описані через рівні розвитку його компонентів, частоту використання продуктивних і непродуктивних форм комунікативної поведінки, міру виразності дисфункційних форм реагування, індивідуальні стилі комунікативної поведінки [2, с. 70].

Зростання ролі емоційних взаємин у процесі комунікативної взаємодії вимагає всебічного стимулювання потенційних можливостей емоційних чинників комунікації. Вчені J. Zeman, J. Garber розкривають взаємозв'язок емоційного регулювання власної поведінки та соціальних факторів. Вони засвідчують, що помітне збільшення здатності регулювати свої емоції відбувається за функціонування значимих міжособистісних взаємин [13, с. 155].

Наукове значення мають висновки, що стосуються міжособистісних ефектів емоцій. Вчені вважають, що емоційне реагування створено для оптимізування комунікативних взаємин: гнів служить попередженням про обурення або невдоволення; збентеження відвертає некомфортну соціальну увагу, турбота сприяє забезпеченню комфорту ближнього [12]. Ці висновки дають змогу відобразити нашу позицію щодо пояснення описаного терміна. З позицій нашого дослідження емоційне регулювання комунікації — це цілеспрямований процес організації емоційної поведінки в умовах комунікативної взаємодії на основі знань про її особливості. Одиницею емоційного регулювання визначено емоційний акт, спрямований на осмислення емоцій (власних та емоцій інших) й ефективне управління ними.

Дослідження емоційного регулювання комунікації є особливо актуальним у роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку, які відчувають труднощі у перебігу цього процесу. Це підтверджують численні наукові розвідки у галузі спеціальної психології.

На недостатність емоційного компонента комунікації вказують емпіричні та методологічні дослідження, за результатами яких констатовано такі особливості: несформованість суб'єктивного досвіду емоційних стосунків у дітей із порушеннями інтелекту (І. І. Мамайчук [4, с. 46]); часте перебування у стані депривації, що зумовлює низьку якість інтерперсональних взаємин (А. І. Ахметзянова, Л. В. Артїщева [1, с. 998]), емоційно-афективні реакції експлозивності, дратівливості, сльозливості, ейфорії, тривоги (Т. П. Пушкіна [7]), бідність та недостатня диференційованість переживань, незрілість емоційної сфери, яка проявляється у труднощах адаптації, порушенні емоційного комфорту і психічної рівноваги (С. Л. Сазонова [8]), зниження загальних активаційних показників (О. А. Федосєєва [9]), часті підйоми і спади настрою, прояви запальності, образи на інших (О. В. Купріяничук, Л. Ф. Коршикова [3]), нездатність реагувати на події гнучким діапазоном емоцій, спонтанність та неконтрольованість реакцій (Н. В. Шкляр [11, с. 104]), низький рівень саморегулювання емоційних станів (О. А. Прокопенко [5, с. 437]), запізнення у формуванні вищих емоційних почуттів, таких як совість, почуття обов'язку, самовідданість (О. А. Калмикова [6]), труднощі розуміння емоційних станів інших людей (В. В. Шибецька, Н. П. Кравець [10, с.16]), недостатність соціальних почуттів (О. О. Федосєєва [9, с. 446]).

Такий стан комунікативних компетенцій потребує посиленої психологічної корекції для забезпечення часткової або повної відповідності рівня розвитку дітей із порушеннями інтелекту нормотиповим показникам. Розвиток недостатньо сформованих вмінь та навичок емоційного регулювання комунікації дасть змогу запобігти проблемі соціальної дезадаптації у суспільному середовищі і сприятиме створенню оптимальних психологічних умов для дітей із порушеннями інтелекту відповідно до їх індивідуальних та функціональних особливостей.

Дуже важливо, опираючись на збережені функції школярів із особливими потребами і знаючи психологічні особливості їхньої емоційної сфери, ефективно реалізувати корекційно-розвивальну роботу з усунення наявних порушень. Виходячи з теоретичного дослідження проблеми, було визначено такі за-

садничі компетенції корекційно-розвивальної роботи із забезпечення емоційного регулювання комунікації.

Первинним у контексті планування психологічної роботи є **підвищення загальних активаційних показників** комунікації, яке здійснюється через посилення спонукальної функції комунікативних потреб. У корекційно-розвивальній роботі виходять із соціальної природи комунікативної активності, стимулюючи базові потреби у підтримці, взаємодопомозі та ін. Дітей навчають займати активну особистісну позицію, ініціювати спілкування і дружні взаємини. Разом з тим звертають увагу на чергування фаз активності та відпочинку, оскільки для дітей із особливими потребами поряд із ініціативною комунікацією постає потреба відпочивати від соціальних активностей, що є функціональною необхідністю, пов'язаною зі структурою їх порушень.

Наступним кроком є навчання забезпечення своїх базових потреб з метою уникнення стану депривації. Для цього слід актуалізувати і проговорювати їх. Потреби у близькому емоційному зв'язку з іншими, у незалежності до колективу, в ідентичності, свободі вираження своїх думок, висловленні своїх важливих потреб і почуттів, спонтанності, веселоощах, іграх — важливі для підлітків у плані соціально-емоційної самореалізації. І, навпаки, насаджування стриманості, жорстких або гнітючих правил комунікативної взаємодії, відчуття небезпеки, нестабільності призводить до емоційного дисбалансу, і кінець кінцем сенсі, до емоційної депривації. Це особливо важливо для дітей з особливими потребами, які повинні відчувати безпеку, стабільність, любов і прийняття інших.

Не менш важливою компетенцією є **здатність реагувати на події гнучким діапазоном емоцій**. Як демонструють наукові дослідження [11], у дітей із порушеннями інтелекту почуття є антитетичними, і їхні оцінки взаємин вибудовуються у межах значень «добрий — поганий». Втім, емоційне реагування може мати широкий діапазон відтінків, тому до цієї ланки роботи підходять комплексно. В учнів формують альтруїстичні переживання, що виникають на основі потреби у допомозі оточуючим, соціальні, що проявляються у почутті прихильності, практичні, які визначаються успішністю чи неуспішністю ді-

яльності, пізнавальні, пов'язані з потребою в освоєнні нового, естетичні як прагнення до краси та гармонії, моральні, які полягають у прагненні до прийняття відповідальності за свою поведінку перед собою та оточенням.

На ґрунті представлених вище досліджень актуальним напрямом роботи є **підвищення контролю за емоційними реакціями та рівня саморегулювання емоційних станів**. Управління емоційними реакціями означає вибір того, як і коли виражати емоції, які відчують підлітки. Учні навчають висловлювати свої почуття вербально, продуктивно реагувати на ситуації, обирати спосіб реагування, а не дозволяти емоціям впливати на себе. Для цього слід опрацювати всі можливі способи емоційних реакцій та розглянути наслідки їх впливу на комунікативні взаємини. Психолог звертає увагу на можливість робити паузи у вербальній взаємодії, впливати невербальними формами поведінки на співрозмовників, що посилює ефективне саморегулювання емоційної поведінки.

У зв'язку з цим не менш важливими завданням є **подолання спалахів агресії та емоційно-афективних реакцій експлозивності**. Через порушення процесів нейродинаміки у дітей частими є переважання збудження над гальмуванням, актуалізуються стани гіперактивності, проявляється схильність до нейротизму у поведінці. Це зумовлює необхідність урегулювання цих станів. У цьому контексті дітей навчають приймати поведінку інших, не звинувачуючи їх, визнавати свої почуття і послідовно працювати над ними, використовуючи прийоми саморелаксації та самоконтролю.

Поглиблювати проблеми у комунікативних взаєминах з однолітками або дорослими може **почуття тривоги**. Водночас тривога — це нормальна реакція організму на нові чинники, які уявно можуть представляти небезпеку. У зв'язку з цим дітей навчають визнавати тривогу як типову реакцію організму і приймати свої емоційні переживання. Замість того, щоб засуджувати себе, слід виробити звичку говорити собі «Звичайно, я занепокоєний за цих обставин», «Я хвилююсь і це нормально». Для полегшення емоційного стану рекомендують розподіляти тривогу на окремі складові і працювати над кожною окремо,

а також оволодіти навиками прогнозування майбутніх труднощів, наприклад, «Що я буду робити, якщо мій друг не погодиться провести зі мною вихідний день? Добре, у мене є інші варіанти на цей рахунок».

У контексті проблеми емоційної тривожності важливим є **навчання розуміти емоційні стани інших людей**. Ця майстерність полягає у формуванні емоційної обізнаності як здатності помічати та визначати емоції, які інші люди відчувають у певний момент. Для цього під час корекційно-розвивальної роботи слід виховувати допитливість, навчитись розпізнавати теми, які роблять товаришів щасливими чи сумними. Важливо більше часу проводити з однолітками, яких діти мало знають. Актуальним є отримання зворотного зв'язку — для цього варто попросити друзів про відгуки щодо своєї комунікативної поведінки у різних ситуаціях.

Важливою емоційною детермінантою ефективної комунікативної поведінки є **подолання схильності ображатись на інших**. З цією метою слід обмірковувати кожний свій емоційний вибір і подумати, що може статися далі з кожним у цій ситуації. Яка реакція призведе до найкращого результату? Як тільки дитина усвідомить, що у неї завжди є вибір того, як реагувати поведінку інших, їй буде легше приймати рішення, які добре працюють.

Подолання схильності до образ стане визначальним чинником на шляху до **досягнення емоційного комфорту і психічної рівноваги**. Окрім цього, емоційному комфорту сприяє розуміння та прийняття своїх емоцій та емоцій інших, ефективний розподіл комунікацій у часі, виділення часу для емоційного відпочинку та релаксації. Слід сказати стоп мультизавданням, не потрібно робити кілька справ одночасно, не варто давати багато обіцянок, які неможливо буде виконати. Дотримання цих простих правил дасть змогу досягти емоційної рівноваги у міжособистісному спілкуванні.

Істотне значення у межах корекційно-розвивальної роботи з підвищення емоційного регулювання комунікації відіграють формування **вищих емоційних почуттів та оптимізація соціальних емоцій**. Для цього звертають увагу на покращення

навичок спілкування, які забезпечують позитивне враження від комунікативних взаємин. Серед них прагнення більше розмовляти безпосередньо і менше через соціальні мережі, розширювати коло своїх знайомств, практикуватись у діалогічному та монологічному мовленні, вербалізувати свої почуття, зважати на емоційний клімат взаємостосунків. Окрім того, у взаємодії навчають дбати про вищі почуття — моральні, естетичні, духовні, що виступає окрасою взаємин.

Поступове оволодіння навичками емоційного регулювання комунікації здійснюється на основі **формування суб'єктивного досвіду емоційних стосунків**. Розвиток усіх навичок емоційного регулювання та втілення їх у комунікативній взаємодії вимагає часу і практики. Але кожна дитина може покращити сприйняття емоційних ситуацій і здорове вираження емоцій наполегливою і щоденною роботою.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, визначені положення доводять доцільність використання таких напрямів психологічного впливу:

- підвищення загальних активаційних показників комунікації;
- навчання забезпечувати свої базові потреби з метою уникнення стану депривації;
- розвиток здатності реагувати на події гнучким діапазоном емоцій;
- підвищення контролю за емоційними реакціями та рівня саморегулювання емоційних станів;
- подолання спалахів агресії та емоційно-афективних реакцій експлозивності, запальності;
- зниження рівня тривоги;
- підвищення диференційованості переживань;
- навчання розуміти емоційні стани інших людей;
- подолання схильності ображатись на інших;
- навчання досягати емоційного комфорту і психічної рівноваги;
- формування вищих емоційних почуттів;
- оптимізація соціальних почуттів;
- формування суб'єктивного досвіду емоційних стосунків.

На наше переконання, охарактеризовані компетенції є тими стратегічними детермінантами, які сприятимуть підвищенню якості інтерперсональних взаємин та комунікації.

Список використаних джерел і літератури

1. Ахметзянова А. И. Субъективный опыт психических состояний в условиях семейной депривации / А. И. Ахметзянова, Л. В. Артищева // Ученые записки Казанского университета. Серия : Гуманитарные науки. — 2018. — Т. 160, кн.4. — С. 998–1007.
2. Короцінська Ю. А. Структурна модель емоційної саморегуляції в юнацькому віці / Ю. А. Короцінська // Теорія і практика сучасної психології КПУ. — Запоріжжя, 2020. — Т. 2, № 1. — С. 68–72.
3. Купріячук Е. В. Особенности эмоциональной сферы умственно отсталых младших школьников / С. В. Купріячук, Л. Ф. Коршикова // Прикладные исследования в образовании : XIII Международная науч.-практ. интернет-конференция «Образование в современном мире» (01.03.2018–18.03.2018). URL : https://www.sgu.ru/sites/default/files/conf/files/2018-03/kupriyanchuk_korshikova_osm2018.pdf (дата звернення : 27.04.2020).
4. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. — Санкт-Петербург : Речь, 2006. — 400 с.
5. Прокопенко О. А. Психологічні особливості розвитку емпатії підлітків з розумовою відсталістю / О. А. Прокопенко // Вісник післядипломної освіти. — 2011. — Вип.3. — С. 435–440.
6. Психология лиц с умственной отсталостью : учеб.-метод. пособ. / сост. Е. А. Калмыкова. — Курск : Курск. гос. ун-т, 2007. — 121 с.
7. Пушкина Т. П. Патопсихология: Расстройства эмоций / Т. П. Пушкина // Психологическое тестирование. Рубрика : Медицинская психология. — URL : <http://testme.org.ua/article/item/199> (дата звернення : 29.04.2020).
8. Сазонова С. Л. Развитие эмоционально-волевой сферы личности (с учетом психофизиологических особенностей детей с ОВЗ) / С. Л. Сазонова // Социально-реабилитационное сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : метод. реком. — Москва, 2012. — 15 с. — URL : https://ksu10.mskobr.ru/files/ovz_metrizr_sazonova.pdf
9. Федосеева О. А. Особенности развития эмоциональной сферы умственно отсталого ребенка / О. А. Федосеева // Молодой ученый. — 2013. — № 3 (50). — С. 446–447. — URL: <https://moluch.ru/archive/50/6372/> (дата звернення: 26.04.2020).
10. Шибецька В. В. Формування та корекція емоційної сфери розумово відсталих учнів молодшого шкільного віку / В. В. Шибецька, Н. П. Кравець // Молодий вчений. — 2015. — № 5 (20), ч. 4. — С. 15–18.
11. Шкляр Н. В. Изучение особенностей эмоциональной сферы младших школьников с нарушением интеллекта с целью оптимизации учебно-воспитательного процесса / Н. В. Шкляр // Вестник ДВГСА. Гуманитарные науки. — 2011. — № 1/2(8). — С. 102–117.

12. Parkinson B., Fischer A. H., Manstead A. S. Emotion in social relations: Cultural, group, and interpersonal processes. Philadelphia, PA : Psychology Press, 2005.
13. Zeman J., Cassano M., Perry-Parrish C., Stegall, S. Emotion regulation in children and adolescents // Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics. — 2006 — № 27 (2). — P. 155–168.

REFERENCES

1. Akhmetzyanova A. I., Artishcheva L. V. (2018) Subyektivnyy opyt psikhicheskikh sostoyaniy v usloviyakh semeynoy deprivatsii [*Subjective experience of mental states in conditions of family deprivation*]. Uchenyye zapiski kazanskogo universiteta. Seriya : Gumanitarnyye nauki, 160 (4), 998–1007 [in Russian].
2. Korotsinska Yu.A. (2020) Strukturna model emotsiinoi samorehuliatcii v yunatskomu vitsi [*Structural model of emotional self-regulation in adolescence*]. Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii KPU. Zaporizhzhia, 1 (2), 68–72 [in Ukrainian].
3. Kupriyanchuk E. V. & Korshikova L. F. (2018) Osobennosti emotsionalnoy sfery umstvenno otstalykh mladshikh shkolknikov [*Features of the emotional sphere of mentally retarded primary schoolchildren*]. Prikladnyye issledovaniya v obrazovanii : XIII Mezhdunarodnaya nauch.-prakt. internet-konferentsiya «Obrazovaniye v sovremennom mire» (01.03.2018–18.03.2018) [in Russian].
4. Mamaychuk I. I. (2006) Psikhokorreksionnyye tekhnologii dlya detey s problemami v razvitiy [*Psychocorrectional technologies for children with developmental problems*]. Sankt-Peterburg : Rech, 400 [in Russian].
5. Prokopenko O. A. (2011) Psikhologichni osoblyvosti rozvytku empatii pidlitkiv z rozumovoiu vidstalistiu [*Psychological features of the development of empathy in adolescents with mental retardation*]. Visnyk pisladyplomnoi osvity, 3, 435–440 [in Ukrainian].
6. Kalmykova E. A. (2018) sost. Psikhologiya lits s umstvennoy otstalostyu [*Psychology of persons with mental retardation*]. Kursk : Kursk. gos. un-t, 121 [in Russian].
7. Pushkina T. P. (2017) Patopsikhologiya: Rasstroystva emotsiy [*Pathopsychology: Emotional Disorders*]. Psikhologicheskoye testirovaniye. Rubrika : Meditsinskaya psikhologiya. URL : <http://testme.org.ua/article/item/199> (data zvernennya : 29.04.2020) [in Russian].
8. Sazonova S. L. (2012) Razvitiye emotsionalno-volevoy sfery lichnosti (s uchetoм psikhofiziologicheskikh osobennostey detey s OVZ). [*Development of the emotional-volitional sphere of the personality (taking into account the psychophysiological characteristics of children with disabilities)*]. Sotsialno-reabilitatsionnoye soprovozhdeniye obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovia : metod. rekom. Moskva, 15 [in Russian].
9. Fedoseyeva O. A. (2013) Osobennosti razvitiya emotsionalnoy sfery umstvenno otstalogo rebenka [*Features of the development of the emotional sphere of a*

- mentally retarded child*]. *Molodoy uchenyy*, 3(50), 446–447. URL: <https://moluch.ru/archive/50/6372/> (data obrashcheniya: 26.04.2020) [in Russian].
10. Shybetka V. V. & Kravets N. P. (2015) Formuvannia ta korektsiia emotsiinoi sfery rozumovo vidstalykh uchniv molodshoho shkilnoho viku [*Formation and correction of the emotional sphere of mentally retarded students of primary school age*]. *Molodyi vchenyi*, 5 (20), p.4, 15–18 [in Ukrainian].
 11. Shklyar N. V. (2011) Izucheniye osobennostey emotsionalnoy sfery mladshikh shkolnikov s narusheniyem intellekta s tselyu optimizatsii uchebno-vospitatelnogo protsessa [*Study of the peculiarities of the emotional sphere of primary schoolchildren with intellectual disabilities in order to optimize the educational process*]. *Vestnik DVGSGA. Gumanitarnyye nauki*, 1/2(8), 102–117 [in Russian].
 12. Parkinson B., Fischer A. H. & Manstead A. S. (2005) *Emotion in social relations: Cultural, group, and interpersonal processes*. Philadelphia, PA : Psychology Press [in English].
 13. Zeman J., Cassano M., Perry-Parrish C. & Stegall, S. (2006). *Emotion regulation in children and adolescents*. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 27(2), 155–168 [in English].

Гончарук Н. Н.

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и практической психологии Каменец-Подольского национального университета имени Ивана Огиенко

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ КОММУНИКАЦИИ У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

В статье рассмотрено и проанализировано современное состояние проблемы эмоционального регулирования коммуникации у подростков с нарушениями интеллектуального развития. Представлен теоретический анализ содержательных характеристик понятия. Рассмотрены факторы, которые препятствуют формированию эмоционального регулирования коммуникативного поведения в ситуациях коммуникативного взаимодействия. Проанализировано состояние эмоционального обеспечения коммуникации у подростков с особыми потребностями. Выделены и обоснованы компетенции, требующие формирования у школьников с нарушениями интеллекта.

Ключевые слова: коммуникация, эмоциональное регулирование коммуникации, подростки с нарушениями интеллектуального развития.

Honcharuk N. M.

candidate of psychological sciences, associate professor, associate professor of the department of general and practical psychology, Ivan Ogienko Kamyanets-Podilsky national university

FORMATION OF COMPETENCES OF EMOTIONAL REGULATION OF COMMUNICATION IN ADOLESCENTS WITH INTELLECTUAL DEVELOPMENTAL DISORDERS

The current state of the problem is considered and analyzed in the article emotional regulation of communication in adolescents with intellectual disabilities. Theoretical is presented analysis of the semantic characteristics of the concept. Factors that prevent the formation of emotional regulation of communicative behavior in situations of communicative interaction are considered. Among them are the following: unformed subjective experience of emotional relationships; frequent deprivation; affective reactions of irritability, tearfulness, euphoria, anxiety; poverty and insufficient differentiation of experiences; immaturity of the emotional sphere; difficulties of emotional adaptation; violation of emotional comfort and mental balance; reduction of general activation indicators; frequent ups and downs of mood; manifestations of inflammation; inability to respond to events with a flexible range of emotions; spontaneity and uncontrollability of reactions; low level of self-regulation of emotional states; delay in the formation of higher emotional feelings; difficulty understanding other people's emotional states.

The state of emotional support of communication in adolescents with special needs is analyzed. The competencies that need to be formed in schoolchildren with intellectual disabilities are singled out and substantiated. Certain provisions prove the feasibility of using the following areas of psychological influence: increase the overall activation indicators of communication; learning to provide for their basic needs in order to avoid a state of deprivation; developing the ability to respond to events with a flexible range of emotions; increasing control over emotional reactions and the level of self-regulation of emotional states; overcoming outbreaks of aggression and emotional-affective reactions of explosiveness, inflammation; reducing the level of anxiety; increasing the differentiation of experiences; learning to understand other people's emotional states; overcoming the tendency to take offense at others; learning to achieve emotional comfort and mental balance; formation of higher emotional feelings; optimization of social feelings; formation of subjective experience of emotional relations. It is deter-

mined that the described competencies are strategic determinants that contribute to improving the quality of interpersonal relationships and communication.

Key words: communication, emotional regulation of communication, adolescents with intellectual disabilities.

Стаття надійшла до редакції 28.07.2021

УДК 159.924.7:316.454.52

DOI: [https://doi.org/10.18524/2707-0409.2021.2\(54\).241384](https://doi.org/10.18524/2707-0409.2021.2(54).241384)

Гузь Н. В.

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

e-mail: nata.guz1824@gmail.com

ORCID ID 0000-0002-4199-4457

Гузь В. В.

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

e-mail: vv24.org@ukr.net

ORCID ID 0000-0001-9823-7767

ОСНОВНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ РОДИННО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В КОНТЕКСТІ КОМПЛЕКСНОЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ СІМ'ЯМ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДИТИНУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

В статті висвітлюється важлива роль родини у вирішенні питань виховання, становлення дітей з особливими потребами як активних членів суспільства. Доведено необхідність професійного всебічного вивчення сім'ї, яка виховує дитину з особливостями розвитку. Розкрито актуальність родинно орієнтованого підходу. Визначено основні проблеми і труднощі сім'ї, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами. Подано напрями комплексної психолого-педагогічної допомоги таким сім'ям і як наслідок гармонізації та оптимізації внутрішньо сімейних стосунків у родині.

Ключові слова: сім'я, яка виховує дітей з особливими освітніми потребами, батьківська компетентність, родинно орієнтований підхід, комплексна психолого-педагогічна допомога.

Постановка проблеми. Важливим результатом гуманістичного розвитку сучасного суспільства є впровадження інклюзивного навчання в заклади освіти, психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами.

Сім'я — це мікросоціум, в якому формуються духовні, моральні якості дитини, її ставлення до себе, до світу людей, уявлення про характер міжособистісних взаємин та ін. Психологічна зрілість, життєстійкість батьків, їх ідеали, досвід соціального спілкування найчастіше мають вирішальне значення в розвитку, навчанні, соціалізації та адаптації дитини. Гармонійна внутрішньо сімейна атмосфера в першу чергу є корекційно-розвивальним середовищем. Але, на жаль, не завжди умови виховання в родині є сприятливими для дітей з особливими освітніми потребами (далі — дітей з ООП). Багато сімей, в яких виховуються діти з особливостями розвитку, живуть під вантажем постійно виникаючих проблем, не кожен з батьків здатен адекватно реагувати на існуючі складнощі. Важливо зазначити, що пролонгована психотравмуюча ситуація здійснює негативний вплив на психіку батьків та ускладнює ставлення до дитини та взаємовідносини в родині.

Надання якісної комплексної допомоги сім'ям, де виховується дитина з ООП, регламентується багатьма нормативними законодавчими документами, а саме: Державною цільовою програмою «Національний план дій із реалізації Конвенції ООН про права інвалідів», Законом України «Про реабілітацію інвалідів в Україні», Постановою КМ України «Про порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» та ін.

Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю [10; 11; 14] визначає головну роль сім'ї в забезпеченні права дітей з ООП на навчання, підкреслюючи, що сім'я є природним й основним осередком суспільства та має право на захист з боку суспільства та держави.

Інклюзивне навчання передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям, сприяло дотриманню прав і благополуччю кожної дитини незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Але побудувати повноцінне інклюзивне освітнє середовище без активної участі сім'ї в цьому процесі неможливо [3]. Сім'я виступає найважливішою системоутворюючою детермінантою у соціокультурному статусі дитини, яка визначає її подальший психофізичний та

соціальний розвиток. Реалізація комплексного родинно орієнтованого підходу до визначеної допомоги сім'ям дозволить вирішити поставлену задачу через оптимізацію внутрішньо-сімейної атмосфери, гармонізацію міжособистісних відносин, супроводу дитини в закладі освіти, діалогових і партнерських відносин фахівці — батьки.

Особливості переживання батьками народження дитини з особливостями розвитку та адаптації до виховання досліджували такі науковці: О. Агавелян, Н. Дуккан, Л. Дрокар; В. Райт, О. Комарова, В. Юртайкін, Л. Кислян; проблемою дослідження взаємодії в сім'ях, що виховують дитину з особливостями розвитку, займалися: А. Колупаєва, Л. Наконечна, В. Балан, Л. Борте, В. Бонтарь, А. Душка, Т. Сак, В. Синьов, О. Хохліна, А. Чуприков, Л. Шипина, О. Агавелян, Р. Майрамян, М. Семаго; вплив психологічного клімату в сім'ї на виховання дитини вивчали Л. Борщевська, Л. Зіброва, І. Іванова, Т. Комар; на необхідність наукового вивчення таких родин і на розробку корекційних заходів, призначених для надання їм конкретної допомоги, вказували М. Певзнер, Е. Мастюкова, І. Мамайчук, Л. Кіреєва; психологічними проблемами сімей, які виховують дітей з особливими потребами, займалися Л. Гриценко, Т. Ілляшенко, О. Романенко, М. Радченко, Н. Скрипка, О. Царькова; аналіз різних аспектів проблем сім'ї, яка має дітей з відхиленнями у розвитку, здійснено у працях В. Вишневського, Н. Мазурової, Г. Мішиної, А. Співаковської, В. Ткачової, Е. Тихої та ін.

Разом з тим досі актуальним залишається вирішення питання професійної психолого-педагогічної допомоги сім'ям, які мають дітей з ООП.

Мета статті — вивчення основних аспектів реалізації родинно орієнтованого підходу в контексті комплексної психолого-педагогічної допомоги сім'ям, які виховують дитину з особливими освітніми потребами, як умови забезпечення гармонійного інклюзивного освітнього середовища.

Результати дослідження. Останніми роками в країні спостерігається збільшення кількості родин, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. В Україні станом на

01.01.2018 року проживає 7,6 млн дитячого населення. Ця тенденція вимагає вирішення питання про створення ефективною фахової допомоги цій категорії сімей [8]. Розглядати сім'ю як системоутворюючу детермінанту в соціально-культурному статусі дитини, що визначає її подальший психофізичний і соціальний розвиток, дозволяє родинно орієнтований підхід [3; 15]. Партнерські стосунки в тріаді «батьки — педагог — дитина» є основою батьківської компетентності, формування якої потребує ефективної роботи команди психолого-педагогічного супроводу [1; 6; 7].

Родинно орієнтований підхід передбачає системні перетворення в межах родини. Основними напрямками поступової і цілеспрямованої та систематичної роботи з батьками мають бути: психолого-педагогічна допомога батькам, підвищення батьківської компетентності, створення розвивального гармонійного середовища для дитини. Актуальність цього підходу обумовлена тим, що родина, в якій виховується дитина з ООП, не завжди здатна забезпечити сприятливі умови для її оптимального розвитку, навчання та існування. Причинами такої внутрішньосімейної атмосфери є: високий рівень психічної травматизації членів родини внаслідок народження дитини з особливостями у розвитку; відсутність необхідних психолого-педагогічних знань у батьків; порушення у сприйнятті дитини та ін. Складна життєва ситуація, хронічний стрес здійснюють негативний вплив на психіку батьків, ускладнюють ставлення до дитини та взаємовідносини в родині загалом. Важливою є наявність у батьків таких якостей як стресостійкість, саморегуляція, особистісна ресурсність, високий рівень адаптаційного потенціалу, життєстійкість, емпатія та ін. Їх відсутність призводить до ізоляції, подальшої нездатності батьків здійснювати виховання та супровід власної дитини, взаємодіяти з фахівцями різного рівня.

Виокремлюють п'ять категорій, що характеризують ставлення батьків до дитини з особливостями психофізичного розвитку: прийняття дитини і її особливостей; реакція заперечення дефекту; реакція надмірної опіки, захисту та протекції; приховане несприйняття і відсторонення; відкрите несприйняття та відсторонення (В. Соммерс).

М. Стоун описав проблеми сімей, які виховують дитину з порушеннями у психофізичному розвитку, визначив види стресів таких родин, виділивши насамперед фінансовий, емоційний, фізичний [4]. Різко порушуються або деформуються життєві цілі членів такої родини, у них формується комплекс «власної неповноцінності» [11]. В. Вишневський, Р. Майрамян, І. Мамайчук зазначали наявність у матерів дітей, які мають порушення розвитку, різних психологічних та психосоматичних проблем [4]. Д. Ісаєв, Є. Мастюкова, В. Ткачова, В. Сорокін О. Царькова до найбільш поширених батьківських реакцій відносять: заперечення, відкидання, гнів, почуття провини, емоційну дезадаптацію [17]. Все це може призводити до негативної психологічної атмосфери в сім'ї, надмірної невротизації батьків та дітей. Як наслідок в сім'ї відбуваються якісні зміни: психологічні (продовгований стрес, деформація внутрішньосімейних взаємовідносин, світосприйняття, ціннісних орієнтацій); соціальні (втрата колишніх контактів чи їх вибірковість, звуження кола друзів, колег, обмеження спілкування, навіть з родичами); соматичні (соматичні захворювання, астеничні, вегетативні та афективні розлади, депресивна симптоматика у різних формах) [12]. Ці чинники деформують психіку всіх членів сім'ї, ускладнюють реабілітаційну роботу, соціальну адаптацію дитини.

Детальну періодизацію кризових станів емоційної сфери батьків, які мають дітей з порушеннями у розвитку, запропонував Е. Шухардт:

1. Невизначеність (стан панічного жаху перед невідомим, шок, відчуття краху «нормального» життя).
2. Визначеність (суперечність між розумінням проблеми на раціональному рівні та запереченням її існування на емоційному).
3. Агресія (поява негативних почуттів, емоційних спалахів, гніву).
4. Активна, безрезультативна, хаотична діяльність (нераціональні спроби опанувати безвихідь ситуації, пошук чудодійного зцілення).
5. Депресія (апатія, втома, безвихідність, спустошеність, відчай).

6. Прийняття проблеми (віднаходження нового сенсу життя).

7. Активізація (прийняття проблеми, розкриття внутрішнього потенціалу, активна побудова та реалізація життєвих планів).

8. Солідарність (об'єднання з батьками, які мають схожі проблеми) [4].

За результатами дослідження особливостей батьківсько-дитячих стосунків Г. Мішина виділяє шість неадекватних моделей співпраці батьків з дитиною: ізолюваність, передбачувану взаємопов'язаність, мовленнєву взаємопов'язаність, «мовчазну співприсутність», «вплив і взаємовплив», активний взаємозв'язок [4].

Ставлення батьків, які не приймають дитину з ООП, характеризується: емоційним відторгненням, невмінням створювати ситуацію спільної діяльності, неадекватним стилем виховання, недостатньою потребою спілкування з дитиною, відсутністю взаємодопомоги, наявністю деструктивних настанов.

Найпоширенішими помилковими реакціями та настановами батьків є такі: неприйняття ситуації, перенесення провини на дитину, пошук винних, фальшивий сором, синдром жертви, комплекс провини, самоприниження, манія «особливості», споживацькі потреби, «убивча» жалість [5, с. 22–24].

Сім'ї по-різному ставляться до проблеми захворювання дитини. Якщо всі члени родини приймають проблему, конструктивно вирішують складні ситуації, намагаються ефективно спілкуватися, мають позитивне ставлення до дитини та до себе, готові прийняти допомогу, то все це сприяє створенню зони благополучного особистісного розвитку дитини та поступово актуалізує в неї потенціал власної життєдіяльності.

Ставлення батьків до дітей з особливостями розвитку в цілому має такі загальні риси: жалість, опіка, контроль, надмірна батьківська турбота, надзвичайна відданість або ж має суперечливий характер і супроводжується емоційним відторгненням хворої дитини, що може виявлятися навіть у жорстокому поводженні з нею [4]. У структурі батьківського ставлення виділяють когнітивний (пізнання та розуміння дитини), емоцій-

ний (прийняття дитини як самостійної цінності, емоційна чуйність, емпатія, терпимість) і поведінковий (взаємодія батьків з дитиною, адекватна до її потреб, здатність до співпраці, ініціативність, гармонійні стосунки) компоненти [13].

Залежно від типу внутрішньосімейних стосунків і стилю сімейного виховання сім'ї, які мають дітей з ООП, диференціюються на такі групи:

– гіперопіка, що з часом може змінитися гіперпротекцією. Дитина стає центром життєдіяльності такої сім'ї;

– «холодні» стосунки, гіпопротекція, зниження емоційних контактів;

– стиль співробітництва, конструктивні і відповідальні стосунки з дитиною, батьки усвідомили проблему, вірять в успіх, знають усі сильні сторони особистості дитини, розвивають її самостійність;

– репресивний стиль сімейного спілкування, авторитарна батьківська позиція, песимізм, обмеження прав дитини, дотримання певних правил [3].

Адаптація родини до складних обставин може бути пролонгованою та мати деструктивні наслідки: конфліктність, відсутність скоординованих дій, суперечливість вимог до дитини і т.ін. Виявляються і такі сім'ї, які ізолюють дитину від оточуючих, позбавляють кваліфікованої допомоги, дитина не має мінімальних навичок і вмінь самообслуговування.

Основними завданнями батьків, що виховують дитину з ООП, є відновлення емоційного статусу дитини, формування навичок взаємодопомоги, вироблення оптимістичної лінії розвитку, особистісне пристосування до дитини, налагодження контактів з іншими сім'ями, які мають схожі проблеми.

Дослідники виділяють такі критерії адаптації батьків до умов життя, ускладнених інвалідністю дитини: соціально-психологічний стан батьків; соціокультурна адаптованість; адекватність батьківсько-дитячих взаємовідносин; реабілітаційний потенціал батьків [2; 8; 15].

Таким чином, актуальним питанням сьогодення є проблема здійснення комплексної психолого-педагогічної допомоги сім'ям, які виховують дитину з особливими потребами. Це на-

дасть змогу розв'язувати психологічні, педагогічні, соціальні проблеми, які виникають в сім'ї.

На жаль, на сьогодні немає сформованої чіткої методики надання психолого-педагогічних послуг батькам дітей з особливими потребами [9; 13].

Основне завдання роботи з батьками дитини з особливими потребами полягає у тому, щоб допомогти батькам змінити бачення на особливості розвитку власної дитини шляхом подолання їх емоційної напруги, подолання хронічної втоми, прийняття дитини, проходження усіх стадій адаптації. Компетентне батьківство та внутрішній стан усіх членів родини є надзвичайно важливими факторами, що сприятимуть повноцінному розвитку дитини, попередять вторинні проблеми та покращать рівень функціонування дитини.

Основними напрямками в роботі з батьками є:

- 1) інформаційне забезпечення;
- 2) реконструкція дитячо-батьківських взаємовідносин, оптимізація подружніх та внутрішньосімейних взаємовідносин; гармонізація міжособистісних відносин між діадою «мати — дитина з особливостями розвитку» і членами сім'ї та іншими (сторонніми) особами;
- 3) допомога в подоланні труднощів, пошуку своїх прихованих ресурсів;
- 4) корекція психічних станів членів родини, поведінкових та емоційних реакцій батьків дітей з особливостями розвитку;
- 5) допомога в адекватній оцінці можливостей дитини;
- 6) розвиток комунікативних форм поведінки;
- 7) формування навичок адекватного спілкування з оточуючим світом.

Основні завдання роботи з сім'єю спрямовані на допомогу в: ефективній тактиці виховання та розвитку дитини; формуванні у дитини певних навичок; інформуванні про вікові й індивідуальні особливості дитини; адекватному оцінюванні можливостей дитини; гармонізації внутрішньосімейних взаємин; розв'язанні особистісних проблем, спричинених появою дитини з ООП; складанні стратегії соціальної поведінки в типових стресових ситуаціях і т. ін.

Систематична та комплексна робота з сім'єю сприяє формуванню позитивної виховної моделі «співробітництво», розширенню контактів родини, подоланню ізоляції, включенню її в громадське життя, наданню повноцінної інформації про соціальні інститути допомоги, сприянню фахівцям у складанні освітнього й реабілітаційного маршруту на основі індивідуальної програми розвитку дитини [2, с. 103].

Корекція світовідчуття та гармонізації самосвідомості стануть поштовхом до якісних змін у ставленні батьків до особливої дитини лише за умови відкритої, істинної любові батьків до дитини, беззаперечного прийняття, віри в її сили та можливості, уваги до її почуттів, думок та інтересів, терпимості, врахування позитивних якостей особистості дитини, підтримки її сильних сторін, довірливого спілкування, відповідальності та взаємодопомози.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Узагальнюючи результати дослідження, можна зазначити, що систематична допомога сім'ям, які виховують дітей з особливостями розвитку, є вкрай важливою і необхідною. Запровадження комплексного підходу в наданні фахової психолого-педагогічної допомоги сім'ям можливе через оптимізацію внутрішньосімейної атмосфери, гармонізацію міжособистісних, подружніх, батьківсько-дитячих стосунків, що дозволить вирішувати проблеми допомоги дитині з особливими потребами.

Психолого-педагогічний супровід сімей, які виховують дитину з особливостями розвитку, є важливим напрямом у системі інклюзивної освіти. Фундаментом супроводу є всебічне вивчення та задоволення потреб таких сімей, принцип конфіденційності, психологічної довіри, гуманного та чуйного ставлення до членів родини.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Перспективу подальших наукових пошуків ми вбачаємо в аналізі, узагальненні та адаптації методики психолого-педагогічного супроводу сімей, які виховують дитину з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору.

Список використаних джерел і літератури

- Білозерська І. О. Деякі аспекти формування батьківської компетентності у родині, що мають дітей з порушеннями розвитку / І. О. Білозерська // Психолого-педагогічний супровід навчання дітей з порушеннями розвитку. — К., 2010. — Вип. 1. — С. 32–37.
- Душка А. Л. Концепция психологической помощи семьям, которые воспитывают особых детей / А. Л. Душка // Вестник Одесского национального университета. Психология. — 2011. — Том 16, выпуск 2. — С. 29–36.
- Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук. — Видання доповнене та перероблене. — К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. — 274 с.
- Макаренко А. Н. Психологические особенности родительского отношения к детям с особыми потребностями / А. Н. Макаренко, М. А. Голубева, И. А. Джугля // Міжнародний психіатричний, психотерапевтичний та психоаналітичний журнал. — 2017. — № 1, 2 (35). — С. 105–110.
- На допомогу батькам, які мають дітей з особливими потребами: метод. рек. / І. Б. Іванова, Л. В. Борщевська, Л. В. Зіброва та ін.; Український інститут соціальних досліджень. — К., 1999. — 80 с.
- Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України № 609 від 08 червня 2018 року [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-pro-komandu-psyhologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoyi-serednoyi-ta-doshkilnoyi-osviti>
- Національна стратегія розвитку інклюзивної освіти на 2020–2030 роки [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-rozrobilo-strategichni-napryami-rozvitku-inklyuzivnoyi-osviti-do-2030-roku>
- Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / за заг. ред. М. А. Порошенко та ін. — Київ, 2018. — 252 с.
- Островська К. О. Психотерапевтична робота з батьками дітей з особливими потребами з використанням короткотермінової терапії, зосередженої на вирішенні BSFT / К. О. Островська, Б. В. Андрейко // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: збірник наукових праць. — 2017. — № 1 (5). — С. 5–15.
- Про світ дітей з особливими потребами: poradnik керівникам освітніх установ, вчителів, вихователям дошкільних закладів, шкіл-інтернатів, батькам щодо роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку / В. І. Шнайдер. — Кам'янець-Подільський: Абетка-Нова, 2003. — 140 с.
- Радченко М. І. Адаптаційні можливості батьків дітей з особливими потребами та специфіка їх психокорекції / М. І. Радченко // Актуальні проблеми психології. — К.: Глянec, 2008. — Том 10, ч. 8. — С. 509–516.
- Специфіка роботи соціального працівника з сім'ями, які мають дітей з особливими потребами: метод. рек. / Л. Т. Кобилянська (уклад.). — Чернівці: ЧНУ, 2001. — 38 с.
- Соціально-педагогічна робота з батьками, що виховують дітей з особливими потребами: навчально-методичний посібник / укл. Н. В. Заверико, Т. Г. Соловйова. — Запоріжжя: Тандем, 2008. — 53 с.
- Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів: Резолюція Генеральної Асамблеї ООН № 48/96, прийнята на сорок восьмій сесії ГА ООН. — К., 2003. — 40 с.
- Сухіна І. В. Родино орієнтований підхід у контексті комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом / І. В. Сухіна // Освіта дітей з особливими потребами: шляхи розбудови. — 2014. — № 5. — С. 182–192.
- Сухіна І. В. Актуальні питання психологічного супроводу родини, в якій виховується дитина з інтелектуальними порушеннями / І. В. Сухіна // Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму: матеріали III міжнародної науково-практичної конференції, м. Кам'янець-Подільський, Подільський спеціальний навчально-реабілітаційний соціально-економічний коледж. — Кам'янець-Подільський, 2019. — С. 275–280.
- Царькова ОВ Психологічна допомога батькам дітей із особливими потребами / О. В. Царькова // Медична психологія. — Х.: Харківська медична академія післядипломної освіти. — 2013. — Випуск 8, № 4. — С. 17–20.

REFERENCES

- Bilozerska, I. O. (2010). Deiaiki aspekty formuvannia batkivskoi kompetentnosti u rodynakh, shcho maiut ditei z porushenniamy rozvytku [Some aspects of the formation of parental competence in families with children with developmental disabilities]. *Psykhohoho-pedahohichnyi suprovid navchannia ditei z porushenniamy rozvytku — Psychological and Pedagogical Support of Education of Children With Developmental Disorders. Vol. 1*, 32–37, Kyiv [in Ukrainian].
- Dushka, A. L. (2011). Kontseptsyia psykhohohyeskoi pomoshchy semiam, kotoryie vospytvaiut osobykh detei [The concept of psychological assistance to families raising special children]. *Vestnyk Odesskoho natsyonalnoho unyversyteta. Psykhohohyia — Bulletin of Odessa National University. Psychology, Vol. 16, 2*, 29–36 [in Ukrainian].
- Kolupaeva, A. A., & Savchuk, L. O. (2011). Dity z osoblyvymy potrebamy ta orhanizatsiia yikh navchannia [Children with special needs and the organization of their education]. Kyiv: Vydavnycha hrupa «АТОПОЛ» [in Ukrainian].
- Makarenko, A. N., Makarenko, M. A., & Holubeva, Y. A. (2017). Psykhohohyeskyye osobennosti rodytelskoho otnosheniya k detiam s osobennmy potrebostiamy Dzhuhlia [Psychological features of parental attitude to children with special needs]. *Mizhnarodnyi psykhiatrychnyi, psykhoterapevtichnyi ta psykhoanalitichnyi zhurnal — International Psychiatric, Psychotherapeutic and Psychoanalytic Journal 1, 2 (35–36)*, 105–110 [in Ukrainian].

5. Ivanova, I. B., Borshchevska, L. V., & Zibrova, L. V. et al. (1999). *Na dopomohu batkam, yaki maiut ditei z osoblyvymy potrebamy [To help parents who have children with special needs]* Ukrainskiyi instytut sotsialnykh doslidzhen. Kyiv [in Ukrainian].
6. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 609 vid 08 chervnia 2018 roku Pro zatverdzhennia Prymirnogo polozhennia pro komandu psykholoho-pedahohichnogo suprovodu dytyny z osoblyvymy osvitnimi potrebamy v zakladi zahalnoi serednoi ta doshkilnoi osvity [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 609 of June 8, 2018 On approval of the Model Regulations on the team of psychological and pedagogical support of a child with special educational needs in a general secondary and preschool education institution]. (2018, 8 June). Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-pro-komandu-psiologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoi-serednoi-ta-doshkilnoi-osviti> [in Ukrainian].
7. Natsionalna stratehiia rozvytku inkluzyvnoi osvity na 2020-2030 roky [National strategy for the development of inclusive education for 2020-2030 years] [Elektronnyi resurs]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-rozrobilo-strategichni-napryami-rozvitku-inklyuzivnoi-osviti-do-2030-roku> [in Ukrainian].
8. Poroshenko, M. A. (Eds.). (2018). *Organizational and methodological principles of inclusive resource centers: educational and methodical manual*. Kyiv.
9. Ostrovska, K. O., Ostrovska, K. O., & Andreiko, B. V. (2017). Psykhoterapevtychna robota z batkami ditei z osoblyvymy potrebamy z vykorystanniam korotkotermynovoi terapii zoseredzhenoi na vyrishenni BSFT [Psychotherapeutic work with parents of children with special needs using short-term therapy focused on solving BSFT]. *Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova: zbirnyk naukovykh prats — Scientific Journal of NPU Named after MP Dragomanova, 1 (5)*, 5-15 [in Ukrainian].
10. Shnaider, V. I. (2003). *Pro svit ditei z osoblyvymy potrebamy: Poradnyk kerivnykam osvitnikh ustanov, vchyteliyam, vykhovateliam doshkilnykh zakladiv, shkil-internativ, batkam shchodo roboty z ditmy z porushenniamy psykho-fizychnoho rozvytku [About the world of children with special needs: Advisor to heads of educational institutions, teachers, educators of preschool institutions, boarding schools, parents on working with children with mental and physical disabilities]*. Kamianets-Podilskyi: Abetka-Nova [in Ukrainian].
11. Radchenko, M. I. (2008). Adaptatsiini mozhyvosti batkiv ditei z osoblyvymy potrebamy ta spetsyfika yikh psykhekorektsii [Adaptive capabilities of parents of children with special needs and the specifics of their psychocorrection]. *Aktualni problemy psykholohii — Current problems of psychology. Vol.10, 8*, 509-516 Kyiv: Hlanyk [in Ukrainian].
12. Kobylianska, L. T. (Compiler). (2001). *The specifics of the work of a social worker with families with children with special needs*. Chernivtsi: ChNU.
13. Zaveryko, N. V., & Soloviova, T. H. (Compiler). (2008). *Socio-pedagogical work with parents raising children with special needs: educational and methodical manual*. Zaporizhzhia: PP «Tandem».
14. Standartni pravyla zabezpechennia rivnykh mozhyvostei dlia invalidiv: Rezo-liutsiia Heneralnoi Asamblei OON № 48/96, pryiniata na sorok vosmii sesii HA OON [Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities: UN General Assembly Resolution 48/96, adopted at the forty-eighth session of the UN General Assembly]. (2003). Kyiv [in Ukrainian].
15. Sukhina, I. V. (2014). Rodynno-orientovanyi pidkhid u konteksti kompleksnoi psykholoho-pedahohichnoi dopomohy ditiam z autyzmom [Family-oriented approach in the context of comprehensive psychological and pedagogical assistance to children with autism]. *Osvita ditei z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy — Education of Children With Special Needs: Ways of Development, 5*, 182-192 [in Ukrainian].
16. Sukhina, I. V. (2019). Aktualni pytannia psykholohichnogo suprovodu rodyny, v yakii vykhovuietsia dytyna z intelektualnymy porushenniamy [Topical issues of psychological support of the family in which a child with intellectual disabilities is brought up]. Innovations in the partnership of education, economy and social protection in the context of inclusion and pragmatic rehabilitation of society: *III mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferentsii — 3rd international scientific-Practical Conference*. (pp. 275-280) Kamianets-Podilskyi, Podilskyi Spetsialnyi navchalnoreabilitatsiyni sotsialno-ekonomichnyi koledzh [in Ukrainian].
17. Tsarkova, O. V. (2013). Psykholohichna dopomoha batkam ditei iz osoblyvymy potrebamy [Psychological assistance to parents of children with special needs]. *Medychna psykholohiia — Medical Psychology Vol. 8*, 17-20, Kharkiv: Kharkivska medychna akademiia pisladyplomnoi osvity. [in Ukrainian].

Гузь Н. В.

к. психол. н., доцент кафедри психології
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

Гузь В. В.

к. пед. н., доцент кафедри начального освіти
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

**ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ СЕМЕЙНО
ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В КОНТЕКСТЕ
КОМПЛЕКСНОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПОМОЩИ СЕМЬЯМ, КОТОРЫЕ ВОСПИТЫВАЮТ
РЕБЕНКА С ОСОБЕННЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ
ПОТРЕБНОСТЯМИ**

В статье освещается важная роль семьи в решении вопросов воспитания и становления детей с особенными потребностями как активных членов общества. Доказана необходимость профессионального всестороннего изучения семьи, которая воспитывает ребенка с особенностями развития. Раскрыта актуальность семейно ориентированного подхода. Определены основные проблемы и трудности семьи, которая воспитывает ребенка с особенными образовательными потребностями. Поданы направления комплексной психолого-педагогической помощи такой семье и, как следствие, гармонизации и оптимизации внутрисемейных отношений в семье.

Ключевые слова: семья, которая воспитывает детей с особенными образовательными потребностями, родительская компетентность, семейно ориентированный подход, комплексная психолого-педагогическая помощь.

Huz N. V.

Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor of Psychology Bogdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University

Huz V. V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Bogdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University

**BASIC ASPECTS OF REALIZATION
OF THE DOMESTICALLY-ORIENTED APPROACH
IN CONTEXT OF COMPLEX PSYCHOLOGICAL
AND PEDAGOGICAL ASSISTANCE TO FAMILIES
THAT BRING UP CHILD WITH THE SPECIAL
EDUCATIONAL NECESSITIES**

Inclusive education involves the creation of all necessary conditions for the development of a special child in school. The success of inclusive education is largely determined by the relationships that have developed in the family in which a child with special educational needs is brought up. Families with a child with special educational needs play a key role in the child's social integration. That is why such a family needs special attention from specialists. The presence of various problems and difficulties of negative attitudes in the family, leads to a deterioration of the family climate. Work experience shows that if there is an optimistic mood in the family, then the child will have confidence in their abilities and capabilities. Activation of parents and the formation in their minds of the need to help the child is the main mechanism that promotes the harmonious adaptation of the child.

The article highlights the important role of the family in addressing the upbringing of children with special needs as active members of society. The necessity of professional comprehensive study of a family raising a child with special needs has been proved. The relevance of the family-oriented approach is revealed. The main problems and difficulties of a family raising a child with special educational needs have been identified. The directions of complex psychological and pedagogical assistance to such a family and as a consequence of harmonization and optimization of intra-family relations in the family are given.

Key words: family raising children with special educational needs, parental competence, family-oriented approach, comprehensive psychological and pedagogical assistance

Стаття надійшла до редакції 01.06.2021

УДК 159.992.7

DOI: [https://doi.org/10.18524/2707-0409.2021.2\(54\).241386](https://doi.org/10.18524/2707-0409.2021.2(54).241386)**Душка А. Л.**

доктор психологічних наук, провідний науковий співробітник
Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи
Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України
e-mail: a0509999100@gmail.com
ORCID ID 0000-0003-0805-7813

БУЛІНГ ДІТЕЙ З РАС

Стаття присвячена огляду наявних досліджень на тему булінгу дітей і підлітків з розладом аутичного спектру (РАС). Особлива увага приділяється поширеності цього явища, факторів ризику, форм і наслідків булінгу, а також можливостям втручання. Необхідно розширити доступну базу знання з цієї проблеми, а також запропонувати практичні обґрунтовані підходи до її вирішення.

Ключові слова: розлад аутичного спектру (РАС), булінг, поширеність, фактори ризику, втручання.

Постановка проблеми. Розлади аутичного спектру (РАС) — це широкий спектр різних форм розладів, об'єднаних спільними характеристиками, а саме: труднощами у побудові соціальних стосунків, спілкуванні та особливою стереотипністю поведінки. Розлади аутичного спектру належать до розладів психологічного розвитку — тому важливо усвідомлювати, що це є позитивна особливість дитини, зумовлена специфічністю будови та функціонування центральної нервової системи, і попри те, що у розвитку дитини завжди можливий прогрес і що в різному віці дитина буде дуже різною, вона завжди залишатиметься з певними «аутичними» особливостями. Ми маємо бути свідомі, що відповідно до того, наскільки спектральним є цей розлад у дітей, настільки ж спектральним є прогноз стосовно дорослого віку.

РАС — це цілий спектр розладів — оскільки існує декілька можливих форм порушень — різних за важкістю та ступе-

нем вираженості симптомів. Діти можуть дуже відрізнитися за здатністю встановлювати контакт з оточуючими за допомогою як мови, так і невербального спілкування, за рівнем інтелектуального розвитку.

Мета статті полягає у виявленні психологічних особливостей дітей з РАС та визначенні шляхів попередження прояву булінгу, особливо по відношенню до дітей з РАС в освітньому середовищі.

Нами виділені порушення в таких областях:

- порушення розвитку соціальної взаємодії: самотність аутичної особистості, пасивність у спілкуванні з іншими людьми;
- обмежена здатність до емпатії;
- зниження вербальної і невербальної комунікації (мутизм, ехолоалія);
- неадекватна реакція на вербальну або невербальну спробу емоційного контакту (нерозвиненість антиципації);
- знижена здатність до розуміння причинно-наслідкових відносин;
- обмежене коло інтересів і форм поведінки та ін.

Буллінг, також цькування (від англ. bullying — залякування, цькування, задирання) — різновид насильства; навмисне, що не носить характеру самозахисту і не є санкціонованим нормативно-правовими актами, довготривале (повторюване) фізичне чи психологічне насильство з боку індивіда чи групи, які мають певні переваги (фізичні, психологічні) стосовно індивіда, і що відбувається переважно в організованих колективах з певною особистою метою (наприклад, бажання заслужити авторитет у важливих осіб) [1].

Хоча всім зрозуміло, що булінг-це форма соціальної агресії (Griffin R. S., Gross A. M. [5]) точне визначення дати не так просто: позначаються культурні та історичні конотації і розбіжності з приводу його елементів. На концептуальному рівні складно розмежувати булінг і родинні поняття, такі як «жартування» і «віктимізація» (Smith P. K., Talamelli L., Cowie H., Naylor P., Chauhan P. [6]). Або ж ми можемо розглядати природу актів булінгу, які діляться на фізичні, вербальні, статусні та їх комбінації (Olweus D. [7]).

Поінформованість спільноти щодо булінгу і розуміння важливості цієї проблеми дещо зросли в останні роки. Проте учні навчальних закладів, які страждають РАС, все ще залишаються вкрай уразливими до проблеми булінгу, тому батькам, вчителям, однокласникам і іншим членам суспільства слід бути чутливими до потреб таких учнів.

Виявити цькування буває не так просто, особливо по відношенню до дітей з РАС. Вони не завжди добре розмовляють, або вони не знають, як зрозуміло розповісти про те, що відбувається. Крім того, діти з РАС не завжди усвідомлюють, що над ними знущаються, особливо коли цькування носить неявний характер. Іноді діти з РАС вважають, ніби якась дитина дражнить їх, а насправді вона просто намагається поспілкуватися або разом пограти.

У дитини з РАС негативні результати знижують мотивацію для подальшої взаємодії та створюють звичку уникати спілкування і триматися в стороні, що не дає можливості для розвитку соціальних навичок. У групи однолітків зменшення соціальних контактів з дітьми з РАС ще більше обмежує можливості для зростання інформованості та розуміння, а їх відмінності починають сприйматися різкіше.

Не існує універсального способу відразу дізнатися про цькування. Реакція дітей на булінг залежить від ступеня його тяжкості, від його характеру. Серед тих, хто піддається найбільшому ризику, — діти з РАС, з синдромом Аспергера і з труднощами в розумінні соціальних умовностей, підлітки, які відвідують звичайні школи або мають кілька поведінкових проблем.

Однолітки вважають їх «іншими», тому що таким дітям важко розуміти соціальні норми і відповідати їм. Це може призводити до поганого розуміння соціальних правил, до соціально неприйнятної поведінки (Wainscot J. J., Naylor P., Sutcliffe P., Tantam D., Williams J. [8]).

Особливості поведінки дітей з РАС можуть часто перетворити їх в об'єкт інтересу для булінгу:

1. Інші діти можуть помітити особливі манери дитини, наприклад, ходіння по колу, висловлювання думок вголос, по-

вторювані рухи тіла, і використовувати в своїх цілях ці відмінності.

Необхідно — навчити дитину більшій кількості прийнятних альтернативних форм поведінки:

– ходіння по колу таким чином, щоб це виглядало як фізичні вправи;

– беззвучна розмова з самим собою (може записувати в окремий блокнот свої думки);

– роз'яснення іншим учням, що ці манери є ознакою того, що дитина з РАС не справляється з будь-якою ситуацією, і їй необхідно запропонувати допомогу або покликати вчителя.

2. Багато учнів, які страждають РАС, вважають за краще грати на самоті або зазнають труднощів в успішному спілкуванні зі своїми однолітками.

Необхідно — навчити дитину простим іграм, відповідним її віку, так щоб вона приєднувалась до своїх однолітків у структурованій і передбачуваній ігровій діяльності, грати поруч з великою групою однолітків, хоча і не приєднуючись до них, таким чином, дитина буде залишатися на очах у багатьох дітей і, отже, буде в більшій безпеці.

3. Дитина може не розпізнати справжні наміри, що стоять за булінгом, і може думати, що з нею доброзичливо поводяться.

Необхідно — навчити дитину, як визначити підозрілу і недружню поведінку.

Багато з наведених вище стратегій є способами вдосконалення соціальних навичок і умінь дитини з РАС, єдиним способом безпосередньої допомоги дитині є забезпечення її засобами для захисту або запобігання деяких з форм булінгу.

Певний час і дитина з РАС, і її родина потребують систематичної психолого-педагогічної підтримки, спрямованої на: індивідуальну підготовку дитини до навчання, формування адекватної її поведінки; дозоване введення в ситуацію навчання в групі дітей; встановлення продуктивного контакту з дитиною; підтримку комфортної обстановки у місці знаходження дитини; досягнення впорядкованості життєдіяльності дитини в цілому; урахування специфіки засвоєння інформації в дітей з аутизмом щодо організації і подання навчального

матеріалу; чітку організацію освітнього середовища, пошук і використання в соціальному розвитку дитини наявних у неї здібностей; допомогу в розвитку соціально-побутових навичок; допомогу в розвитку адекватних стосунків дитини з однолітками; допомогу в індивідуально дозованому і поступовому розширенні освітнього простору дитини за межі освітньої установи тощо.

Виділимо чотири ключові цілі для втручання із запобігання булінгу:

- 1) учні з РАС;
- 2) їх однолітки;
- 3) вчителі і допоміжний персонал;
- 4) шкільна культура і клімат.

1. Щодо учнів з РАС пропонується втручання з метою розвитку соціальних навичок і розуміння можливих ситуацій, пов'язаних з булінгом. Таке втручання повинно бути орієнтоване під потреби конкретної дитини, але може включати загальні компоненти, спрямовані на краще розуміння булінгу; розуміння соціальних сигналів, щоб запобігти соціальній незахищеності; виявлення ситуацій, коли дитина найбільш вразлива для булінгу, і роботу над тим, як їх уникнути; програвання ситуацій булінгу, щоб навчити можливим відповідям і запропонувати загальні стратегії їх запобігання.

2. Обговорення з однокласниками в присутності дорослих позитивних рис дитини з РАС, а також особливостей, які викликають у них труднощі. Формування «кола друзів», у якому однолітки можуть стати цінним ресурсом при втручанні, націленому на дитину з РАС.

3. Якість взаємодій вчителя і учнів впливає на їхні стосунки, що в свою чергу відбивається на прийнятті учнів з РАС, в школах з більш позитивними відносинами між вчителями та учнями спостерігається менше інцидентів. У літературі на тему булінгу виділено кілька головних якостей вчителя, які мають позитивний вплив: толерантність, прийняття та заохочення відмінностей і індивідуальності (а не однаковості), відмова судити за першим враженням, визнання того, що «звичне» (в термінах педагогічних підходів) не спрацює, прояв емпатії,

поваги і прихильності до учня з РАС, готовність виділити час, щоб оцінити індивідуальні потреби.

4. Створення відповідної шкільної культури і клімату. Найважливіше тут — розвивати повагу до різноманітності у всіх формах. Персонал, з огляду на його незаперечний вплив, повинен служити прикладом — слідувати цим цінностям, оскаржувати стереотипи і піднімати рівень вимог. У тому, що стосується соціального середовища, вкрай важливо надавати учням з РАС безпечні і чітко організовані можливості показати себе у вигідному світлі перед однолітками (Hebron J., Oldfield J., Humphrey N. [4]).

Сьогодні існує безліч програм в різних країнах світу із запобігання шкільного цькування. У всіх цих програмах є загальні пункти:

- регулярні анонімні опитування школярів про існування цькування;
- обговорення даної проблеми на класних, шкільних і батьківських зборах;
- розробка самими учнями кодексу поведінки;
- посилення уваги вчителів до поведінки дітей на перервах і у дворі школи;
- навчання вчителів стратегіям профілактики цькування.

Найвідомішими сьогодні дослідниками в області профілактики шкільного булінгу (цькування) і його наслідків прийнято називати: Д. Ольвеуса (Норвегія), К. Рігбі (Австралія), Д. Пеплер (Канада), П. К. Сміта (Велика Британія), К. Салмиваллі (Фінляндія), Р. Ортега (Іспанія), Д. Еспелейдж (США). Існує думка, що, незважаючи на велику кількість програм протидії булінгу, більшість з них не універсальні, а деякі і зовсім не ефективні, оскільки не охоплюють такі теми, як сексуальні домагання, гомотобні глузування й інші форми агресивної поведінки [2].

Успішність розвитку і соціальної адаптації дитини з РАС визначається також наявністю індивідуальних корекційних планів і програм, спеціального обладнання, спеціальних методик, диференційним підходом до соціально-психологічних послуг, творчістю і професійністю фахівців (корекційних педагогів та спеціальних психологів). Для реалізації принципів послідовності, системності здійснення корекційного процесу, з ураху-

ванням особистісного розвитку дитини програми інтегруються залежно від особливостей її розвитку [3].

Висновки. Основою будь-якого втручання повинно бути розуміння, що діти з РАС знаходяться в групі підвищеного ризику, і коригування обраної методики відповідно до їх конкретних потреб. У світлі всього вищесказаного є нагальна потреба в подальших дослідженнях, які б оцінили ефективність всебічних, багаторівневих стратегій втручання, спрямованих на запобігання і зменшення булінгу учнів з РАС в різних освітніх контекстах.

Список використаних джерел і літератури

1. Ожйова О. Булінг. Шкільний булінг: поняття та основні форми /Олена Ожйова // Вчені зап. Харк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.», 2009. — С. 158–163.
2. Противодействие школьному буллингу: анализ международного опыта / Д. В. Молчанова, М. А. Новикова; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — М.: НИУ ВШЭ, 2020. — 72 с.
3. З.Тарасун В. В., Куценко Т. О., Недозим І. В. та ін. Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт» — К.: Гнозис: Поліграф, 2013.
4. Hebron J., Oldfield J., Humphrey N. Cumulative risk effects in the bullying of children and young people with autism spectrum conditions, *Autism*. 2017 Apr; 21(3):291–300. doi: 10.1177/1362361316636761. Epub 2016 Jul 9. PMID: 27095833.
5. Griffin R. S., Gross A. M. Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research // *Aggression and Violent Behavior*. — 2004. — № 9(4). — P. 379–400. [https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(03\)00033-8](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(03)00033-8).
6. Smith P. K., Talamelli L., Cowie H., Naylor P., Chauhan P. Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of schoolbullying // *British Journal of Educational Psychology*. — 2004. — № 74. — P. 565–581.
7. Olweus D. *Bullying at school: What we know and what we can do*. — Cambridge, MA: Blackwell Publishers, Inc., 1993.
8. Wainscot J. J., Naylor P., Sutcliffe P., Tantam D., Williams J. Relationships with Peers and use of the School Environment of Mainstream Secondary School Pupils with Asperger Syndrome (High-Functioning Autism): A Case Control Study // *International Journal of Psychology and Psychological Theory*. — 2008. — № 8 (1) — P. 25–38.

REFERENCES

1. Ozhyiova O. (2009). Bulinh. Shkilnyi bulinh: poniattia ta osnovni formy [Bullying. School bullying: concepts and basic forms]. *Vcheni zapysky Kharkivskoho humanitarnoho universytetu "Narodna ukraïnska akademiia" — Scientific notes of Kharkiv Humanities University "People's Ukrainian Academy"*, 158–163. Kharkiv [in Ukraine].
2. Molchanova D. V., Novikova M. A. (2020). *Protivodejstvie shkol'nomu bulingu: analiz mezhdunarodnogo opyta [Countering school bullying: an analysis of international experience]*. Moscow: National Research University Higher School of Economics, Institute of Education [in Russian].
3. Tarasun V. V., Kutsenko T. O., Nedozyim I. V., Skrypnyk T. V., Dubrova I. M., Loshchenykh V. P., Dushka A. L., Rynder I. D. (2013). *Kompleksna prohrama rozvytku ditei doshkilnoho viku z autyzmom "Rozkvit" [Comprehensive program for the development of preschool children with autism «Flourish»]*. Kyiv: Gnosis, Company "Polygraph" [in Ukraine].
4. Hebron J., Oldfield J., Humphrey N. (2017). *Cumulative risk effects in the bullying of children and young people with autism spectrum conditions, Autism* [in English].
5. Griffin R. S., & Gross A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9(4), 379–400 [in English].
6. Smith P. K., Talamelli L., Cowie H., Naylor P., Chauhan P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of schoolbullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 565–581 [in English].
7. Olweus D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers, Inc. [in English].
8. Wainscot J. J., Naylor P., Sutcliffe P., Tantam D. and Williams J. (2008) Relationships with Peers and use of the School Environment of Mainstream Secondary School Pupils with Asperger Syndrome (High-Functioning Autism): A Case Control Study. *International Journal of Psychology and Psychological Theory* 8 (1) 25–38 [in English].

Душка А. Л.

доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник
Института специальной педагогики и психологии
имени Николая Ярмаченко Национальной академии
педагогических наук Украины

БУЛЛИНГ ДЕТЕЙ С РАС

Статья посвящена обзору существующих исследований на тему буллинга детей и подростков с расстройством аутистического спектра (РАС). Особое внимание уделяется распространенности этого явления, факторов риска, форм и последствий буллинга, а также возможности вмешательства. Необходимо расширить доступную базу знания по этой проблеме, а также предложить практические обоснованные подходы к ее решению.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра (РАС), буллинг, распространенность, факторы риска, вмешательства.

Dushka A.

Doctor of Psychological Sciences, Leading Researcher
of the Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy
and Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences
of Ukraine

BULLING CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

The article is devoted to a review of existing research on bullying of children and adolescents with autism spectrum disorder (ASD). Particular attention is paid to the prevalence of this phenomenon, risk factors, forms and consequences of bullying, as well as the possibility of intervention. It is necessary to expand the available knowledge base on this problem, as well as propose practical, sound approaches to its solution. Community awareness of bullying and understanding of the importance of the problem have increased somewhat in recent years. However, RAS students are still extremely vulnerable to bullying, so parents, teachers, classmates and other members of society should be sensitive to the needs of such students. There is no one-size-fits-all way to learn about bullying right away. Children's reaction to bullying depends on its severity, on its nature. Among those most at risk are children with ASD, Asperger's syn-

drome, and those with difficulty understanding social conventions, and teens who attend regular schools or have several behavioral problems. The basis of any intervention should be an understanding that children with ASD are at high risk, and adjusting the chosen technique according to their specific needs. In light of the above, there is an urgent need for further research to evaluate the effectiveness of comprehensive, multi-level intervention strategies aimed at preventing and reducing bullying of ASD students in different educational contexts.

The success of development and social adaptation of a child with ASD is also determined by the presence of individual correctional plans and programs, special equipment, special techniques, a differential approach to socio-psychological services, creativity and professionalism (correctional teachers and special psychologists). To implement the principles of consistency, systematic implementation of the correctional process, taking into account the personal development of the child, the programs are integrated depending on the characteristics of its development.

Key words: autism spectrum disorder (ASD), bullying, prevalence, risk factors, interventions.

Стаття надійшла до редакції 19.07.2021

УДК [373.2:612.89.05]:741/743

DOI: [https://doi.org/10.18524/2707-0409.2021.2\(54\).241385](https://doi.org/10.18524/2707-0409.2021.2(54).241385)**Єрмак Г. В.**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи

Мелітопольський державний педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького

e-mail: anna0972623258@gmail.com

ORCID ID 0000-0003-4967-3110

Калугіна А. І.

здобувачка вищої освіти,

Мелітопольський державний педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького

e-mail: kalugina.a.99@gmail.com**РОЗВИТОК ДРІБНОЇ МОТОРИКИ ДІТЕЙ СЕРЕДЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ НЕТРАДИЦІЙНИХ ТЕХНІК МАЛЮВАННЯ**

У статті аналізуються можливості використання нетрадиційних технік малювання з метою розвитку дрібної моторики рук дітей середнього дошкільного віку; визначено сутність поняття «дрібна моторика» як координовані рухи дрібних м'язів пальців і кистей рук; з'ясовано значення цього поняття в загальному розвитку дітей середнього дошкільного віку; схарактеризовано вплив нетрадиційних технік малювання на підготовку дітей до школи.

Ключові слова: дрібна моторика рук, образотворче мистецтво, нетрадиційні техніки малювання, діти середнього дошкільного віку, рухи пальців рук.

Постановка проблеми. Проблема розвитку дрібної моторики у дітей дошкільного віку завжди хвилювала педагогів і батьків. Причина в тому, що на кінчиках пальців знаходяться нервові закінчення, які стимулюють роботу мовленнєвих центрів в корі головного мозку. Саме через це розвиток дрібної моторики рук впливає на розвиток мови, а також на загальний розвиток дитини дошкільного віку.

Особливості розвитку дрібної моторики дітей середнього дошкільного віку вивчали С. Большакова, Л. Павлова, В. Цвинтарний та інші.

Проблема розвитку дрібної моторики знайшла своє відображення у працях Л. Биковець, О. Деміург, К. Новак, О. Скобкіної та інших. Дослідники доводять, що рівень розвитку дрібної моторики дошкільників пов'язаний з розвитком мовлення, мислення, пам'яті, уваги, координації.

Значний вклад у вивчення проблем розвитку дрібної моторики зроблений у вітчизняній педагогіці М. Кольцовою, Н. Обреїмовою, В. Сухомлинським, які наголошували на тісному зв'язку дрібної моторики з розвитком мовлення дітей дошкільного віку.

Проведений аналіз останніх досліджень з розвитку дрібної моторики дітей дошкільного віку свідчить, що в даний час збільшується число дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку, недостатньо розвиненими пам'яттю, мисленням, увагою, тому проблему розвитку дрібної моторики дітей дошкільного віку можна вважати актуальною. Одним з ефективних засобів розвитку дрібної моторики у дошкільників є нетрадиційні техніки малювання. Вони для сучасної дитини є цікавішими за звичне малювання, адже дозволяють фантазувати, експериментувати з кольором, формою, матеріалами.

Мета статті — висвітлити вплив нетрадиційних технік малювання на розвиток дрібної моторики дітей середнього дошкільного віку.

Результати дослідження. Дошкільний вік є сенситивним періодом для розвитку у дитини вищих психічних функцій. Саме в цей період життя можна створити оптимальні умови для розвитку дрібної моторики і маніпуляцій з предметами.

Дослідниця Н. Стефанова під дрібною моторикою розуміє сукупність скоординованих дій нервової, м'язової і кісткової систем, часто в поєднанні із зоровою системою у виконанні дрібних і точних рухів кистями і пальцями рук і ніг [7, с. 8].

З анатомічної точки зору, близько третини всієї площі рухової проекції кори головного мозку займає проекція кисті руки, яка розташована дуже близько від мовної зони. Саме величина

проекції руки та її близькість до моторної зони дають підставу розглядати долоні як «орган мови», схожий на артикуляційний апарат. Тому, щоб навчити малюка говорити, необхідно не тільки тренувати його артикуляційний апарат, а й розвивати рухи пальців рук, або дрібну моторику [1, с. 32].

Як відзначає в своїй роботі О. Яловська, рухова, мовленнєва функції дитини, як і інші вищі психічні функції, не дані їй від початку, вони проходять тривалий шлях, починаючи із внутрішньоутробного розвитку. Цей шлях індивідуальний і нерівномірний. У певний період усі процеси синхронізуються, щоб створити разом цілісний ансамбль мовленнєвої діяльності, здатний адекватно реагувати на ті вимоги, які дитині висуває соціум [11, с. 15].

Погоджуємося з думкою Є. Новак про те, що дитина, у якої добре розвинена дрібна моторика, вміє логічно міркувати, у неї розвиваються увага і пам'ять, зв'язне мовлення, вона краще підготовлена до письма. Вченими в ході численних досліджень доведено, що і думка, і очі дитини рухаються з тією ж швидкістю, що і рука. Таким чином, рухи рук безпосередньо пов'язані з розвитком зору. Цей взаємозв'язок зберігається протягом усього дитинства [4, с. 38].

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок про те, що робота над дрібною моторикою рук дає позитивний загальний результат, удосконалює психічні процеси, пов'язані з мовленням (пам'ять, мислення, увагу), готує дитину до письма.

Діти середнього дошкільного віку можуть робити руками більш складні, різноманітні і часті маніпуляції, на відміну від немовлят. Це викликано не тільки відпрацьованими за роки навичками, а й необхідністю здійснювати більшу кількість узгоджених рухів.

В середньому дошкільному віці відбувається формування графічних навичок під час оволодіння письмом. Цьому сприяють: вирізання ножицями різних малюнків, написання букви та цифри, виконання графічних диктантів та вправ. Таким чином, важливе значення має розвиток маніпуляційних функцій руки дитини [6, с. 27].

У період від 3 до 7 років число міофібрил в м'язовому волокні збільшується в 15–20 разів. У всіх м'язах інтенсивно розвиваються сухожилля, продовжує розростатися сполучна тканина, розташування міофібрил стає більш щільним (до 6 років). До 5 років відбувається більш інтенсивний розвиток розгиначів і відповідно збільшення їх тону, що відповідає перерозподілу м'язового тону, властивого дорослому організму [5, с. 80].

Як зазначає Л. Павлова, якщо розвиток дрібної моторики у дітей 3–4 років недостатній для цього віку, у дитини будуть спостерігатися характерні відхилення від норми:

- порушується техніка рухів;
- страждають рухові якості: спритність, швидкість, сила, координація, точність;
- погано формуються елементарні навички самообслуговування;
- слабкі технічні навички в малюванні, ліпленні, конструюванні, аплікації;
- невміння правильно тримати пензлик або олівець, регулювати силу натиску на них;
- труднощі при використанні ножиць [6, с. 29].

Отже, порівняно з раннім і молодшим дошкільним віком, рухи дітей середнього дошкільного віку стають спритнішими, координованими. Дитина набуває нові рухові уміння, які відіграють важливу роль в подальшому житті, навчається здійснювати рухи свідомо і довільно.

Однією з ефективних форм розвитку дрібної моторики рук С. Шатрова вважає образотворчу діяльність, в якій особлива роль належить малюванню. Звичайно, освоюючи продуктивні види діяльності: ліплення, аплікацію, малювання, дошкільник не навчиться писати, але це розвиває зоровий контроль рухів руки, допомагає утворенню зв'язку: рука — око [9, с. 6].

На глибоке переконання Г. Сухорукової, в процесі малювання, маніпуляцій з матеріалами йде природний масаж біологічно активних точок, розташованих на долонях і пальцях рук, що позитивно позначається на загальному самопочутті дитини.

ни. Формується загальна вправність рук, в тому числі і дрібна моторика. Крім того, вирішується велика частина розумових завдань — рука діє, а мозок фіксує відчуття, поєднуючи їх із зоровим, слуховим, тактильним сприйняттям у складні, інтегровані образи і уявлення [8, с. 104].

Діти 4–5 років усвідомлено підходять до процесу малювання і прагнуть досягти бажаного результату. У їх малюнках зазвичай зображені одиничні предмети. Діти малюють предмет частинами — спочатку найбільші частини, потім більш дрібні і деякі характерні деталі. Вони поступово починають з'єднувати в одному малюнку кілька предметів, створюючи сюжетну композицію; навчаються підбирати відповідні кольори. У них виробляється міцна навичка правильного володіння олівцем і пензлем [2, с. 7].

Як відзначає в своїй роботі Г. Швайко, включення в роботу з дітьми нетрадиційних технік малювання означає застосування різних образотворчих матеріалів і нових технічних прийомів. Це дозволяє розвивати сенсорну сферу за рахунок вивчення властивостей зображуваних предметів, виконання відповідних дій [10, с. 31].

Дітей середнього дошкільного віку можна знайомити з такими техніками:

- відтиск поролоном;
- відтиск печатками з гумки;
- воскові крейди й акварель;
- свічка й акварель;
- малювання долоньками.

Як зазначає дослідниця А. Нікітіна, вищезазначені техніки охоплюють елементи гри. Їх використання дозволяє дітям відчувати себе розкутіше, сміливіше, розвиває уяву, сприяє розвитку координації рухів [3, с. 5].

Використання нетрадиційних технік малювання на заняттях сприяє:

- інтелектуальному розвитку дитини;
- корекції психічних процесів і особистісної сфери дошкільнят;
- розвитку впевненості в своїх силах;

- вдосконаленню просторового мислення;
- розвитку дрібної моторики рук [9, с. 4].

Ми вважаємо, що всі засоби і техніки малювання вирішують задачу стимулювання розвитку дрібної моторики, але нетрадиційні сприяють ще і пробудженню інтересу до такої діяльності, розвивають творчість, здатність побачити звичні матеріали і предмети в іншому ракурсі.

За рахунок використання різних образотворчих матеріалів, нових технічних прийомів, що вимагають точності рухів, але не обмежують пальці дитини фіксованим положенням (як при правильному триманні пензля або олівця), створюються умови для розвитку дрібної моторики.

Для виявлення впливу нетрадиційних технік малювання на розвиток дрібної моторики дітей було проведено експеримент, в якому брали участь 2 групи дітей середнього дошкільного віку.

На констатувальному етапі з метою визначення рівня розвитку дрібної моторики рук дітей середнього дошкільного віку було обрано такі критерії:

- тонкі рухи пальців рук;
- дії з предметами;
- графічні навички.

Для діагностики рівня розвитку дрібної моторики рук дітей середнього дошкільного віку було використано такі завдання:

- вправи Л. Блінової: «Гніздо», «Окуляри», «Коза», «Дерева»;
- обривання аркушу паперу, збирання мотрійки, згинання аркуша навпіл, викладання візерунка з мозаїки;
- методики «Доріжки» (Л. Венгер) та «М'ячики».

За результатами дослідження виявлено, що в експериментальній групі високий рівень розвитку дрібної моторики мають 23,5 % дітей, середній — 41,2 %, низький — 35,3 %. В контрольній групі 29,4 % дітей мають високий рівень розвитку дрібної моторики, 41,2 % — середній, 29,4 % — низький.

На формуальному етапі дослідження було підбрано систему нетрадиційних технік малювання, які сприятимуть розвитку дрібної моторики дітей середнього дошкільного віку: малювання пальчиками і долоньками, тампонування, малювання стусаном, малювання свічкою, малювання ватними паличками

ми. Особлива увага приділялась навчанню дітей правильним діям з інструментами: пензлик, губка, свічка, ватна паличка.

Для стимулювання розвитку дрібної моторики вчили дітей не напружувати руки і пальці при малюванні, диференціювати силу натиску в роботі з різними інструментами.

В експериментальній групі було проведено комплекс занять з малювання нетрадиційними техніками («Дерева зимового лісу», «Зайчик в білому хутрі», «Сніжинки», «Друзі для сніговика», «Кімнатні рослини»).

На контрольному етапі експерименту відбулась перевірка ефективності сформованої системи нетрадиційних технік малювання. Для цього в обох групах було проведено таку ж діагностику, що і на констатувальному етапі.

Порівнюючи початкові показники розвитку дрібної моторики дітей середнього дошкільного віку контрольної групи, бачимо, що змін майже не відбулось: високий рівень розвитку дрібної моторики мають 29 % дітей, середній — 47 %, низький — 24 %.

Результати контрольного дослідження в експериментальній групі свідчать про значні зміни: високий рівень розвитку дрібної моторики мають тепер 35,3 %, середній — 47,1 %, низький — 17,6 %.

В дітей помітно зменшилась кількість помилок в завданнях, рухи пальців рук стали більш впевненими, очевидно розвинулась фантазія та уява, що помітно в іграх та малюнках.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. За результатами дослідження можна зробити висновок, що нетрадиційні техніки малювання ефективно впливають на розвиток дрібної моторики дітей середнього дошкільного віку. Цілеспрямована, систематична і планомірна робота з розвитку дрібної моторики рук у дітей засобами нетрадиційних технік малювання сприяє формуванню інтелектуальних здібностей, удосконаленню психічних процесів, пов'язаних з мовленням (пам'ять, мислення, увага), готує руку дитини до письма.

В подальшому дослідженні передбачається зробити акцент на розвитку дрібної моторики рук дітей старшого дошкільного віку засобом нетрадиційних технік малювання з метою підготовки до навчання в школі.

Список використаних джерел і літератури

1. Демиург О. А. Нейрографіка: рисование со смыслом / О. А. Демиург. — М.: Издательское решения, 2018. — 230 с.
2. Колдина Д. Н. Рисование с детьми 4–5 лет / Д. Н. Колдина. — М.: Мозаика, 2008. — 50 с.
3. Никитина А. В. Нетрадиционные техники рисования в детском саду: пособие для воспитателей и заинтересованных родителей / А. В. Никитина. — Санкт-Петербург: КАРО, 2016. — 96 с.
4. Новак Е. В. Пальчиковые игры и гимнастика для малышей / Е. В. Новак. — Белгород: Клуб Семейного Досуга, 2014. — 128 с.
5. Обреимова Н. И. Основы анатомии, физиологии и гигиены детей и подростков / Н. И. Обреимова. — М.: Академия, 2000. — 414 с.
6. Павлова Л. Н. Значение развития действий рук / Л. Н. Павлова // Дошкольное воспитание. — 2004. — № 1. — С. 27–29.
7. Стефанова Н. Л. Комплексные занятия с детьми 3–7 лет: формирование мелкой моторики, развитие речи / Н. Л. Стефанова. — Волгоград: Учитель, 2013. — 261 с.
8. Сухорукова Г. В. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі: підручник / Г. В. Сухорукова, О. О. Дронова, Н. М. Голота, Л. А. Янцур. — К.: Видавничий дім Слово, 2010. — 376 с.
9. Шатрова С. А. Нетрадиционные техники рисования как способ развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста / С. А. Шатрова, Н. А. Щеполов // Концепт. 2017. — С. 1–5.
10. Швайко Г. С. Занятия по изобразительной деятельности в детском саду / Г. С. Швайко. — М.: ВЛАДОС, 2001. — 176 с.
11. Яловська О. О Пальчики дошкільнят. Розвиваємо руку — розвиваємо мозок / О. О. Яловська. — Тернопіль: Мандрівець, 2013. — 228 с.

REFERENCES

1. Demiurg O. A. (2018) *Nejrografika: risovanie so smyslom [Neurographics: Drawing with Meaning]*. Moscow: Izdatelskoe resheniya [in Russian].
2. Koldina D. N. (2008) *Risovanie s detmi 4–5 let [Drawing with children 4–5 years old]*. Moscow: Mozaika [in Russian].
3. Nikitina A. V. (2016) *Netradicionnye tehniki risovaniya v detskom sadu: posobie dlya vospitatelej i zainteresovannyh roditelej [Non-traditional drawing techniques in kindergarten: a guide for educators and interested parents]*. Sankt-Peterbur: KARO [in Russian].
4. Novak E. V. (2014) *Palchikovye igry i gimnastika dlya malyshej [Finger games and gymnastics for toddlers]*. Belgorod: Klub Semejnogo Dosuga [in Russian].
5. Obreimova N. I. (2000) *Osnovy anatomii, fiziologii i gigieny detej i podrostkov [Fundamentals of anatomy, physiology and hygiene of children and adolescents]*. Moscow: Akademiya [in Russian].

6. Pavlova L. N. (2004) Znachenie razvitiya dejstvij ruk [The value of developing hand actions]. *Doshkolnoe vospitanie — Preschool education*, 1, 27-29 [in Russian].
7. Stefanova N. L. (2013) *Kompleksnye zanyatiya s detmi 3-7 let: formirovanie melkoj motoriki, razvitie rechi* [Complex lessons with children 3-7 years old: the formation of fine motor skills, the development of speech]. Volgograd: Uchitel [in Russian].
8. Suhorukova G. V., Dronova O. O., Golota N. M., Yancur L. A. (2010) *Obrazotvorche mistectvo z metodikoyu vkladannya v doshkolnomu navchalnomu zakladi* [Fine arts with teaching methods in preschool education]. Kyiv: Vidavnichij dim Slovo [in Ukraine].
9. Shatrova S. A., Shepolov N. A. (2017) Netradicionnye tehniki risovaniya kak sposob razvitiya melkoj motoriki u detej doshkolnogo vozrasta [Non-traditional drawing techniques as a way to develop fine motor skills in preschool children]. *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept" — Scientific methodical electronic journal "Concept"*, 1-5 [in Russian].
10. Shvajko G. S. (2001) *Zanyatiya po izobrazitelnoj deyatel'nosti v detskom sadu* [Art classes in kindergarten]. Moscow: VLADOS [in Russian].
11. Yalovska O. O (2013) *Palchiki doshkilnyat. Rozvivayemo ruku — rozvivayemo mozok* [Fingers of preschoolers. We develop the hand — we develop the brain]. Ternopil: Mandrivec [in Ukraine].

Ермак А. В.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования и социальной работы
Мелитопольский государственный педагогический университет
имени Богдана Хмельницкого

Калугина А. И.

студентка Мелитопольского государственного педагогического
университета имени Богдана Хмельницкого

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ

В статье анализируются возможности использования нетрадиционных техник рисования с целью развития мелкой моторики рук детей среднего дошкольного возраста; определена сущность понятия «мелкая моторика» как координированные движения мелких мышц пальцев и кистей рук; выяснено ее значение в общем развитии детей среднего дошкольного возраста; охарактеризовано влияние **нетрадиционных техник рисования на подготовку детей к школе.**

Ключевые слова: мелкая моторика рук, изобразительное искусство, нетрадиционные техники рисования, дети среднего дошкольного возраста, движения пальцев рук.

Yermak H.

PhD in Pedagogical Sciences, associate professor at the Department of Preschool Education and Social Pedagogy, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University

Kalugina A.

Student of Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University

DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS OF MIDDLE PRESCHOOL AGE CHILDREN BY MEANS OF NON-TRADITIONAL DRAWING TECHNIQUES

Abstract. The purpose of the article is to highlight the influence of non-traditional drawing techniques on the development of fine motor skills of middle preschool age children.

The paper provides a theoretical generalization of the problem of middle preschool age children's fine motor skills. It was revealed that the movements of the fingers are closely related to speech activity, the speech improvement is in direct proportion to the degree of the fingers movements training. Mostly, the level of fine motor skills development determines success of the child's development skills, such as: visual, constructive, labour, musical and performing skills, mastery of the native language and primary writing skills development.

The approach to the development of hands' fine motor skills in the process of visual activity with the help of non-traditional drawing techniques has been substantiated. Middle preschool age children were introduced to such techniques as: foam rubber stamping, rubber seals, wax crayons, candle and watercolor, hand drawing. Conditions are being created for the fine motor skills development while using various visual materials and new techniques that require precision of movements and do not limit child's fingers to a fixed position.

The features of diagnosing fine motor skills of middle preschool age children are revealed. The experimental study of non-traditional drawing techniques influence on the development of fine motor skills in middle preschool age children are performed. The data of experimental research was obtained. They allow us to conclude that the process of fine motor

skills development of middle preschool age children is more successful if non-traditional drawing techniques are used.

Key words: fine motor skills, fine arts, non-traditional drawing techniques, middle preschool aged children, fingers movement.

Стаття надійшла до редакції 04.08.2021

УДК 316.4

DOI: [https://doi.org/10.18524/2707-0409.2021.2\(54\).241387](https://doi.org/10.18524/2707-0409.2021.2(54).241387)

Кармалюк С. П.

кандидат історичних наук, доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

e-mail: s.karmaliuk@chnu.edu.ua

ORCID ID 0000-0002-4944-1638

Сенчонок Ю. О.

магістр соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

e-mail: senchonok.yuliia@chnu.edu.ua

ВПЛИВ САМООЦІНКИ ОСОБИСТОСТІ НА ВИБІР ПРОФЕСІЇ ТА АДАПТАЦІЮ ДО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Розглянуто проблему професійного самовизначення молодих людей у контексті вибору майбутньої професії. Результати дослідження дали змогу оцінити рівень адаптованості першокурсників до нових умов навчальної діяльності та нового колективу, також вдалось визначити, які фактори сприяли вибору майбутньої професії. З'ясовано проблему соціальних факторів як важливого чинника кар'єрних орієнтацій. Розглянуто ключові підходи до питання вибору майбутньої сфери професійної діяльності на базі особистісних характеристик студентів-першокурсників.

Ключові слова: адаптація, професійне самовизначення, самосвідомість, самооцінка, здібності, кар'єра.

Постановка проблеми. Трансформаційні процеси, що притаманні економічному та політичному життю українського суспільства, значною мірою впливають на процес працевлаштування молодих людей. Сьогодні основним фактором соціальної мобільності молоді є професія, адже в постіндустріальному суспільстві, де розвиток передових технологій спонукає до серйозних змін в організації праці, випускники закладів вищої

освіти потребують високого рівня підготовки та належної кваліфікації. Як результат, актуальності та гостроти набуває проблема профорієнтаційної роботи з молоддю. Адже вибір професії — це не одномоментний акт, а процес, що складається з ряду етапів, тривалість яких залежить від зовнішніх умов та індивідуальних особливостей суб'єкта вибору професії. Тим паче, як стверджує Юваль Харарі, «найімовірніше, на нас чекає каскад все більших змін, якщо врахувати, що штучний інтелект ще й близько не розкрив свого потенціалу. Робочі місця зникатимуть, з'являться нові, але потім і ця робота зміниться і зникне. Якщо раніше люди боролися з експлуатацією, то в ХХІ столітті будуть по-справжньому боротися з непотрібністю» [11].

Отже, проблема адаптації до навчання за обраною професією, є досить актуальною й вимагає як спеціального теоретичного вивчення процесу, так й експериментальної перевірки.

Для нашого дослідження важливе значення мають напрацювання відомих науковців Андреевої Д. А. [2], Варнавських Н. М. [3], Клімова Є. А. [7], Корнієнко І. О. [8], Лозовецької В. Т. [9], Миколаєнка А. [10] та багатьох інших, які присвячені висвітленню особливостей готовності випускників шкіл — майбутніх фахівців до свідомого вибору професії

Проведені раніше дослідження показали, що лише незначна частина старшокласників адекватно оцінюють свої можливості і серйозно ставляться до вибору майбутньої спеціальності. На думку професора В. Лозовецької, «профорієнтація у сучасних умовах все ще не досягла своїх головних цілей — готовності до професійного самовизначення, що відповідає індивідуальним здібностям кожної особистості та потребам сучасного ринку праці» [9, с. 23].

Ілля Кенігштейн звернув увагу на те, що ще кілька років тому Британський парламент закликав готувати британських школярів до серйозної конкуренції на ринку праці. «Парламент Великобританії вважає, що система освіти повинна адаптуватися до мінливого ринку праці та відмовитися від викладання застарілих навичок, щоб не сформувати клас непотрібних людей» [6]. Інші дослідники та науковці вважають, що професійні наміри будуть більш стійкими, а оволодіння діяльністю відбуватиметься швидше й ефективніше, якщо ключовою причиною

вибору майбутньої професії випускниками шкіл буде розуміння і свідомий вибір змісту діяльності [1, с. 227].

Метою дослідження є визначення впливу соціально-психологічних та особистісних факторів на процес професійної адаптації студентів спеціальностей «Соціальна робота» та «Психологія» факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Результати дослідження. В 2017, 2018 та 2019 роках на базі факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича були проведені опитування студентів, аби зрозуміти, що спонукало першокурсників до вибору професії та як вони адаптувалися до навчального процесу.

В дослідженні брали участь юнаки та дівчата у віці від 17 до 19 років, які навчаються на першому курсі за спеціальностями «Соціальна робота» та «Психологія».

Щоб досягти, в контексті проведеного дослідження, об'єктивних результатів було використано ряд адаптованих методик й опитувальників. Зокрема, використавши диференційно-діагностичний опитувальник, ми змогли виявити, який вид діяльності в тій чи іншій мірі підходить учасникам дослідження, відповідно до класифікації типів професій Є. А. Клімова. Для вивчення рівня самооцінки першокурсників було використано «Метод ранжирування» [7, с. 85]. Адапована версія цієї методики пропонує учасникам опитування на вибір 20 якостей, з яких вони мають обрати 10, котрі, на їхню думку, притаманні саме їм. Обрані якості вони мали записати: в 1-й ряд — за рівнем їх домінації в учасника дослідження, в 2-й ряд — за рівнем їх домінації в ідеалі учасника дослідження.

Ми також вирішили визначити, чи впливає усвідомлений вибір професії на процес адаптації першокурсників. Для цього використали методика Т. Д. Дубовицької і А. В. Кримова «Адапованість студентів у вузі». Методика являє собою набір з 16 суджень, стосовно яких студенти повинні висловити ступінь своєї згоди. Також ми використали багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» А. Г. Маклакова і С. В. Чермяніна. Опитувальник містить 165 питань і на

кожне твердження учасник повинен відповісти «так» або «ні». Ця методика допомогла дослідити особистісні здібності першокурсників до адаптації, оцінивши їх нервово-психічну стійкість (поведінкову регуляцію), комунікативні здібності та рівень моральної нормативності.

У 2017 році в дослідженні брала участь 31 особа: 12 юнаків і 19 дівчат, в 2018 році ми провели порівняльне дослідження у якому брали участь 39 осіб: 12 юнаків і 27 дівчат, а в 2019 році проведено третє дослідження. У ньому взяли участь 52 особи: 17 юнаків та 35 дівчат.

Отже, всі учасники дослідження обрали професію соціального працівника або психолога, тобто відповідно до класифікації типів професій Є. А. Климова — професію типу «людина — людина».

Існують певні психологічні вимоги до професії даного типу: прагнення до спілкування та вміння легко вступати в контакт з незнайомими людьми; стійке хороше самопочуття при роботі з людьми; доброзичливість, чуйність; витримка, вміння стримувати емоції; здатність аналізувати поведінку оточуючих і свою власну; розуміти наміри і настрої інших людей, вміння залагоджувати розбіжності між ними, організовувати їх взаємодію; -здатність подумки ставити себе на місце іншої людини; здатність володіти мовою, мімікою, жестами; розвинена мова, здатність знаходити спільну мову з різними людьми, вміння переконувати людей; акуратність, пунктуальність, зібраність; знання психології людей [7, с. 111].

Вибір професії відображає певний рівень особистих домагань, які базуються на оцінці своїх здібностей і можливостей.

В ході бесіди ми з'ясували наступне:

а) 23 особи (2017 р.), 29 осіб (2018 р.), й 40 осіб (2019 р.) вважають, що їм притаманна більшість якостей, які необхідні для роботи за обраною професією;

8 осіб (2017 р.), 10 осіб (2018 р.) 12 осіб (2019 р.) вважають, що із запропонованих якостей вони можуть виділити у себе лише 4–5.

б) 21 особа (2017 р.), 28 осіб (2018 р.) 42 особи (2019 р.) обрали професію, керуючись інтересом до змісту праці і ретельним аналізом своїх можливостей;

10 осіб (2017 р.), 11 осіб (2018 р.) 10 осіб (2019 р.) відповіли, що їх вибір був випадковим, тобто вони вибрали професію, керуючись випадковими чинниками;

в) 25 осіб (2017 р.), 33 особи (2018 р.) 45 осіб (2019 р.) хотіли б працювати за обраною спеціальністю;

6 людей (2017 р.), 5 осіб (2018 р.) 7 осіб (2019 р.) не хотіли б іти працювати за обраною спеціальністю.

За результатами бесіди ми бачимо, що ті учасники дослідження, у яких самооцінка завищена або занижена, частково переоцінюють або недооцінюють свої здібності та можливості й вибрали професію необґрунтовано.

Наше дослідження також передбачало вивчення особливостей психологічної адаптації першокурсників. Мета експерименту — підтвердити, що особи, які обрали професію, керуючись інтересом до змісту праці і ретельним аналізом своїх можливостей, досить швидко адаптуються до оточуючого середовища та умов навчання. Також ми бажали підтвердити теорію, що вибір професії відповідно до класифікації типів професій Є. А. Климова впливає на адаптивні здібності.

Використана методика Т. Д. Дубовицької і А. В. Крилова показала, що серед першокурсників представлені всі показники адаптації як до навчальної групи, так і до навчальної діяльності.

Як бачимо з результатів наведених в таблиці 1, в 2017 році серед першокурсників переважали низькі показники адаптації як до навчальної групи, так й до навчального процесу.

Таблиця 1

**Особливості адаптованості здобувачів вищої освіти
(показники за 2017 рік)**

Шкали	Низькі показники адаптації		Високі показники адаптації	
	Кількість	%	Кількість	%
Адаптованість до навчальної групи	18	58	13	42
Адаптованість до навчання	19	61	12	39

Можна простежити невелику диференціацію між студентами спеціальностей «Соціальна робота» та «Психологія». Соціальні працівники краще адаптувались до навчальної діяльності, в той час як психологи показали кращий результат адаптованості до навчальної групи (рис. 1).

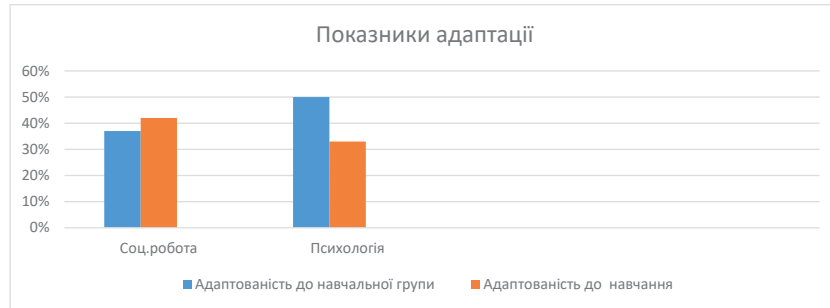


Рис. 1. Диференціація показників адаптованості студентів спеціальностей «Соціальна робота» та «Психологія» (показники за 2017 рік)

Низькі показники за шкалою адаптованості до навчальної групи свідчать про труднощі, які студенти мають у спілкуванні з однокурсниками. Студент тримається осторонь, проявляє стриманість у відносинах. Йому важко знайти спільну мову з однокурсниками, він не поділяє прийняті в групі норми і правила, не зустрічає розуміння і прийняття своїх поглядів з боку однокурсників, не може звернутися до них за допомогою.

Результати опитування в 2018 році, представлені в таблиці 2 показали, що лише 7 студентів (18 %) мають низькі показники адаптованості до навчальної групи, а 32 студенти (82 %) чудово адаптувались до навчальної групи. Можна побачити, що першокурсники 2018 року краще адаптувались у групі, ніж їх попередники. До навчальної діяльності мають низький рівень адаптації 25 студентів (64 %), а 14–36 % відмінно адаптувались до навчання у вчз.

Як бачимо, результат 2018 року дещо різниться порівняно з результатами 2017 року. В 2017 році студенти гірше адапту-

вались до навчальної групи, ніж першокурсники 2018 року, проте рівень адаптованості до навчання залишився практично на тому ж рівні.

Таблиця 2

Особливості адаптованості здобувачів вищої освіти (показники за 2018 рік)

Шкали	Низькі показники адаптації		Високі показники адаптації	
	Кількість	%	Кількість	%
Адаптованість до навчальної групи	7	18	32	82
Адаптованість до навчання	25	64	14	36

Водночас, варто відзначити, що в 2018 році, адаптованість до навчальної групи в соціальних працівників та у психологів однакова, але студенти-психологи гірше адаптувались до навчальної діяльності (рис. 2).

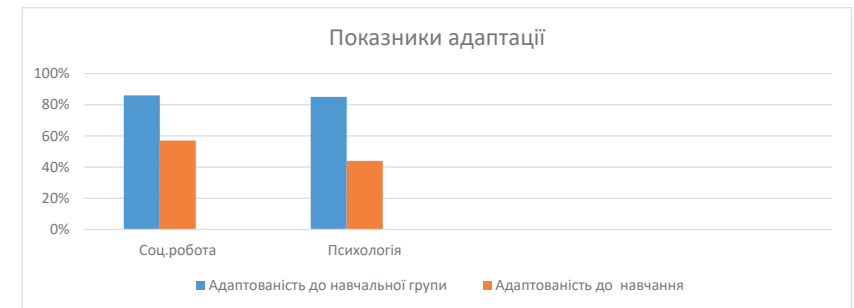


Рис. 2. Диференціація показників адаптованості студентів спеціальностей «Соціальна робота» та «Психологія» (показники за 2018 рік)

У 2019 році, провівши чергове опитування за методикою Т. Д. Дубовицької та А. В. Крилова, ми отримали такі результати (табл. 3).

Таблиця 3

**Особливості адаптованості здобувачів вищої освіти
(показники за 2019 рік)**

Шкали	Низькі показники адаптації		Високі показники адаптації	
	Кількість	%	Кількість	%
Адаптованість до навчальної групи	11	21	41	79
Адаптованість до навчання	24	46	28	54

Як бачимо з наведених вище даних, студенти-першокурсники 2019 року чудово адаптувались до навчальної групи — 79 % першокурсників мають високі показники адаптації. Водночас студенти спеціальності «Психологія» в порівнянні зі студентами спеціальності «Соціальна робота» дещо гірше адаптувались до навчання у зво (рис. 3).



Рис. 3. Диференціація показників адаптованості студентів спеціальностей «Соціальна робота» та «Психологія» (показники за 2019 рік)

Використавши багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» А. Г. Маклакова і С. В. Чермяніна, ми спробували дослідити особистісно адаптивні здібності першокурсників. Опитувальник має такі шкали: (Д) — достовірність, (АЗ) — адаптивні здібності, (НПС) — нервово-психічна стійкість, (КО) — ко-

мунікативні особливості, (МН) — моральна нормативність. На кожне твердження учасник повинен відповісти «так» або «ні».

Отриманий в 2017 році результат опитування першокурсників показав, що студенти нерівномірно представлені у всіх групах адаптивних здібностей.

Водночас, варто відзначити, що студенти спеціальності «Соціальна робота» мають кращі показники адаптивних здібностей високого рівня (рис. 4).

Отриманий в 2018 році результат наведено в таблиці 5.

Як бачимо, загальний відсоток студентів із задовільними та високими (нормальними) показниками адаптивних здібностей значно зріс і складає 85 % від загальної кількості опитаних на противагу 74 % роком раніше.

Таблиця 4

**Визначення адаптивних здібностей першокурсників
(показники за 2017 рік)**

Респонденти	Група з низькими показниками адаптивних здібностей		Група задовільних показників адаптивних здібностей		Група з високими (нормальними) показниками адаптивних здібностей	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Першокурсники	8	26	17	55	6	19



Рис. 4. Диференціація показників адаптивних здібностей першокурсників спеціальностей «Соціальна робота» та «Психологія» (показники за 2017 рік)

Таблиця 5
Визначення адаптивних здібностей першокурсників
(показники за 2018 рік)

Респонденти	Група з низькими показниками адаптивних здібностей		Група задовільних показників адаптивних здібностей		Група з високими (нормальними) показниками адаптивних здібностей	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Першокурсники	6	15	25	62,5	9	22,5

В розрізі спеціальностей ситуація виглядає наступним чином (рис. 5).

В 2019 році кількість студентів із задовільними та високими (нормальними) показниками адаптивних здібностей несуттєво зменшилась, проте все ще значно перевищувала показники 2017 року.

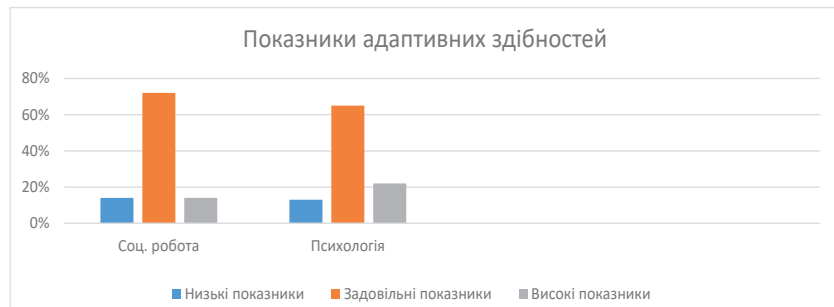


Рис. 5. Диференціація показників адаптивних здібностей першокурсників спеціальностей «Соціальна робота» та «Психологія» (показники за 2018 рік)

Заслуговує на увагу й те, що другий рік поспіль студенти спеціальності «Психологія» мають кращі показники високого рівня адаптивних здібностей (рис. 6).

Однак за сукупністю показників відсоток студентів із задовільними та високими (нормальними) рівнем адаптивних здібностей переважає на спеціальності «Соціальна робота».

Таблиця 6
Визначення адаптивних здібностей першокурсників
(показники за 2019 рік)

Респонденти	Група з низькими показниками адаптивних здібностей		Група задовільних показників адаптивних здібностей		Група з високими (нормальними) показниками адаптивних здібностей	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Першокурсники	10	19	26	50	16	31

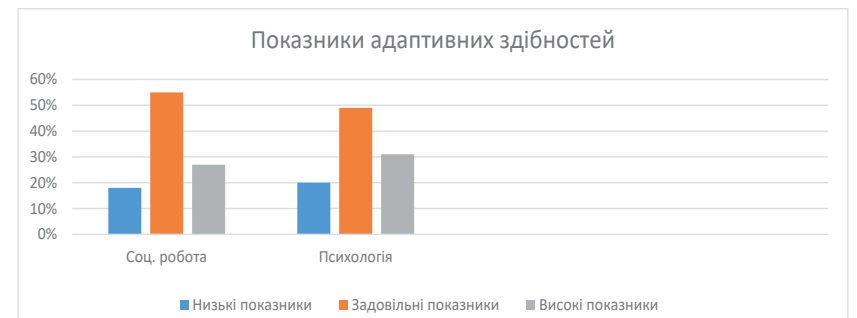


Рис. 6. Диференціація показників адаптивних здібностей першокурсників спеціальностей «Соціальна робота» та «Психологія» (показники за 2019 рік)

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, як бачимо з наведених вище результатів, кількість студентів, що мають низький показник адаптивних здібностей, близька до кількості першокурсників, які відповіли, що їх вибір майбутньої професії був випадковим.

Також нам вдалося частково підтвердити гіпотезу, що особи, які обрали професію, керуючись інтересом до змісту праці і ретельним аналізом своїх можливостей, набагато швидше адаптуються до оточуючого середовища та умов навчання. Водночас студенти, які краще адаптуються до академічної групи, мають вищі показники в навчанні, проте є і винятки.

Необхідно констатувати, що простежується позитивна динаміка як щодо адаптованості першокурсників до навчальної групи, так і до самого навчального процесу. Проте крива зростання адаптованості першокурсників до навчання в зовнішньому середовищі не є висхідною.

Дослідження підтверджує думку про те, що частина старшокласників, обираючи майбутню професію, не вдаються до реальної самооцінки як через брак досвіду, так і через відсутність кваліфікованої допомоги з боку працівників школи та батьків. Водночас ті учасники дослідження, які адекватно оцінюють себе, свої можливості і здібності, — дійсно володіють якостями, які необхідні для роботи за обраною спеціальністю.

Професіонал — насамперед той, хто захоплений своєю професією, постійно вдосконалюється та підвищує свою майстерність. А це вже заслуговує поваги з боку колег та роботодавців.

Старшокласники часто при виборі професії не надають цьому належного значення. Інколи вибір відбувається за компанію, тобто навчальний заклад людина обирає за прикладом друга або іншої близької їй людини. Необхідно розуміти, що товариш має зовсім інші бажання та задатки.

Ставлення школяра до самого себе є ключовим моментом в розумінні феномена самовизначення і в значній мірі залежить від його відносин з навколишнім світом (від його ставлення до оточуючих і оточуючих до нього).

Відповідно, профорієнтаційна робота, яка проводиться в закладах загальної середньої освіти, повинна перейти на більш високий, якісний рівень, що сприятиме в подальшому кращій адаптованості першокурсників як до навчальної групи, так і до навчального процесу.

Варто пам'ятати, що в середньому близько 15 % опитаних респондентів не хотіли б іти працювати за обраною спеціальністю, й це швидше за все та категорія людей, яка в майбутньому складе так звану «марну верству».

Список використаних джерел і літератури

1. Адушинова А. Г. Выбор профессии: мотивационный аспект анализа [Електронний ресурс] / А. Г. Адушинова // Вестник Иркутского гос. технического ун-та. — Иркутск: Изд-во Иркутский гос. технический ун-т, 2009. — Т. 37, № 1. — С. 225–229. — Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/article/n/vybor-professii-motivatsionnyu-aspekt-analiza/viewer>
2. Андреева Д. А. О понятии адаптация. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе / Д. А. Андреева // Человек и общество: уч. зап. — Л.: ЛГУ, 1973. — С. 62–69.
3. Варнавських Н. М. Проблеми професійного самовизначення молоді на сучасному етапі ринкових перетворень / Н. М. Варнавських // Педагогіка і психологія. — 2002. — № 4. — С. 109–115.
4. Гудименко К. М. Професійне самовизначення старшокласників як психолого-педагогічна проблема / К. М. Гудименко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. — 2015. — № 2 (46). — С. 227–232.
5. Кармалюк С. П. Реалізація молодіжної політики в Україні в сучасних умовах: соціальні та регіональні аспекти / С. П. Кармалюк // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. — К.: Талком, 2016. — Том. IX: Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія, випуск 9. — С. 258–267.
6. Кенігштейн І. Клас даремних людей [Електронний ресурс] / І. Кенігштейн. — Режим доступу: <https://nv.ua/ukr/opinion/klas-daremnih-lyudey-50019462.html>
7. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. — М.: АКАДЕМІА, 2004. — 301с.
8. Корнієнко І. О. Професійні орієнтації в системі життєвих стратегій старшокласника / І. О. Корнієнко // Практична психологія та соціальна робота. — 2006. — № 5. — С. 35–38.
9. Лозовецька В. Т. Професійна орієнтація молоді в умовах сучасного ринку праці [Електронний ресурс] / В. Т. Лозовецька — К., 2012. — 157 с. — Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/2950/1/%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%8F.pdf>
10. Миколаєнко А. Професійна орієнтація та професійне самовизначення учнів загальноосвітніх навчальних закладів / А. Миколаєнко, В. Герасимчук // Рідна школа. — 2012. — № 11. — С. 66–70.
11. Харарі Ю. Н. Ці люди стануть зайвими [Електронний ресурс] / Юваль Ной Харарі. — Режим доступу: <https://nv.ua/ukr/opinion/recommends/maybutnye-svitu-yuval-noy-harari-pro-te-shcho-chekaye-lyudstvo-u-21-stolitii-ostanni-novini-50066647.html>

REFERENCES

1. Adushinova A. G. (2009) Vybor professii: motivacionnyj aspekt analiza /A. G. Adushinova // Vestnik Irkutskogo gos. tehničeskogo un-ta. — Irkutsk: Izd-vo Irkutskij gos. tehničeskij un-t. — T. 37. — № 1. — S. 225–229. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/vybor-professii-motivatsionnyy-aspekt-analiza/viewer>
2. Andreeva, D. A. (1973) O ponjatii adaptacija. Issledovanie adaptacii studentov k uslovijam ucheby v vuze / D. A. Andreeva // Chelovek i obshhestvo: uch. zap. — L.: LGU. — S. 62–69.
3. Varnavskykh N. M. (2002) Problemy profesiinogo samovyznachennia molodi na suchasnomu etapi rynkovykh peretvoren / N. M. Varnavskykh // Pedahohika i psykholohiia. — # 4. — S. 109–115.
4. Hudymenko K. M. (2015) Profesiine samovyznachennia starshoklasnykiv yak psykholoho-pedahohichna problema / K. M. Hudymenko // Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. — # 2 (46). — S. 227–232.
5. Karmaliuk S. P. (2016) Realizatsiia molodizhnoi polityky v Ukraini v suchasnykh umovakh: sotsialni ta rehionalni aspekty / S. P. Karmaliuk // Aktualni problemy psykholohii: zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. — Tom. IX: Zahalna psykholohiia. Istorična psykholohiia. Etnična psykholohiia. — Vypusk 9. — K.:Talkom. — S. 258–267.
6. Kenihshtein I. (2019) Klas daremnykh liudei / I. Kenihshtein. Retrieved from <https://nv.ua/ukr/opinion/klas-daremnih-lyudey-50019462.html>
7. Klimov E. A. (2004) Psihologija professional'nogo samoopredelenija / E. A. Klimov. — M.: ACADEMIA. — 301s.
8. Korniienko I. O. (2006) Profesiini oriantatsii v systemi zhyttievnykh stratehii starshoklasnyka / I. O. Korniienko // Praktyčna psykholohiia ta sotsialna robota. — #5. — S. 35–38.
9. Lozovetska V. T. (2012) Profesiina oriantatsiia molodi v umovakh suchasnoho rynku pratsi / V. T. Lozovetska — K. — 157 s. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/2950/1/%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%8F.pdf>
10. Mykolaienko A. (2012) Profesiina oriantatsiia ta profesiine samovyznachennia uchniv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv / A. Mykolaienko, V. Herasymchuk // Ridna shkola. — # 11. — S. 66–70.
11. Kharari Yuval Noi (2020) Tsi liudy stanut zaivymy / Yuval Noi Kharari. Retrieved from <https://nv.ua/ukr/opinion/recommends/maybutnye-svitu-yuval-noy-harari-pro-te-shcho-chekaye-lyudstvo-u-21-stolitti-ostanni-novini-50066647.html>

Кармалюк С. П.

кандидат исторических наук, доцент кафедры педагогики и социальной работы Черновицкого национального университета имени Юрия Федьковича
e-mail: s.karmaliuk@chnu.edu.ua
ORCID ID 0000-0002-4944-1638

Сенчонок Ю. А.

магистр социальной работы Черновицкого национального университета имени Юрия Федьковича
e-mail: senchonok.yuliia@chnu.edu.ua

ВЛИЯНИЕ САМООЦЕНКИ ЛИЧНОСТИ НА ВЫБОР ПРОФЕССИИ И АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассмотрена проблема профессионального самоопределения молодых людей в контексте выбора будущей профессии. Результаты исследования позволили оценить уровень адаптации первокурсников к новым условиям учебной деятельности и новому коллективу, также удалось определить, какие факторы способствовали выбору будущей профессии. Определено влияние социальных факторов как важной детерминанты карьерных ориентаций. Рассмотрены ключевые подходы к вопросу выбора будущей сферы профессиональной деятельности на базе личностных характеристик студентов-первокурсников.

Ключевые слова: адаптация, профессиональное самоопределение, самосознание, самооценка, способности, карьера.

Karmaliuk S. P.

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,
Head of the department of pedagogy and social work,
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
e-mail: s.karmaliuk@chnu.edu.ua
ORCID ID 0000-0002-4944-1638

Senchonok Y. O.

Master of Social Work,
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
e-mail: senchonok.yuliia@chnu.edu.ua

**THE INFLUENCE OF PERSONAL SELF-ESTEEM
ON THE CHOICE OF PROFESSION AND ADAPTATION
TO STUDY IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS**

Problem statement: Transformational processes inherent in the economic and political life of Ukrainian society significantly affect the employment process of young people. Today, the main factor of social mobility of young people is the profession, because in a post-industrial society, where the development of advanced technologies leads to serious changes in the organization of work, graduates of higher education institutions need a high level of training and skills. As a result, the problem of career guidance work with young people becomes relevant and acute.

Previous research has shown that only 10 % of high school students adequately assess their capabilities and are serious about choosing a future specialty. In most cases, the motives for choosing a profession were as follows: 25 % of students choose a profession on the advice of friends; 17 % on the advice of parents; 10 % of students choose a profession under the influence of the media; others are guided by interest in the content of labor

The aim of the study is to determine the influence of social-psychological and personal factors on the process of professional adaptation of students majoring in “Social Work” and “Psychology” at the Faculty of Pedagogy, Psychology and Social Work of Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University.

Conclusions and prospects for further research. So, as we can see from the above results, the number of students with low adaptive abilities is close to the number of freshmen who answered that their choice of future profession was random.

We were also able to partially confirm the hypothesis that individuals who have chosen a profession, guided by interest in the content of work

and careful analysis of their capabilities, adapt much faster to the environment and learning conditions.

Key words: adaptation, professional self-determination, self-awareness, self-esteem, abilities, career.

Стаття надійшла до редакції 01.05.2021

UDK 159.922.761

DOI: [https://doi.org/10.18524/2707-0409.2021.2\(54\).241388](https://doi.org/10.18524/2707-0409.2021.2(54).241388)

Katkova T. A.

Master of Psychology, Senior Lecturer
of the Department of Psychology, Bogdan Khmelnytsky
Melitopol State Pedagogical University
e-mail: katkova963@gmail.com

ORCID ID 0000-0001-6617-1695

Tytarenko O. I.

Senior Lecturer of the Department of Psychology,
Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
e-mail: titarenkoelena18@gmail.com

ORCID ID 0000-0003-2387-2242

**FORMATION OF THE COMMUNICATION SKILLS
OF THE PERSONALITY WITH GENERAL DEVELOPMENTAL
SPEECH DISORDERS**

Abstract. Language plays a huge role in the mental development of the child, in the development of thinking and in mental activity in general. The inclusion of language in the cognitive activity of the child restructures its basic mental processes. The problem of language development in children is considered from the standpoint of prevention and overcoming by means of specially organized training and education, so it is attributed to a special section of psychological and pedagogical science.

The purpose of the article is to determine the factors of formation of communicative qualities of personality in the general underdevelopment of speech, as well as to highlight the structure of communicative properties of personality as a complex formation. General underdevelopment of language — various complex speech disorders, in which children have impaired formation of all components of the speech system related to its sound and semantic side, with normal hearing and intelligence.

The study found that the communication process plays an important role for preschool children, and a set of disorders of speech and cognitive development in children with general speech underdevelopment prevents them from establishing full-fledged com-

municative relationships with others, complicates contact with adults and can lead to isolation of these children in a group of peers. Therefore, special work is needed to correct and develop all components of language, cognitive and communicative activities in order to optimally and effectively adapt children with severe language disorders to the conditions and requirements of society. Long-term observation and diagnosis of such children has shown that the ability to use the assistance provided and meaningfully apply what is learned in the process of further study leads to the fact that after some time they can successfully study at school.

Key words: communication, communicative qualities, speech activity, language underdevelopment, language disorders, communication.

Problem statement. Language plays an important role in the development of children's thinking, formation and development of their mental activity. The inclusion of language in the children's cognitive activity restructures their basic mental processes. Mental operations such as abstraction, generalization, analysis, synthesis, and comparison are constantly evolving and improving as a child is mastering the language. Deviations or disorders of speech concern various aspects of psychophysical development of the child and are caused by various reasons. Unstable memory, low productivity and work capacity, low level of indirect memory development are observed among the children with delayed psychological development.

In general, the problem of developmental speech disorders of children is researched by domestic teachers, speech therapists, neurologists, linguists, psychologists who create the most favorable conditions for the development of the personality of child with speech disorders. Modern scholars such as R. E. Levinova, R. I. La-laeva, L. G. Paramonova indicate that there exist great compensatory opportunities for the development of child's brain and the ways and methods of the improvement of speech therapy impact. Language development of children with developmental speech disorders is considered from the standpoint of their prevention and selection of the best ways to overcome the disorders by means of inclusive education and upbringing, methods of speech therapy.

Despite the existence of numerous studies, the problem of the development of personality's communication skills still requires further research, as the known concepts provide no single classification and phenomenology of communication skills of personality. There are also questions about the origin, development, and factors shaping the personality's communication skills.

The aim of the article is to identify the factors of the development of communication skills of personality with general developmental speech disorders, as well as to establish the structure of personality's communication skills as a complex formation.

Research results. The main aspect of the problem of communication skills development in scientific and educational management is the extremely diverse interpretation of the concept "communication" which still exists: the definitions vary from its leading role in human life and society to the evaluation of certain functions the person performs (the range of these functions is quite wide).

If we take this definition as a foundation, we should keep in mind a very broad definition of communication as a process of information exchange (facts, ideas, views, emotions, etc.) between two or more persons, communication by verbal and nonverbal means in order to give and receive information [4].

The analysis of the scientific literature has shown that communication arose in human society as the person's need to convey the information necessary for joint activity to another individual. In the conditions of the developed information sphere favorable preconditions for cardinal economic, social and spiritual changes of the person, society and nature are created. The primary means of communication were non-verbal signs — the simplest gestures, approving or disapproving facial expressions. The correct interpretation of these signs was possible only in their stable correlation. Over time, homo habilis "skilled man" learned to convey information by verbal means (using words, expressions, sentences, texts), acquiring the status of homo loguens "man who speaks" [2].

All mentioned above is accepted as fundamentally important evidence, because the process of communication is presented as a process of information exchange. At the same time, this ap-

proach lacks some of the most important characteristics of human communication, which is not limited to the process of information transfer. Therefore, this approach has another significant disadvantage — only one direction of information flow is mentioned, namely from the communicator to the recipient. That is why in any consideration of human communication from the point of view of information theory, only the formal side of the case is taken into account: how information is transmitted, while in human communication information is not only transmitted but also formed, specified, and developed [7].

Within the limits of psychological competence a number of questions arise and, it should be noted that the transfer of any information is possible only with the help of signs, sign systems. Thus, there are several sign systems that are used in the communication process, so they can be the foundation for the classification of communication processes. There exist verbal communication and nonverbal communication. At the same time, at first it seems that eye contact is such a sign system, the meaning of which is very limited, for instance it is restricted by the limits of purely intimate communication. Indeed, in the original studies of this problem, the phenomenon of "eye contact" was linked to the study of intimate communication. The English scientist Michael Argyle even developed a certain "formula of intimacy", finding out the dependence of the degree of intimacy on such a parameter as the distance of communication, to some extent it allows the use of eye contact [3].

Based on the analysis of many research works on the problem of the communication process, it can be stated that now the range of such studies includes a wider range of communication situations. In particular, we are talking about the role of visual communication of the child with the help of signs that are represented by eye movements. Thus, the main characteristic of this process is a fact that a child is focusing the attention on the human face. Both adults and children can observe that eye contact, like all non-verbal means, is a complement to verbal communication and undoubtedly plays a great supporting role in the communication process.

There is an urgent need for the game, as it promotes the development of reflection. It provides a real opportunity to control how the actions, that are part of the communication process, are performed. Thus, the child's communication with peers is carried out in the form of a game and because of it. With the help of the game, children focus their attention on objects, get involved in the game situation, act out actions and plots, experience their successes and suffer in case of failure, build their business-like affairs and strengthen willpower; they have goals that must be met. It is required by the conditions of the game. The need to communicate with peers is characterized by children's emotional encouragement and it forces the child to focus on the things and memorize them purposefully. Thus, the development of the plot and content of the role play reflects the deeper penetration of the child into the lives of surrounding adults [5].

Communication about the game actually acts as a school of social relations. In these situations the child learns to be human. It is important for every older preschooler to be accepted by peers, so they try to meet expectations of others by playing. We can even say that the development of child's personality will be incomplete if the child is not driven by the need to be recognized. There may also be negative phenomena like anger, envy, hatred, hostility. In this case, the child speaks rudely and feels disgust towards others. We can say that competitive situations cause envy and hostility from the side of the unsuccessful participants; contempt and boasting — the successful ones. When organizing competitions, parents and teachers should keep in mind that older preschoolers are morally weak and only the grown-ups can help children [9].

By the end of the preschool age, under certain conditions of upbringing, the child begins to realize the structure of language, starts using it fluently in communication, which gives the opportunity for further literacy. Over time, the child begins to use better and more appropriate situational, then contextual speech, depending on the conditions and nature of communication. During further communication, language merges with the child's thinking and begins to perform a planning function as a means of planning and regulating child's behavior. In terms of direct com-

munication, both children and adults, throughout life, continue to use situational language [11].

Through communication with an adult the child gradually learns the meaning of signs. When children are just beginning to speak, they master only the outer side of the language; they don't yet have a mature understanding of it as a sign system. The development of understanding of signs is closely related to the achievements of the children in all their activities: in a game, in drawing, in construction, etc. This is a stage when a need to replace one element of reality with another one appears. With a help of adults through various activities, a child discovers the connection between a sign and meaning. Due to this, the sign begins to perform its main function — the function of substitution. General developmental speech disorders are defined as various complex speech disorders. In this case children have an impaired formation of all components of the speech system related to its sound and semantic side, while hearing and intelligence level are developed normally. Despite different nature of these disorders, the children have typical manifestations that indicate a systemic speech disorder. One of the leading signs is the later beginning of speech: the first words appear before the age of 3-4, and sometimes up to 5. Children's speech is grammatical and insufficiently phonetically designed, poorly understood. Insufficient speech activity is observed, but without special training it sharply decreases when children are getting older. However, children are quite critical of their disorder [6].

It was found out that children with speech disorders have great difficulty in organizing their own communicative behavior, which negatively affects communication with others.

Lack of communication skills of children with general developmental speech disorders (a lack of verbs in their speech, poor vocabulary, and a lack of coherent expression) leads to a decrease in the need for harmonious interaction. Accordingly, there are difficulties in the behavior of the individual: they don't demonstrate an interest in contact, unable to navigate in a communication situation, have a tendency to negativism.

As it was shown by a theoretical research of communication, children of preschool age with general developmental speech dis-

orders have the same patterns of communication as a group of children who speak normally.

It is known that recently the child's position in the group of peers is closely related to the severity of the speech disorder. It can be stated that children with good behavior, positive personality traits, but with a more severe speech disorder, are at a disadvantage, which becomes a decisive one in the hierarchy of interpersonal relationships, while children who have a relatively well-developed speech, occupy a higher position in the system of personal relationships.

Based on this division, we can conclude that the level of favorable interactions is quite high, the number of "favorite" and "accepted" children far exceeds the number of "missed" and "isolated". Meanwhile, children, as a rule, cannot give an answer to the question about the motives of their choice of a friend, quite often they focus not on their own personal attitude to the partner in the game, but on the teacher's choice and evaluation. Groups of "missed" and "isolated" most often include children who have poor communication skills, experience failure in all activities. In particular, attempts of "missed" children to communicate with peers do not lead to success and often end in outbreaks of aggression as their gaming skills are poorly developed [8].

In general, the communication skills of children with severe speech pathology are markedly limited and in all respects significantly below a normal level. This is evidenced by the low level of development of gaming activities of preschoolers with general developmental speech disorders: low speech activity, poverty of the plot, procedural nature of the game. In particular, most of these children are characterized by extreme excitability, which is associated with various neurological symptoms, due to which games that are not controlled by the teacher, sometimes take quite disorganized forms. According to a theoretical study, children of this category lack the skills of joint activities, as a result they can't engage in any activity, while in a joint activity each child is eager to do things on their own, not focusing on partners and not cooperating with them. It can be stated that such facts indicate that preschool children with general developmental speech

disorders have a low level of formation of their communication and cooperation skills, low level of orientation for peers while performing joint activities [1].

These theoretical findings indicate that older preschoolers with severe speech pathology are characterized by a predominance of situational business-like pattern of behaviour, which is typical for 2-4 year-old children and is manifested in the process of communication. However, according to the research works of many scientists, a small proportion of children with speech pathology prefer non-situational-cognitive form of communication. In particular, such children respond with interest to the suggestion of adults to read books, listen carefully to simple interesting texts, but after reading the book it is quite difficult to have a conversation with them: as a rule, children almost do not ask questions about what they read, can't retell what they heard because of immaturity of oral production. However, even if there is interest in communication with an adult such children during the conversation often jump from one topic to another, the conversation lasts for 5-7 minutes as their cognitive interest is short-lived [6].

Observation of the process of communication between children and adults during regime moments and in the process of doing various activities shows that almost half of the children with general developmental speech disorders do not have a culture of communication: they are too familiar with adults, they have no sense of distance, their speech is often loud, they are stubborn in their requirements. Many of these children try to isolate themselves from adults. They are introverted and ashamed, very rarely turn to the adults and avoid contact with them.

Children with the general developmental speech disorders are often characterized by underdevelopment of phonemic hearing; they experience the expressed lag in the formation of vocabulary and grammatical system. Even the sounds, which they know how to pronounce correctly, do not sound clear enough in their speech. They try to avoid words and expressions that are difficult for them, use a small number of adjectives and sayings denoting the signs and conditions of the objects, or methods of action, they make mistakes in word formation. A lot of mistakes are made

by them when they need to use relative adjectives. Insufficient development of phonemic hearing and perception leads to the fact that children are not ready for sound analysis and synthesis of words, and they are unable to master literacy without the help of a speech therapist. Unfortunately, not all such children get to specialists in preschool institutions.

The child percepts and understands the task, but needs help in order to learn how to act and transfer this action to other objects or when performing the next similar task. Seven-year-old children with general developmental speech disorders have some mathematical ideas and skills; correctly indicate a larger or smaller groups of items, reproduce a numerical series within definite limits but not backwards, they can count a small number of items, but fail to say the result. In general, they are able to solve some age-appropriate mental problems but they can't explain the causal relationships [10].

Long-term observation of such children has shown that it is the very ability to use the assistance provided and meaningfully apply what is learned in the process of further education, which leads to the fact that in a while they will be able to successfully study at school. Having studied the theoretical aspects of the problem of developing communication skills of preschool children with general developmental speech disorders, we moved on to the practical part of the work. Its purpose was to diagnose the level of communication skills of older preschool children using different methods and techniques.

In order to identify the level of communication skills development of preschool children with general developmental speech disorders, we started with its diagnostics among the preschoolers who are developing adequately. Thus, with the help of some methods and techniques we managed to identify the general level of communication skills of the preschoolers with general developmental speech disorders. Most adequately developed children have a high level of communication skills development. Analyzing the results, it can be stated that most children with speech disorders have serious difficulties in organizing their own speech behavior, which negatively affects their communication with oth-

ers, prevents the implementation of full communication. At the same time, a significant number of such children are trying to isolate themselves from adults. Having analyzed modern practices we have come to the conclusion that these children are introverted, they rarely turn to the adults, they feel ashamed and avoid contacts with adults. Thus, each child seeks to do things on their own, not focusing on partners, not cooperating with them. These features indicate a low level of communication skills development among the preschool children with general developmental speech disorders, a low level of focus on their peers in joint activities. The obtained results have shown that speech pathology really affects children's communication skills. These children have a lack of verbs in their vocabulary, and the vocabulary itself is poor and undifferentiated, the coherent expression of speech is manifested individually. Children experience the greatest difficulties while doing the tasks that require the direct participation of language. These tasks cause a lack of interest in contacting with others, inability to navigate in a communication situation, negativism. Many children with general developmental speech disorders are too familiar with adults, their speech is loud, they are stubborn in their demands, and demonstrate a lack of sense of distance. These children do not have a culture of communication. There is an urgent need for psycho-correctional work with these children involving a set of measures to shape their interest in communication, develop necessary behavioral skills, improve the general mental state of the child, and organize proper language education. Thus, according to the results of the study, it can be stated that speech pathology really affects the communication skills of the child. So, if you conduct regular classes with these children through the games, you can achieve the desired result and increase the overall level of communication skills development.

Conclusions and prospects for further research. The study has found out that a set of disorders of speech and cognitive development of preschool children with general developmental speech disorders complicates their contacts with adults and can lead to isolation of these children in a group of peers, prevents them from forming full-fledged communication with others. Thus, the com-

munication process plays an important role for the child. There is no doubt that society needs special work to correct and develop all components of language, communication and cognitive activities in order to optimally and effectively adapt children with speech disorders to the conditions and requirements of the society. The theoretical observation has shown that the children's ability to use the assistance provided by adults and meaningfully apply what they have learned in the process of further education leads to the fact that in a while they will be able to successfully study at school.

Список використаних джерел і літератури

1. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. — Изд. 5-е, испр. и доп. — М., 2006.
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф. С. Бацевич. — К.: ВЦ «Академія», 2012. — 375 с.
3. Бодалев А. А. Личность и общение // Вопросы психологии общения и познания людьми друг друга. — Краснодар, 2006.
4. Гавра Д. П. Основы теории коммуникации / Д. П. Гавра. — СПб.: Питер, 2011. — 288 с.
5. Калягина В. А. Логопсихология / В. А. Калягина. — М., 2003.
6. Логопедия / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. — Изд. 3-е, перераб. и доп. — М., 2003.
7. Манакін В. М. Мова і міжкультурна комунікація: навч. посіб. / В. М. Манакін. — К.: ВЦ «Академія», 2012. — 288 с.
8. Основы специальной психологии / под ред. Л. В. Кузнецовой. — Изд. 2-е, стереотипное. — М., 2005.
9. Усанова О. Н. Специальная психология / О. Н. Усанова. — СПб., 2006.
10. Филичева Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи: воспитание и обучение / Т. Б. Филичева. — М., 1990.
11. Яшенкова О. В. Основы теории мовної комунікації: навч. посіб. / О. В. Яшенкова. — К.: ВЦ «Академія», 2010. — 312 с.

REFERENCES

1. Andreeva G. M. (2006). *Socialnaya psihologiya [Social Psychology]*. Moscow [in Russian].
2. Batsevych F. S. (2012). *Osnovy komunikativnoi linhvistyky [Fundamentals of communicative linguistics]*. Kyiv: VTS «Akademiiia» [in Ukraine].
3. Bodalev A. A. (2006). *Lichnost i obsh'enie [Personality and communication] Voprosi psihologii obsh'eniya i poznaniya lyudmi drug druga — Questions of the*

- psychology of communication and knowledge of each other by people*. Krasnodar [in Russian].
4. Gavra D. P. (2011). *Osnovi teorii kommunikacii [Fundamentals of Communication Theory]*. Sank-Peterburg.: Piter [in Russian].
 5. Kalyagina V. A. (2003). *Logopsihologiya [Logopsychology]*. Moscow [in Russian].
 6. Volkova L. S., Shahovskaya S. N. (Eds.). (2003) *Speech therapy*. Moscow [in Russian].
 7. Manakin V. M. (2012). *Mova i mizhkulturna komunikatsiia [Language and intercultural communication]*. Kyiv.: VTS «Akademiiia» [in Ukraine].
 8. Kuznecova L. V. (Eds.). (2005). *Fundamentals of Special Psychology*. Moscow [in Russian].
 9. Usanova O. N. (2006). *Specialnaya psihologiya [Special psychology]*. Sank-Peterburg [in Russian].
 10. Filicheva T. B. (1990). *Deti s obsh'im nedorazvitiem rechi: vospitanie i obuchenie [Children with general speech underdevelopment: education and training]*. Moscow [in Russian].
 11. Iashenkova O. V. (2010). *Osnovy teorii movnoi komunikatsii [Fundamentals of the theory of language communication]*. Kyiv.: VTS «Akademiiia» [in Ukraine].

Каткова Т. А.

магістр психології, старший преподаватель кафедры психологии Мелитопольского государственного педагогического университета имени Богдана Хмельницкого

Титаренко Е. И.

старший преподаватель кафедры психологии Мелитопольского государственного педагогического университета имени Богдана Хмельницкого

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ ОСОБИ ПРИ ЗАГАЛЬНОМУ НЕДОРОЗВИТКУ МОВИ

Стаття обумовлена необхідністю аналізу напрямків у вивченні властивостей і виділення етапів і чинників формування комунікативних якостей особистості при загальному недорозвитку мови. Під комунікативними властивостями особистості при недорозвитку мовлення розуміються стійкі характеристики особливостей поведінки людини у сфері спілкування. Мова відіграє величезну роль у психічному розвитку дитини, у розвитку мислення і в психічній діяльності в цілому. Включення мови в пізнавальну діяльність дитини перебудовує її основні психічні процеси. Спостережувані у дітей із загальним недорозвитком мови серйозні труднощі в організації влас-

ної мовної поведінки негативно позначаються на спілкуванні з оточуючими людьми.

Ключові слова: комунікація, комунікативні якості, мовленнєва активність, недорозвиток мови, порушення мови, спілкування.

Каткова Т. О.

магістр психології, старший викладач кафедри психології Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Богдана Хмельницького

Титаренко О. І.

старший викладач кафедри психології Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Богдана Хмельницького

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ ПРИ ОБЩЕМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Стаття обумовлена необхідністю аналізу напрямлений в изучении свойств и выделении этапов и факторов формирования коммуникативных качеств личности при общем недоразвитии речи. Под коммуникативными свойствами личности при недоразвитии речи понимаются устойчивые характеристики особенностей поведения человека в сфере общения. Язык играет огромную роль в психическом развитии ребенка, в развитии мышления и в психической деятельности в целом. Включение языка в познавательную деятельность ребенка перестраивает ее основные психические процессы. Наблюдаемые у детей с общим недоразвитием речи серьезные трудности в организации собственного речевого поведения негативно сказываются на общении с окружающими людьми.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативные качества, речевая активность, недоразвитие речи, нарушение речи, общение.

Стаття надійшла до редакції 04.06.2021

УДК 159.924.7:364.658

DOI: [https://doi.org/10.18524/2707-0409.2021.2\(54\).241389](https://doi.org/10.18524/2707-0409.2021.2(54).241389)

Кобильнік Л. М.

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

e-mail: liliyamix914@gmail.com

ORCID ID 0000-0003-4353-4769

ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ БАТЬКІВ, ЩО ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

В статті сформульовано актуальність проблеми суб'єктивного благополуччя сімей, які виховують дитину з особливими потребами. В таких родинах не всі батьки адекватно реагують на виникаючі проблеми, їх особистісна і професійна самореалізація ускладнюється об'єктивними та суб'єктивними чинниками, що призводить до виникнення у них ознак емоційного вигорання та відчуття втрати суб'єктивного благополуччя. Автором окреслено основні підходи до розуміння суб'єктивного благополуччя особистості, а саме: гедоністичний та евдемоністичний; проаналізовано особистісно-психологічні та соціально-психологічні чинники суб'єктивного благополуччя батьків. В статті запропоновано узагальнену класифікацію психологічних ресурсів суб'єктивного благополуччя батьків, що виховують дитину з особливими потребами (особистісні, родинні, соціальні ресурси та життєстійкість). Виокремлено способи підвищення цього феномена шляхом успішної соціально-психологічної адаптації; дотримання правил, які допоможуть підтримувати позитивність життя; самореалізація батьків в усіх сферах життя. Намічено перспективи подальшого вивчення окресленої проблеми.

Ключові слова: батьки дітей з особливими потребами, особистість, позитивна психологія, психологічні ресурси, самореалізація, суб'єктивне благополуччя, життєстійкість.

Постановка проблеми. Протягом останніх десятиліть в сучасній психологічній науці все більш активно вивчається про-

блема суб'єктивного благополуччя особистості, яке пов'язане з розвитком індивідуальності людини, повнотою самореалізації, можливістю ставати суб'єктом власного життя, знаходженням балансу для здорового і щасливого існування особистості в надто мінливому світі. Теоретичне підґрунтя цих питань вивчається в позитивній психології у контексті можливості досягнення балансу між власними ресурсами для подолання негативних психічних станів, які заважають людині досягти гармонії, та визначенні місця окремої особистості в світі.

В психологічній літературі [2; 4; 6; 8; 9; 13; 16] значна частина досліджень, що описується терміном «суб'єктивне благополуччя», зосереджена на суб'єктивній оцінці життя людини, індивідуальному змісті переживання щастя, що обумовлене не стільки об'єктивними показниками, скільки ставленням особистості до себе, навколишнього світу загалом та окремих його сторін. Численні аспекти позитивного функціонування особистості знайшли відображення у працях Н. Бредберна, Е. Дінера, І. Аршави, О. Знанецької, М. Аргайла, К. Ріфф, Д. Леонтьєва, Е. Носенко, М. Селігмана, Л. Сердюк, Т. Данильченко, Е. Кологривової, П. Фесенка, Т. Шевеленкової та ін. Ряд концепцій суб'єктивного благополуччя або феноменів, близьких до нього за значенням, інтегрують описані вище підходи, зосереджуючи увагу на певному аспекті життя людини та трактуючи його як важливий у досягненні задоволення власних потреб та продовженні особистісного зростання. Це концепції утвердження суб'єктності (А. Брушлинський, К. Абульханова-Славська), реалізації життєвих цінностей (І. Джидарьян), задоволення базових потреб особистості, ефективної самореалізації, налагодження міжособистісних стосунків та наповнення життя позитивними емоціями (Ж. Вірна, Т. Данильченко), життєвих цінностей (З. Карпенко), спрямованості дій до реалізації та актуалізації своїх потенцій (В. Татенко), активної творчої позиції людини (Т. Титаренко, В. Франкл, М. Чіксентміхайі). Таким чином, суб'єктивне благополуччя розкриває актуальні аспекти ставлення людини до власного життя, що містять у собі потенціал для розкриття себе, продовження розвитку особистості.

Збільшення темпів соціального життя гостро ставить питання суб'єктивного благополуччя сімей, які виховують дитину з особливими потребами. В таких родинях батьки опиняються у ситуації емоційного травмування через усвідомлення «особливості» своєї дитини, переживання дискримінованості (побутової та соціальної) та відносної соціальної ізоляції внаслідок маломобільності самої дитини. Не всі батьки адекватно реагують на постійно виникаючі проблеми, їх особистісна і професійна самореалізація ускладнюється об'єктивними та суб'єктивними чинниками, що призводить до виникнення у них ознак емоційного вигорання та відчуття втрати суб'єктивного благополуччя.

В науковій літературі слід виділити декілька напрямків вивчення сімейних дитячо-батьківських стосунків [2; 5; 12]. Аналіз стратегій поведінки батьків здійснюється у контексті стресостійкості, що необхідна для підтримки дитини (Л. Савчук). Проводяться дослідження, спрямовані на пошук шляхів гармонізації суб'єктивних переживань та сімейних стосунків у випадках виховання дитини із порушеннями фізичного, сенсорного та інтелектуального розвитку (Г. Хворова, О. Прокоф'єва, В. Литньова). Вивчаються особливості міжособистісної взаємодії, де важливими є компоненти емоційного контакту, взаєморозуміння та дотримання рольової структури (А. Волкова, В. Дружинін, В. Столін). Питання психологічного супроводу розробляють такі фахівці, як І. Баєва, М. Битянова, Г. Бардієр, А. Волосніков, О. Казакова, О. Козирєва, В. Мухіна, Ю. Слюсарів, А. Шутценбергер та ін.

Мета статті. Відзначаючи певні досягнення психологічної науки у вивченні питань психологічної підтримки батьків, що виховують дітей з особливими потребами, проблему не можна вважати вирішеною. Саме тому *метою нашої роботи* постає важливе питання визначення психологічних ресурсів суб'єктивного благополуччя батьків, що виховують дітей з особливими потребами. Дослідження цієї проблеми має не лише теоретичне, але і суто практичне значення, а саме в цілях надання психологічної допомоги, актуалізації персональних ресурсів батьків, які відчують себе суб'єктивно неблагополучними. Суб'єктивне благополуччя залежить від того, що

особистість визначає для себе пріоритетним, цінним, чого вона прагне, які використовує психологічні ресурси.

Результати дослідження. Проведений нами аналіз літератури показав, що на сучасному етапі розвитку науки дослідження проблеми суб'єктивного благополуччя та ресурсності особистості не отримало цілісного вивчення. Теоретико-методологічні засади ресурсного підходу в психології з метою вивчення особливостей психічної активності розроблено *J. Brown, E. Poulton* і в подальшому вдосконалено *M. Posner, D. Norman, D. Vobrow* та низкою інших дослідників. Так ключові зарубіжні теорії ресурсів особистості належать *A. Бандурі* (поняття самоефективності), *Д. Навону* й *Д. Гоферу* (когнітивні ресурси системи обробки інформації), *Д. Канеману* (концепція уваги як єдиного ресурсу), *С. Мадді* (концепція життєстійкості), *Р. Лазарусу* та *С. Фолькману* (дослідження ресурсів копінг-поведінки), *С. Хобфолу* (теорія консервації ресурсів) тощо [5; 7; 15].

У вітчизняній психології зміст поняття «ресурси» розроблено в дослідженнях таких видатних вчених як *Д. Леонт'єв, А. Г. Маклаков, В. А. Бодров, Н. Є. Водоп'янова, К. Муздибаєв, О. Штепа* та ін. Зокрема ідеї ресурсного підходу активно відображено в працях дослідницької групи під керівництвом *Д. Леонт'єва*, що розробляють феноменологію поняття «особистісний потенціал», його складники та форми прояву: вивчення оптимізму, самодетермінації, самоефективності, рефлексії як психологічні ресурси особистості (*Т. Гордєєва, О. Дергачова, Є. Осін* та ін.) [1; 3; 4; 11].

В західній науковій традиції прийнято диференціювати два підходи до проблеми суб'єктивного благополуччя — гедоністичний та евдемоністичний. У запропонованому визначенні суб'єктивного благополуччя як когнітивно-емоційної оцінки людиною якості власного життя, яка відіграє роль у забезпеченні здатності людини до реалізації особистісного потенціалу та до позитивного функціонування і є важливим чинником психологічного здоров'я, синтезовано ідеї обох підходів та розкрито структурний (емоційно-когнітивний) та сутнісний (само-реалізаційний) аспекти феномена [8, с. 173]. Розглядаючи основні положення гедоністичного підходу [7, с. 111], ми можемо

виокремити критерії визначення рівня суб'єктивного благополуччя батьків, що виховують дитину з особливими потребами: ставлення до життєвих подій на індивідуальному та суспільному рівнях; здатність отримувати бажане; успішне адаптування, контроль емоцій та почуттів; бажання жити і отримувати задоволення від життя та інші. Головною умовою є стабільний позитивний рівень цих показників впродовж тривалого часу, адже суб'єктивне благополуччя є довготривалим феноменом. Його рівень є показником тривожності або регресивності батьків, а також демонструє їх рівень відчуття щастя.

Спираючись на ідеї *Т. Ратта* і *Дж. Хартера* (за *О. Лукасевич [6]*), слід виділити п'ять сфер життя, що мають пряме відношення до рівня благополуччя батьків особливих дітей: фізичне благополуччя (міцне здоров'я); соціальне благополуччя (значущість близького оточення і соціальних взаємовідносин); професійне благополуччя (кар'єра, покликання, професія або робота); фінансове благополуччя (фінансова безпека, задоволеність своїм рівнем життя); благополуччя на місці проживання (безпека, власний внесок у розвиток суспільства). Ми згодні, що успіх має бути присутнім у всіх п'яти сферах, оскільки досягнення в одній сфері не може компенсувати невдачу в іншій.

Згідно з сучасними поглядами [10, с. 46–47], можна виділити суб'єктивний та об'єктивний підходи до розуміння суб'єктивного благополуччя батьків, що виховують дитину з особливими потребами. В суб'єктивному можна розглядати усі внутрішні умови, які надають відчуття благополуччя і на які батьки можуть напряму впливати. Це в основному психологічні конструкти, які виділила відома дослідниця *К. Ріфф [16]*. Перший і основний конструкт суб'єктивного благополуччя — це прийняття себе (*self acceptance*) — позитивне ставлення до себе і свого минулого. Батьки, які приймають себе, з повагою відносяться до себе і своїх переживань — це здорові особистості, які можуть самоактуалізуватися. Другий конструкт — вміння й готовність батьків підтримувати доброзичливі стосунки з оточуючими (*positive relations with others*). Теплі і довірливі відносини з іншими людьми виступають важливою умовою їх

суб'єктивного благополуччя. Третій конструкт — автономність (autonomy) складають такі властивості, як самовизначення, самостійність у прийнятті рішень, спроможність до внутрішньої регуляції власної поведінки. Четвертий конструкт розкривається через екологічну майстерність (environ mental mastery), яка передбачає спроможність батьків налаштувати себе на активну діяльність, опановувати навколишнє середовище та активно обирати і створювати власне середовище, яке відповідає їх психологічним умовам життя і визначається як характерна ознака психологічного здоров'я. П'ятим конструктом суб'єктивного благополуччя батьків, що виховують дитину з особливими потребами, є наявність мети у житті (purpose in life) і сенсу спрямованості діяльності на досягнення певних цілей. Шостий конструкт відчуття суб'єктивного благополуччя це індивідуальне самовдосконалення (personal growth) — забезпечення психологічного зростання, самоактуалізація та розвиток усіх особистісних здібностей батьків.

Об'єктивний підхід представлений соціальним і матеріальним благополуччям, як компонентами суб'єктивного благополуччя, оскільки на ці компоненти не завжди можливо впливати напряму. Сім'я, що виховує дитину з особливими потребами, та її оточення, матеріальне становище визначається не завжди з волі батьків, на це впливають інші люди, розвиток країни, в якій проживає родина, особливості культури та релігії. Але вони також грають роль у суб'єктивному благополуччі батьків дітей з особливими потребами.

Спираючись на роботи А. Г. Маклакова [1, с. 15], слід розглянути «особистісний адаптаційний потенціал» батьків особливих дітей. Серед психологічних характеристик найбільш значущими для регуляції психічної діяльності і самого процесу адаптації батьків виступають: нервово-психічна стійкість, рівень розвитку якої забезпечує толерантність до стресу; самооцінка особистості, що є основою саморегуляції і впливає на ступінь адекватності сприйняття умов діяльності і своїх можливостей; відчуття соціальної підтримки, що визначає почуття власної значущості; рівень конфліктності особистості; досвід соціального спілкування.

У працях Е. Фромма [13] ми знаходимо фундаментальні ста-ни людського духу, що можуть виступати ресурсами батьків дітей з особливими потребами в подоланні нестандартних життєвих ситуацій, що дозволяють підвищити рівень суб'єктивного благополуччя їх особистості. Це надія — яка забезпечує готовність до зустрічі з майбутнім, саморозвиток і бачення його перспектив; раціональна віра — усвідомлення численних можливостей і необхідності вчасно їх виявити і використувати; душевна сила (мужність) — здатність чинити опір спробам поставити під загрозу надію і віру і зруйнувати їх, перетворивши на голий оптимізм або ірраціональну віру, «здатність сказати «ні» тоді, коли весь світ хоче почути «так».

Життєстійкість також є ресурсом, відповідальним за успішність подолання батьками життєвих труднощів. Життєстійкість передбачає їх психологічну живучість і розширену ефективність та є показником психічного здоров'я батьків, що виховують дитину з особливими потребами. Життєстійкість характеризує здатність цієї категорії дорослих витримувати всі складності життя та успішно протистояти життєвим проблемам та труднощам. Це особистісний конструкт, який характеризує міру здатності батьків витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість та не знижуючи успішність діяльності [7].

Аналіз сучасних досліджень [3; 9] дозволяє нам виокремити три компонента життєстійкості особистості батьків дітей з особливими потребами: 1) залученість в процес життя — переконаність в тому, що участь у цих заходах дає максимальний шанс знайти щось корисне і цікаве для себе. В основі залучення лежить впевненість у собі, у своїх здібностях, що дозволяють їм успішно діяти в тій чи іншій ситуації (самоєфективності); 2) впевненість у контролі значущих подій свого життя — як переконаність в тому, що боротьба дозволяє впливати на результат того, що відбувається. На рівень контролю впливає, в першу чергу, стиль мислення (індивідуальний спосіб пояснення причин подій, що відбуваються); 3) прийняття виклику життя — переконаність батьків в тому, що всі події, які відбуваються з ними, сприяють їх розвитку за рахунок набуття

досвіду. Ухвалення виклику (ризик) — це відношення батьків до принципової можливості змінюватися.

Отже, підсумовуючи, можна виокремити основні психологічні ресурси суб'єктивного благополуччя батьків, що виховують дитину з особливими потребами (таблиця 1).

Таблиця 1

Психологічні ресурси суб'єктивного благополуччя батьків, що виховують дитину з особливими потребами

Ресурси	Опис
Особистісні ресурси	
Індивідуальні властивості	Тип темпераменту, особливості емоційної, мотиваційної сфери, компетенції (вміння, знання)
Усвідомленість	Здатність адекватно сприймати довкілля, ігноруючи нерелевантні стимули
Емоційний інтелект	Здатність точно визначати емоції і почуття власні, своєї дитини та інших людей
Духовність	Досвід особистості в екзистенціальному пошуку мети і сенсу життя
Самоконтроль	Ефективність системи психічного управління власною поведінкою і розвитком
Прийняття рішень	Процес, за допомогою якого батьки оцінюють можливості реалізації власної мети
Копінги	Здатність керувати стресом, щоб підтримувати оптимальне здоров'я і продуктивність
Креативність	Відкритість до нового, чутливість до проблем, висока потреба у творчості
Родинні ресурси	
Спілкування	Емпатійне слухання, вираз думок і почуттів, обговорення задля прийняття рішень
Згуртованість	Емоційний зв'язок між членами сім'ї
Колективна оцінка	Здатність оцінювати серйозність ситуації і можливості родини адаптуватися до неї
Адаптивність/гнучкість	Можливості пристосуватися до змін, залишаючись при цьому стабільною сімейною системою
Буденні та святкові традиції	Сімейні традиції спрямовані на зміцнення родинних зв'язків, які сприяють відчуттю захищеності кожного її члена
Соціальні ресурси	
Лідерство	Здатність керівника організації, де працює людина, підтримати її у кризовій ситуації

Закінчення табл. 1

Ресурси	Опис
Професійна підтримка	Допомога і заохочення до ефективної діяльності
Розвиток мережі соціальних зв'язків	Визнання, повага громади, широке коло спілкування, соціальна підтримка громади
Ресурс життєстійкості	
Залученість в процес життя	Впевненість в собі, в своїх здібностях, що дозволяють успішно діяти в тій чи іншій ситуації (самоефективність)
Впевненість в контролі значущих подій свого життя	Переконаність в тому, що боротьба дозволяє впливати на результат того, що відбувається
Прийняття виклику життя	Відношення людини до принципової можливості змінюватися

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Проведене нами дослідження з проблеми суб'єктивного благополуччя батьків, що виховують дитину з особливими потребами, показало, що цей феномен є складним, багатоаспектним та міждисциплінарним поняттям. При дослідженні поняття «суб'єктивне благополуччя» звертається увага не стільки на виживання та подолання труднощів, скільки на забезпечення комфортного існування окремої особистості, цілеспрямованої на підвищення якості життя.

В результаті теоретичного аналізу, спираючись на теорію К. Ріффа, під суб'єктивним благополуччям батьків, що виховують дитину з особливими потребами, ми розуміємо складний інтегральний феномен, що передбачає наявність системи особистісних цінностей і уявлень про світ, наявність емоційних та поведінкових стереотипів, різноманітних комунікативних навичок, особистісних якостей, цілей у житті, загального рівня інтелекту, що проявляється в задоволеності життям. Отже, суб'єктивне благополуччя сучасних батьків особливих дітей виражається через особистісно-психологічний та соціально-психологічний напрямки, що мають синергетичний зв'язок та складаються з взаємодієвих психологічних чинників суб'єктивного

благополуччя, зміст яких дозволяє нам говорити про рівень задоволеності життям.

За наслідками вивчення проблеми суб'єктивного благополуччя батьків, що виховують дитину з особливими потребами, ми виокремили такі способи підвищення вказаного феномена. По-перше, це успішна соціально-психологічна адаптація, яка полягає у поєднанні неусвідомлюваного та свідомого моделювання власної поведінки як індивідуальної стратегії та ситуативної тактики з метою досягнення бажаного результату. По-друге, дотримання правил, які допоможуть підтримувати позитивність життя, а саме: самодисциплінування в харчуванні, спорті, особистих відносинах, навчанні, роботі; уникнення токсичних людей, невдач; сміх та усмішка; волонтерство та благодійність; творчість, хобі; правильний відпочинок, який гарантує повне відновлення емоційного і фізичного стану. По-третє, повна самореалізація себе в усіх сферах свого життя; розуміння себе та визначення свого місця в оточуючому середовищі; знаходження гармонії між тілом та психічним станом; досягнення успіху на роботі та вдома. Завдяки особистісним досягненням життя набуває сенсу, переважають позитивні емоції, покращуються відносини з іншими людьми. Це додає захопленості, успіху, звершень і підвищує показники суб'єктивного благополуччя батьків.

Виявлені нами психологічні ресурси суб'єктивного благополуччя батьків, що виховують дитину з особливими потребами, постають складною системою здібностей людини до усунення протиріч особистості з життєвим середовищем, подолання несприятливих життєвих обставин за допомогою трансформації ціннісно-смыслового виміру особистості, що задає її спрямованість і створює основу для самореалізації. До таких психологічних ресурсів особистості належать: особистісні, родинні, соціальні ресурси та життєстійкість. Інакше кажучи, психологічні ресурси виступають як характеристика особистості батьків, яка забезпечує їм можливість ефективно вирішувати життєві завдання та досягати суб'єктивного благополуччя. У зв'язку з цим поняття психологічного ресурсу суб'єктивного благополуччя батьків, що виховують дитину з

особливими потребами, вимагає концептуалізації, узагальнення та подальшої розробки методичного інструментарію досліджень.

Список використаних джерел і літератури

1. Бодров В. А., Маклаков А. Г. Особистісний адаптаційний потенціал. *Психологічні науки*. 2013. № 2. С. 14–23.
2. Єзерська Н. В. Психологічні чинники суб'єктивного благополуччя підлітків в умовах спеціалізованої школи-інтернату: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. Київ, 2018. 20 с.
3. Іваницький А. В. Психологічний ресурс як інтегральна характеристика особистості. *Сучасні проблеми науки та освіти*. 2015. № 2–3. С. 26–29.
4. Личностный потенциал: структура и диагностика [Электронный ресурс] / под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. Режим доступа: <http://institut.smysl.ru/article/16.php>
5. Лапіна М. Д. Психологічні ресурси особистості в професійній діяльності соціального працівника. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 1, т. 1. С. 62–66.
6. Лукасевич О. А. Суб'єктивне благополуччя як психологічний феномен. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць*. 2017. № 2(12). С. 109–114.
7. Мадди С. Смыслообразование в процессе принятия решений. *Психологический журнал*. 2005. Т. 26, № 6. С. 87–99.
8. Михайленко Л., Івашко К. Проблема суб'єктивного благополуччя особистості в позитивній психології. *Щасття та сучасне суспільство: матеріали I міжнародної наукової конференції (20–21 березня 2020 р.)*. Львів: СПО-ЛОМ, 2020. С. 172–177.
9. Титаренко Т. М., Ларіна Т. О. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека. К.: Марич, 2009. 76 с.
10. Чанчиков І. К. Співвідношення суб'єктивного та об'єктивного до підходів розуміння благополуччя. *Благополуччя особистості vs благополуччя середовища: антитеза сучасного способу життя: матеріали науково-практичного круглого столу (21 квітня 2019 року, Київ) / за ред. Ю. М. Швалба*. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2019. С. 46–48.
11. Штепа О. С. Функціональна значущість психологічної ресурсності у структурі особистісного потенціалу [Електронний ресурс]. *Проблеми сучасної психології*. 2015. Випуск 29. С. 765–778. Режим доступа: <http://problemps.at.ua/>
12. Шутценбергер А. А. Синдром предков. Трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциогаммы. Москва: Психотерапия, 2011. 256 с.
13. Diener E., Wirtz D. New Wellbeing Measures: Short scale to assess flourishing and positive and negative affect. *Social Indicators Research*. 2009. Vol. 97, Issue 2. P. 143–156.

14. Fromm E. Primary and secondary process in waking and in altered states of consciousness. *Academic Psychological Bulletin*. 1981. No. 3. P. 29–45.
15. Hobfoll S. E., Watson P., Bell C. C., Bryant R. A. Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention: Empirical evidence. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*. 2007. Vol. 70(4). P. 283–315.
16. Ryff C. D., Keyes C. L. M. The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. Vol. 69, No. 4. P. 719–727.

REFERENCES

1. Bodrov, V. A., Maklakov, A. H. (2013). Osobystisnyi adaptatsiyni potentsial [Personal adaptive potential]. *Psykholohichni nauky — Psychological sciences*, 2, 14–23 [in Ukrainian].
2. Iezerska, N. V. (2018). Psykholohichni chynnyky subiektyvnoho blahopoluchchia pidlitkiv v umovakh spetsializovanoi shkoly-internatu [Psychological factors of subjective well-being of teenagers in the conditions of the specialized boarding school]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
3. Ivanytskyi, A. V. (2015). Psykholohichni resursy yak intehralna kharakterystyka osobystosti [Psychological resource as an integral characteristic of personality]. *Suchasni problemy nauky ta osvity — Modern problems of science and education*, 2–3, 26–29 [in Ukrainian].
4. Leontev, D. A. (2011). Lichnostnyi potentsial: struktura i diagnostika [Personal potential: structure and diagnosis]. M.: Smyisl, *institut.smysl.ru*. Retrieved from: <http://institut.smysl.ru/article/16.php> [in Russian].
5. Lapina, M. D. (2019). Psykholohichni resursy osobystosti v profesiinii diialnosti sotsialnoho pratsivnyka [Psychological resources of the individual in the professional activity of a social worker]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii — Theory and practice of modern psychology*, 1 (1), 62–66 [in Ukrainian].
6. Lukasevych, O. A. (2017). Subiektyvne blahopoluchchia yak psykholohichni fenomen [Subjective well-being as a psychological phenomenon]. *Problemy suchasnoi psykholohii — The problem of modern psychology*, 2 (12), 109–114 [in Ukrainian].
7. Maddy, S. (2005). Smysloubrazovanye v protsesse pryniatya reshenyi [Formation of meaning in the decision-making process]. *Psykholohicheskyy zhurnal — Psychological Journal*, 26 (6), 87–99 [in Russian].
8. Mykhailenko, L., Ivashko, K. (2020). Problema subiektyvnoho blahopoluchchia osobystosti v pozytyvni psykholohii [The problem of subjective well-being of the individual in positive psychology]. Proceedings from Shchastia ta suchasne suspilstvo: *materialy I mizhnarodnoi naukovo konferentsii (20–21 bereznia 2020 r.)*. Lviv: SPOLOM, 172–177 [in Ukrainian].
9. Tytarenko, T. M., & Larina, T. O. (2009). *Zhyttiistykist osobystosti: sotsialna neobkhdnist ta bezpeka [Vitality of the individual: social necessity and security]*. K.: Marych [in Ukrainian].
10. Chanchykov, I. K. (2019). Spivvidnoshennia subiektyvnoho ta obiektyvnoho do pidkhodiv rozuminnia blahopoluchchia [The ratio of subjective and objective to approaches to understanding well-being]. Proceedings from Blahopoluchchia osobystosti vs blahopoluchchia seredovyshecha antynomiia suchasnoho sposobu zhyttia: *materialy nauково-praktychno kruhloho stolu (21 kvitnia 2019 r.)*. Kyiv: Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy, 46–48 [in Ukrainian].
11. Shtepa, O. S. (2015). Funktsionalna znachushchist psykholohichnoi resursnosti u strukturi osobystisnoho potentsialu [Functional significance of psychological resourcefulness in the structure of personal potential]. *Problemy suchasnoi psykholohii — The problem of modern psychology*, Vol. 29, 765–778. Retrieved from: <http://problemps.at.ua/> [in Ukrainian].
12. Shutttsenberher, A. A. (2011). *Syndrom predkov. Transheneratsyonnye sviazy, semeinye tainy, syndrom hodovshchyny, peredacha travm y praktycheskoe yspolzovanye henosotsyohrammy [Ancestral Syndrome. Transgenerational Relationships, Family Secrets, Anniversary Syndrome, Trauma Transmission, and Practical Use of the Genosociogram]*. Moskva: Psykhoterapiya [in Russian].
13. Diener, E., Wirtz, D. (2009). New Wellbeing Measures: Short scale to assess flourishing and positive and negative affect. *Social Indicators Research*. Vol. 97, Issue 2. P. 143–156 [in English].
14. Fromm, E. (1981). Primary and secondary process in waking and in altered states of consciousness. *Academic Psychological Bulletin*. No. 3. P. 29–45 [in English].
15. Hobfoll, S. E., Watson, P., Bell, C. C., Bryant, R. A. (2007). Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention: Empirical evidence. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*. Vol. 70(4). P. 283–315 [in English].
16. Ryff, C. D., Keyes, C. L. M. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 69, No. 4. P. 719–727 [in English].

Кобыльник Л. Н.

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Мелитопольского государственного педагогического университета имени Богдана Хмельницкого

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

В статье сформулирована актуальность проблемы субъективного благополучия семей, воспитывающих ребенка с особыми потребностями. В таких семьях не все родители адекватно реагируют на возника-

ющие проблемы, их личностная и профессиональная самореализация осложняется объективными и субъективными факторами, приводит к возникновению у них признаков эмоционального выгорания и ощущения потери субъективного благополучия. Автором определены основные подходы к пониманию субъективного благополучия личности, а именно: гедонистический и эвдемонистический; проанализированы личностно-психологические и социально-психологические факторы субъективного благополучия родителей. В статье предложена обобщенная классификация психологических ресурсов субъективного благополучия родителей, воспитывающих ребенка с особыми потребностями (личностные, семейные, социальные ресурсы и жизнестойкость). Выделены способы повышения этого феномена путем успешной социально-психологической адаптации; соблюдения правил, которые помогут поддерживать позитивность жизни; самореализации родителей во всех сферах жизни. Намечены перспективы дальнейшего изучения обозначенной проблемы.

Ключевые слова: родители детей с особыми потребностями, личность, позитивная психология, психологические ресурсы, самореализация, субъективное благополучие, жизнестойкость.

Kobylnik L. N.

PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University

THE SUBJECTIVE WELL-BEING PSYCHOLOGICAL RESOURCES OF PARENTS, RAISING CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

The urgency of the subjective well-being problem due to the families, raising a child with special needs, is underlined in the given article. In such families, not all of the parents are adequately respond to emerging problems, their personal and professional self-realization is complicated by objective and subjective factors, leading to signs of burnout and a feeling of loss of subjective well-being. The study of this problem is not only theoretical, but also it brings purely practical significance, namely, for the purpose of providing psychological assistance, updating the personal resources of parents who feel subjectively disadvantaged. Subjective well-being depends on what a person determines for himself as a

priority, valuable, what he strives for, and what psychological resources he or she uses.

It is revealed that at the present stage of the science development, the study of the problem, connected with subjective well-being and resource capacity of the individual, has not received a holistic study. The article defines the main approaches for the subjective well-being and its understanding of an individual well being, such as: hedonistic and eudemonistic; the personality-psychological and socio-psychological factors of the subjective well-being of the parents are analyzed; the subjective and objective approaches to understanding the well-being concept of parents raising a child with special needs are highlighted. The subjective approach considers all the internal conditions which give a sense of well-being and which parents can directly influence (self acceptance, positive relations with others, autonomy, environmental mastery, purpose in life, personal growth). The objective approach is presented by social and material well-being as components of subjective well-being, since it is not always possible to influence these components directly.

The author proposes a generalized classification of the subjective well-being psychological resources according to parents raising a child with special needs (personal, family, social resources and resilience). The ways of increasing this phenomenon through successful socio-psychological adaptation are highlighted; following the rules that will help maintain a positive life; parents' self-realization in all spheres of life. Prospects for further study of the indicated problem are outlined.

Key words: parents of children with special needs, personality, positive psychology, psychological resources, self-realization, subjective well-being, resilience.

Стаття надійшла до редакції 22.05.2021

УДК 159.9

DOI: [https://doi.org/10.18524/2707-0409.2021.2\(54\).241390](https://doi.org/10.18524/2707-0409.2021.2(54).241390)**Kovalova O.**

Doctor of Psychology, Associate Professor
of the Department of Psychology, Bogdan Khmelnytsky
Melitopol State Pedagogical University
e-mail: kovalova.ov.mdpu@gmail.com
ORCID ID 0000-0001-5061-6506

Chyrkova A.

Master of Psychology, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State
Pedagogical University
e-mail: anastasiachirkova270199@gmail.com

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF PEOPLE WITH DISABLING DISEASES

The number of people with disabilities is constantly growing, although its causes and consequences may be different. According to the UN, every fourth family in the world faces disability, the total number of people with disabilities on the planet is 600 million people, and more than a quarter of them are children (in particular, in Ukraine there are more than 160 thousand children with disabilities up to 16 years). In recent years, in connection with the change in the Concept of Disability, the rehabilitation of the disabled has become a conscious basis for social policy. The main direction of this policy was the comprehensive (medical, psychological and social) rehabilitation of the disabled. It is comprehensive rehabilitation that returns a disabled person to a full and normal life. A well-thought-out system of rehabilitation measures is able to almost completely return this category of people to the usual way and rhythm of life. But without taking into account the personal characteristics of the disabled person and assessing his resource capabilities, it is impossible to build an effective system of rehabilitation measures that can return a person to a full life. A person's disability limits his or her participation in active activities. Such person is detached from many life events that are important for his formation as a person. This affects his vision of himself, the adequacy of self-esteem. Inadequate, low self-esteem significantly affects human behavior. His self-doubt reduces his

chances of success. Due to health restrictions, a sick person considers himself or herself an inferior person. In particular, this applies to communication with other people. Insufficient level of development of compensatory abilities, reduced level of adaptive potential, presence of interpersonal conflicts, uncertainty of life plans and attitudes, inability to fully integrate into society, feelings of inferiority and inability of people with disabilities against the background of their desire for self-actualization and self-actualization. personal and socio-psychological problems. Therefore, the study of psychological characteristics and dynamics of personal changes in people with disabilities, as well as the implementation of qualified psychological support of this category, is one of the pressing issues at the present stage of society, in social policy, in the rehabilitation of this category. The problem of the relationship of somatic and mental components, the relationship between the systems of bodily organization and mental formations of the individual is one of the leading problems in the psychology of corporality. The subject of self-perception and self-esteem of the individual is his own body, his own abilities, his own social relations, as well as many personal manifestations. In a number of studies (O. T. Sokolova, A. Yu. Rozhdestvensky, M. Powell, V. M. Kunitsyna, A. Lowen, T. Cash) the body image is considered as a complex structural formation, which includes cognitive, emotional evaluation and regulatory components. Consideration of psychological factors is important at all stages of treatment and rehabilitation of patients and people with disabilities. The most important psychological aspects are the attitude to the disease and the peculiarities of the psycho-emotional sphere. However, the problem of psychological characteristics of people with disabilities is insufficiently covered. Analysis of scientific sources shows that, despite the significant amount of theoretical research on this problem, special attention needs to be paid to the development of psycho-correctional and rehabilitation techniques and techniques that would promote psychological adaptation, better results and effective rehabilitation.

The purpose of the article is to show the psychological peculiarities of the personal sphere of people with disabling diseases, to characterize the psychological aspect of working with people with disabilities due to a disabling disease.

Research methods: to solve certain problems we used a set of methods due to the object, subject, purpose and objectives of the

study: theoretical — analysis, systematization and generalization of modern scientific and empirical research on the problem of psychological work with people with disabilities; empirical — observation, questionnaire, testing, observational experiment, during which various research methods were used: self-assessment of personality (SAP), which characterizes the parameters of well-being, activity and mood of the individual; method “Rehabilitation potential of the individual” author’s development I. Yu. Kulagina and L. V. Senkevich 2011; TOBOL method, which diagnoses the type of attitude to the disease; methods of diagnosis of socio-psychological adaptation of K. Rogers and R. Diamond; methods of multifactor study of the personality of R. Kettel to assess personal psychological characteristics; questionnaires to determine the level of rehabilitation potential and the level of adaptive capabilities of the individual “Adaptability” A. G. Maklakova; methods for assessing quality of life.

The scientific novelty of the research is that it specifies the knowledge about the psychological characteristics of people with disabling diseases; scientific ideas about the peculiarities of the personal sphere of persons of this category were further developed.

The theoretical significance of the research is to expand scientific knowledge and ideas about the peculiarities of the process of rehabilitation and adaptation of persons with functional limitations as a result of disabling diseases.

Key words: personal sphere, social and psychological adaptation, rehabilitation, disability, internal picture of the disease.

Insufficient level of development of compensatory abilities, reduced level of adaptive potential, presence of interpersonal conflicts, uncertainty of life plans and attitudes, inability to fully integrate into society, feelings of inferiority and inability of people with disabilities against the background of their desire for self-actualization and self-actualization. personal and socio-psychological problems. Therefore, the study of psychological characteristics and dynamics of personal changes in people with disabilities, as well as the implementation of qualified psychological support of this category, is one of the pressing issues at the present stage of society, in social policy, in the rehabilitation of this category.

The purpose of this article is to highlight the psychological characteristics of the personal sphere of people with disabilities, to characterize the psychological aspect of working with people with disabilities due to disabling disease.

Disability as a social phenomenon is inherent in every country. Today, the level of disability of the world’s population reaches more than a billion people or 15 %. In Ukraine, the number of people with disabilities is 2 million people or 6.1 % of the total population of our country. These data eloquently indicate the severity and prevalence of the problem of disability. The basis of the policy on people with disabilities is their rehabilitation. The essence of rehabilitation of disabled people is revealed in the Law of Ukraine “On Rehabilitation of Disabled People in Ukraine”. In this Law, the following terms are used in the following meaning:

– disabled person — a person with a persistent dysfunction of the body due to disease, injury (its consequences) or congenital defects of mental or physical development, which leads to a restriction of normal life, causes a person the need for social assistance and enhanced social protection, as well as state performance appropriate measures to ensure its legally defined rights;

– disability — a measure of loss of health and limitation of life that prevents or deprives a particular person of the ability or possibility to carry out activities in a manner and within the limits considered normal for a person depending on age, gender, social and cultural factors;

– loss of health — the presence of diseases and physical defects that lead to physical, mental and social unhappiness [11].

Disabled (from the Latin *invalidus* — powerless, sick). According to the Declaration on the Rights of Persons with Disabilities (UN, 1975), a disabled person is any person who is unable to provide for all or part of the needs of normal personal and (or) social life due to a deficiency, whether congenital or not, his (or her) physical or mental capabilities. In our opinion, the concept of “disabled” should be attributed not so much to the subject of life, but to consider it as a social phenomenon, namely the result of the interaction of psychophysical constraints and social barriers.

Let us dwell more detailed on the barriers posed to a person by disability, identified by O. I. Kholostova and N. F. Dementieva. First of all, we can talk about physical limitations, or isolation of a disabled person — this is due to either physical, or sensory, or intellectual and mental disabilities that prevent him from moving independently and (or) navigate in space.

The second barrier is labor segregation, or isolation of the disabled person: due to his / her pathology, an individual with disabilities has extremely narrow access to jobs or no access at all. In some cases, a disabled person is completely incapable of work, even the simplest. However, in other situations, people with disabilities are provided with (or found to be available) low-skilled jobs that involve monotonous, stereotypical work and low wages.

The third barrier in the lives of people with disabilities is poverty, which is a consequence of social and labor restrictions: these people are forced to exist either on low wages or assistance (which also cannot be sufficient to ensure a decent standard of living).

An important and quite difficult to overcome barrier for the disabled is the spatial-environmental. Even in cases when a person with physical disabilities has means of transportation (prosthesis, wheelchair, specially equipped car), the organization of the living environment and transport is not yet friendly to the disabled. There is a lack of equipment and devices for household processes, self-service, free movement. People with sensory impairments experience a shortage of special information tools that inform about the parameters of the environment. For people with intellectual and mental disabilities there are no opportunities to navigate in the environment, move safely and act in it.

Probably, for all types of disabled people, an important obstacle is the information barrier, which has a bilateral character. People with disabilities find it difficult to obtain information both general and relevant to them (comprehensive information about their functional disorders, measures of state support for people with disabilities, social resources for their support). The emotional barrier is also bilateral, it can consist of unproductive emotional reactions of others about the disabled person — curiosity, ridicule, inconvenience, guilt, hyperopia, fear and so on and frustrating emotions

of the disabled person: self-pity, hostility to others, expectations of hyperopia, the desire to blame someone for their defect, the desire for isolation and so on. Such a complex complicates social contacts in the process of relations between the disabled person and his social environment. Both the individual with disabilities and his immediate environment are in dire need of the emotional background of their relationship to be normalized.

Finally, the complex barrier has a communicative barrier, which is due to the accumulation of all the above restrictions that deform a person's personality. Communication disorders, one of the most difficult social problems of people with disabilities, are the result of physical limitations, and emotional protective self-isolation, and falling out of the workforce, and a lack of familiar information. In order to humanize and democratize social processes, the concept of the disabled is replaced by such a concept as “a person with disabilities.”

There are 5 categories of disabled people with the following disorders: physical disabilities, namely disorders of the musculoskeletal system; intellectual disabilities and mental illness; hearing impairment; visual impairment; disorders of the internal organs, that is disabled for the “common” disease.

The result of the research:

1. Methods of diagnosis of rapid assessment of well-being, activity and mood (WAM)

Period of measurements	Dynamics of well-being (W)	Dynamics of activity (A)	Dynamics of mood (M)
Beginning of the rehabilitation course	3,6	4,3	4,6
The final period of research	4,2	4,5	5,1

Using the WAM method, the average values on all scales of the WAM method are within the statistical norm. But it is impossible to speak about a favorable condition of subjects as estimations testify that about a favorable condition are in the range from 5,0 to 5,5 points.

Depending on the study period, the table shows a clear pattern of changes in well-being (W), activity (A), mood (M) during reha-

bilitation activities. The greatest changes are observed in indicators of well-being (W) and mood (M). The activity indicator is the least changed due to the presence of inadequate internal attitudes to the rehabilitation process and recognition of the personal role of the rehabilitator in this process, low level of motivation.

These results give grounds to conclude that there is a well-defined periodic dynamics of well-being, activity, mood under the influence of psycho-correctional measures in the rehabilitation process.

2. Methodology «Rehabilitation potential of personality» author's development of I. Yu. Kulagina and L. V. Senkevich

	Possible maximum of points	Diseases of the musculoskeletal system, spinal injuries	Diseases of the cardiovascular system	Cerebral circulatory disorders	Cancer	cranio-cerebral injuries	Chronic diseases, diseases of internal organs	Diseases of the Central Nervous System	The average result of the nosological group											
Motivational component	12	6 50 %	4 33 %	3 25 %	4 33 %	2 16,2 %	3 25 %	3 33 %												
Emotional component	8	6 75 %	3 37,5 %	3 37,5 %	2 25 %	3 37,5 %	4 50 %	4 50 %												
Self-assessment component	8	7 87,5 %	3 37,5 %	3 37,5 %	3 37,5 %	4 50 %	4 50 %	4 50 %												
Communicative component	8	6 75 %	4 50 %	2 25 %	3 37,5 %	2 25 %	5 23 %	3 37,5 %												
Internal picture of the disease	20	11 55 %	6 30 %	6 30 %	10 50 %	8 40 %	10 50 %	7 35 %												
Number of people		4	3	7	2	2	2	2												

In the researched group, high RP was found in people with musculoskeletal disorders and spinal injuries. In all other nosological subgroups low RPT was detected.

Development of the concept of rehabilitation potential of the person, and also revealing of specificity of RPT in the categories of patients considered by us, give us the chance to define directions of psychological help for more effective process of complex rehabilitation. mental disorders, which most significantly affects the course of the underlying somatic disease, as well as the processes of rehabilitation and adaptation.

3. Tobol method (type of attitude to the disease). The technique was developed by A. Ye. Licko in 1980

Type of psychological response	Quantitative indicator	Percentage	Social adaptation
The first block	4	18 %	It is not significantly violated
The second block	9	41 %	The presence of mental maladaptation, emotional-affective reaction by type of anxiety, depression, "immersion" in the disease, weakness
The third block	9	41 %	Disadaptive behavior, emotional and affective reactions, social dysfunction

The results of the Tobol method showed that in most cases — 40 % with the onset of the disease, clients were unwell, in 15 % — satisfactory.

According to the study, the majority of respondents (38.9 %) are ready for any treatment, rehabilitation is trying to overcome the disease and work as before, and only a small number of patients (10 %) are frightened by the disease.

As a result of the study, as can be seen from the table, two subgroups of risk were identified. The first subgroup of risk included clients of anxious, hypochondriac, neurasthenic, melancholic, apathetic types of attitude to the disease — the Second block (9 %). These individuals are characterized by an intrapsychic orientation of personal response to the disease, which causes a violation of social adaptation. Annoying weakness, anxiety, depression, refusal to fight for their health — all this leads to maladaptation. This means that such individuals do not know how to constructively cope with their irritability, anxiety and do not believe in their own ability to improve their health.

4. Multilevel personal questionnaire “Adaptability” (MLO-AM) developed by A. G. Maklakov and S. V. Chermyanin

Analysis of the results by the method of “Adaptability” shows that the integrated indicator of personal adaptive potential is within a low level of severity. Analysis of socio-psychological adaptation showed significant differences in their socio-psychological characteristics, confirming statistically significant differences in the following individual-personal adaptation components, which are manifested in: “physical and verbal aggression”, “negativism”, “irritability” “alexithemia”, “Tendencies to extroversion”, “crisis of personal and social identity”, “narrowing of the need-motivational orientation of the person”, “inadequate self-assessment of their personal qualities, states and self-efficacy”, “dissatisfaction with family relations”, “anxiety in the family”, “Negative attitude to the future”, in the intensity of psychological protection: “displacement”, “replacement”, and the dominance of emotionally-oriented behavior: “aggression”, “hopelessness”, “protest”; and the socio-environmental components of adaptation, which show the largest deficits in areas such as economic instability associated with “lower incomes” and socio-psychological instability associated with “changes in social status.”

According to the results of the survey, they give a lower assessment of their health, despite the fact that their condition does not cause concern from doctors and relatives. More than half (53 %) experience acute anxiety and have a significant risk of developing depression. In 46 % of patients there are elements of depression, manifested in severe passivity, lack of interest in the world, low degree of social adaptation, predisposition to depressive type of response to distress, the presence of negative attitudes to the future.

Thus, it can be stated that currently the process of socio-psychological adaptation of people with disabilities is difficult because: life satisfaction of people with disabilities is low; self-esteem also has negative dynamics; significant problems face people with disabilities in the field of relationships with others; the emotional state of the disabled is characterized by anxiety and un-

certainty about the future, pessimism. Thus, the empirical study allows us to draw the following conclusions. The most unfavorable in the socio-psychological sense, in the study, those that combined various adverse indicators (low self-esteem, alertness to others, dissatisfaction with life, etc.). This group includes people with poor financial status and living conditions, single disabled people, disabled people of group 3, especially the unemployed, disabled people from childhood.

Rehabilitation may include measures to ensure and (or) restore the restriction function. The rehabilitation process does not only involve the provision of medical care. It includes a wide range of activities and activities, from initial and more general rehabilitation to targeted activities, such as rehabilitation.

According to the concept of a multidisciplinary approach, the goal of rehabilitation is the integration of people with disabilities into society. The following main areas are identified, in which multifaceted rehabilitation measures should be implemented:

- 1) prevention of progression of pathological process and restoration of health of invalids;
- 2) restoration of personality;
- 3) early return of disabled people to work;
- 4) providing opportunities for permanent integration of people with disabilities into society.

The rehabilitation process involves solving problems of a number of aspects of physical, domestic, labor and professional recovery of the individual, taking into account the potential, compensatory capabilities of the organism. Carrying out functional diagnostics of adaptive-compensatory capabilities of an individual, which determine his biological, psychological and social levels of adaptation, as well as those factors that contribute to or hinder the rehabilitation process, allows to give an idea of the rehabilitation potential.

Rehabilitation potential is a set of biological, psychophysiological characteristics of a person, as well as socio-environmental factors that allow to some extent to realize his potential abilities and determine the possible level of restoration of impaired functions and social ties.

Assessment of the rehabilitation potential of a person will be possible through the following actions: determining the nature and extent of disorders and types of mental disharmony (emotional-volitional, intellectual-mnemonic, motivational, at the personal level); identification of the most "preserved" mental functions, the most "strong" aspects of the person; diagnostics of mental disorders and methods of their elimination; social block of mental adaptation.

It is extremely important to assess the psychological status of the individual, which makes it possible to identify individuals who are particularly in need of long courses of psychotherapeutic measures aimed at relieving anxiety, neurotic reactions, the formation of an adequate attitude to the disease and rehabilitation.

An important goal of psychological assistance to people with disabilities is to teach the patient to independently solve the problems facing him, in relation to professional activities and family life, focus on returning to work and in general to active life.

Psychological rehabilitation is closely related to social rehabilitation, which includes a system of measures aimed at creating and providing conditions for the return of a person to active participation in life, restoring his social status and ability to independent social and family activities through social and environmental orientation and social adaptation, etc. Social rehabilitation measures cover almost all issues of life of the disabled and combine socio-domestic and socio-psychological rehabilitation.

Psychophysiological component of socio-psychological rehabilitation involves solving the following tasks:

- normalization of the nervous system through the use of drugs (tranquilizers), biological and psychotherapeutic drugs;
- removal of fatigue and recovery of patients and the disabled from psychophysiological indicators due to the organization of a rational mode of life (active recreation, sleep, work with a gradually increasing load, physio-, nature-, balneotherapy).

The psychological component includes:

- restoration of disturbed mental functions (perception, attention, memory, thinking, speech, emotional reactions) by methods of psycho-correction;

- assistance to victims in overcoming emotional experiences, obsessions, phobic reactions associated with the situation of physical (mental) trauma;

- the formation of the optimal psychological response to the consequences of mental trauma, the mobilization of the individual to eliminate the difficulties that have arisen, the education of the necessary willpower;

- psychological preparation for medical operations and assistance in restoring their normal mental state in the postoperative period.

Drawing up rehabilitation programs is an integral part of the organization of the rehabilitation process in treatment and prevention facilities, rehabilitation centers, sanatoriums. At all stages of the rehabilitation program it is provided to address the patient's personality, a combination of biological and psychosocial forms of therapeutic restorative effects.

Rehabilitation programs contribute to the creation of such conditions when a disabled person will feel not an object but a subject of socio-cultural activities. The objectives of rehabilitation projects are: to restore the individual's ability to carry out leisure and recreational activities in accordance with their interests and preferences; support of vital and socio-cultural activity of a person; creating a favorable psycho-emotional environment through communication and leisure; acquisition of skills of adaptation to new living conditions; adult education [2, 4].

Methods of rehabilitation of the disabled are diverse. One of the most effective and acceptable methods of providing psychological assistance to people with disabilities to change personal reactions, along with psychological diagnosis and counseling, is psychological correction and psychotherapy.

Psychological correction is a set of measures aimed at correcting and improving the psychological characteristics of a person in accordance with certain requirements due to the internal reserves of the individual. Correction is a system of a certain psychological and physiological functional organization of the disabled person to develop psychological protection and restructure his attitudes towards the disease.

Methods of correctional work can be focused either on some norm, or on the individual capabilities of the disabled person. Moreover, the correction of the emotional, rational or socio-psychological sphere of relations. Psycho-correctional work can be implemented in various forms of group or individual influence: exercises, training, games, socio-psychological training.

Effective methods of psycho-correctional activities are: psychological support — a set of planned or episodic measures aimed at encouraging positive changes and results of behavior and activities of the disabled; psychological support is an alternative set of activities in which the mental activity of the individual is manifested in the presence and with the support of a specialist; psychological suggestion — a non-alternative indication of a well-defined order of behavior and activities in accordance with the norm; socio-psychological bias — a set of organizational and group activities aimed at creating favorable conditions for social interaction of the individual.

Thus, summing up, it is necessary to indicate once again that the internal picture of the disease, the “model” created by the patient and depends on many factors, can determine the prognosis, actively participate in the formation of any of the compensatory mechanisms and ultimately influence the process. disability, as well as the choice of ways and opportunities for rehabilitation.

Thus, the development of rehabilitation technologies in a given key, focused on the correction and formation of adaptive personal attitudes, the availability of various resource-developing types of psychological assistance and support, will ensure the psychological readiness of man for change. This is possible through the acquisition of psycho-emotional stability, understanding of the new self, their changed conditions, opportunities and their place in life. Further development of rehabilitation technologies will serve for more successful integration into the social and economic life of a significant number of people with disabilities who are not disabled, but consider themselves as such.

It is possible to note such conclusions, for example, growth of indicators of the acquired disability owing to a disabling disease is a negative tendency and emphasizes urgency of the specified prob-

lem. Given the fact that the number of people with disabilities is growing every year, and indicators of full and partial rehabilitation remain low, the main principles of action for people with disabilities is their rehabilitation, which will allow people with disabilities to achieve and maintain optimal levels of independence and life. social rehabilitation of the disabled.

Assessment of the rehabilitation potential of the individual reveals the internal resources of the individual, through which it is possible to compensate for disabilities. The complexity of diagnostic research provides a clear idea of the individual cognitive, emotional, motivational, communicative characteristics, as well as the value orientations of the disabled. The psychological component of rehabilitation potential should be defined as an indicator of personal capabilities of the individual involved in the rehabilitation process, based on the assessment of the mental state of the disabled, taking into account possible changes in all levels of personality. In order to ensure the maximum efficiency of the rehabilitation process, the concept of “psychological component of rehabilitation potential” should be used at all stages of medical and social examination and rehabilitation.

The development of the rehabilitation direction of work with the disabled makes it relevant to study their socio-psychological problems. Factors for the success of rehabilitation are the study of personal characteristics of a person with disabilities, his attitude to disability, interaction with the social environment. One of the criteria for the effectiveness of rehabilitation in socio-psychological terms is the ability of the individual to adapt and live in society. A more accurate assessment of the effectiveness of rehabilitation will be the achievement of the planned result of the rehabilitation action, the degree of improvement of vital functions and increase of social activity.

During the rehabilitation of disabled people there is a formation of a new level of self-awareness, a change in self-perception, which is determined by the desire to understand themselves, their capabilities and features, both those that unite him with other people and those that distinguish him from them. This is associated with sharp fluctuations in attitudes towards yourself, instabil-

ity of self-esteem, rejection of the image of your body, and so on. This neoplasm determines the leading need for psycho-correction and psychotherapy with this category — in the formation or correction of the correct system of internal individual psychological attitudes to the process of rehabilitation, increasing self-esteem.

The most important distinguishing feature for successful adaptation of a person with a disabling disease is adaptive problem-solving behavior, provided an adequate attitude to themselves and their own effectiveness focused on accepting their changed capabilities, rethinking and self-realization in new living conditions.

The research results. Based on a comprehensive theoretical and empirical study of the psychological characteristics of the personal sphere of people with disabilities, we have formed the following conclusions.

1. Every year the contingent of disabled people grows, and the indicators of full and partial rehabilitation remain low, the main principles of action for disabled people is their rehabilitation, which will allow disabled people to achieve and maintain the optimal level of independence and life.

2. A person with a disability should be considered, regardless of its capacity and usefulness to society, as an object of social policy aimed at creating conditions for the individual to maximize the realization of all potential abilities, integration into society.

3. Assessment of the rehabilitation potential of the individual reveals the internal resources of the individual, through which it is possible to compensate for disabilities. The complexity of diagnostic research provides a clear idea of the individual cognitive, emotional, motivational, communicative characteristics, as well as the value orientations of the disabled.

4. The results of our previous psycho-diagnostic study of persons with disabling diseases of various nosologies indicate the need to provide them with professional psychological assistance in the system of psychological support. The most unfavorable in the socio-psychological sense, in the study, those individuals who combined various adverse indicators (low self-esteem, alertness to others, dissatisfaction with life, etc.). This group includes people with poor financial status and living conditions, single disabled

people, disabled people of group 3, especially the unemployed, disabled people from childhood. It is established that all structures of personality organization are involved in the process of formation of non-psychotic mental disorders; a disabling disease also has a direct effect. The level of anxiety and depression in people with disabilities is significantly increased.

5. The development of the rehabilitation direction of work with the disabled makes it important to study their socio-psychological problems. Factors for the success of rehabilitation are the study of personal characteristics of a person with disabilities, his attitude to disability, interaction with the social environment. One of the criteria for the effectiveness of rehabilitation in socio-psychological terms is the ability of the individual to adapt and live in society.

Список використаних джерел і літератури

1. Андреева О. С. Принципы формирования и реализации индивидуальной программы реабилитации / О. С. Андреева // Профессиональная реабилитация и занятость инвалидов: доклады межведомственной конференции. — Москва, 1999. — С. 29–35.
2. Вітенко Н. В. Загальна та медична психологія / Н. В. Вітенко. — К., 1996.
3. Вассерман Л. И. Методология исследования качества жизни в контексте психосоматических и соматопсихических соотношений / Л. И. Вассерман, Е. А. Трифонова // Обзор психиатрии и медицинской психологии им. Бехтерева. — 2006. — Т. 3, № 4. — С. 42–47.
4. Гольдблат Ю. В. Основы реабилитации неврологических больных. — Санкт-Петербург: СпецЛит, 2017. — 767 с.
5. Зейгарник Б. В., Братусь Б. С. Очерки по психологии аномального развития личности. — М.: Изд-во Московского ун-та, 1980
6. Менделевич В. Д. Клиническая и медицинская психология: учебное пособие / В. Д. Менделевич. — 5-е изд. — М.: МЕДпресс-информ, 2001. — 432 с.
7. Місяк С. А. Організація освіти осіб з фізичними вадами в Україні / С. А. Місяк // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: тези доповідей. — К.: Університет «Україна», 2005. — С. 284–285.
8. Налчаджян А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А. А. Налчаджян — М.: Эксмо, 2010. — 368 с.
9. Николаева В. В. Влияние хронической болезни на психику / В. В. Николаева. — М., 1987. — 218 с.
10. Организация и методика разработки индивидуальной программы реабилитации: учебно-методическое пособие / М. В. Коробов, Э. А. Дворкин, Ж. Г. Деденева и др. — Санкт-Петербург, 1999. — 84 с.

11. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия: пер. с нем. — М.: Медицина, 1996. — 464 с.

REFERENCES

1. Andreeva O. S. (1999) Principy formirovaniya i realizacii individual'noj programmy rehabilitacii [Principles for the formation and implementation of an individual rehabilitation program]. *Professional'naya rehabilitaciya i zanyatost' invalidov. Doklady mezhdromstvennoj konferencii — Vocational rehabilitation and employment of disabled people. Interdepartmental conference reports.* Moscow [in Russian].
2. Vitenko N. V. (1996) *Zahalna ta medychna psykhologhiia [General and medical psychology]*. Kyiv [in Ukraine].
3. Vasserman L. I. (2006) Metodologiya issledovaniya kachestva zhizni v kontekste psihosomaticheskikh i somatopsihicheskikh sootnoshenij [Methodology for studying the quality of life in the context of psychosomatic and somatopsychic relationships]. *Obozrenie psikiatrii i medicinskoj psihologii im. Bekhtereva — Review of Psychiatry and Medical Psychology. Ankylosing spondylitis, Vol. 3, 4, 42–47* [in Russian].
4. Gol'dblat YU. V. (2017) *Osnovy rehabilitacii nevrologicheskikh bol'nyh [Fundamentals of rehabilitation of neurological patients]*. St. Petersburg: SpetsLit [in Russian].
5. Zejgarnik B. V., Bratus' B. S. (1980) *Ocherki po psihologii anomal'nogo razvitiya lichnosti [Essays on the Psychology of Abnormal Personality Development]*. Moscow: Publishing house of Moscow University [in Russian].
6. Mendelevich V. D. (2001) *Klinicheskaya i medicinskaya psihologiya [Clinical and medical psychology]*. Moscow: MEDpress-inform [in Russian].
7. Misiak S. A. (2005) Orhanizatsiia osvity osib z fizichnimi vadami v Ukraini [Organization of education of persons with physical disabilities in Ukraine]. *Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy: Tezy dopovidei — Current issues of education and upbringing of people with special needs: Abstracts, 284–285*. Kyiv: University "Ukraine" Kyiv [in Ukraine].
8. Nalchadzhyan A. A. (2010) *Psihologicheskaya adaptaciya: mekhanizmy i strategii [Psychological adaptation: mechanisms and strategies]*. Moscow: Eksmo [in Russian].
9. Nikolaeva V. V. (1987) *Vliyanie hronicheskoy bolezni na psihiku [The impact of chronic illness on the psyche]*. Moscow [in Russian].
10. Korobov M. V., Dvorkin E. A., Dedeneva Z H. G. et.al. (Eds.). (1999) *Organization and methodology for the development of an individual rehabilitation program*. Moscow [in Russian].
11. Pezeshkian N. (1996) *Psihosomatika i pozitivnaya psihoterapiya [Psychosomatics and positive psychotherapy]*. Moscow: Medicine [in Russian].

Ковальова О. В.

доктор психологічних наук, доцент кафедри психології
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

Чиркова А. С.

магістр психології, Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЛЮДЕЙ З ІНВАЛІДИЗУЮЧИМИ ЗАХВОРЮВАННЯМИ

У статті висвітлено психологічні особливості людей з інвалідизуючими захворюваннями. Статтю присвячено вивченню психологічних особливостей та динаміки особистісних змін у людей з обмеженими функціональними можливостями, а також здійсненню кваліфікованого психологічного супроводу представників цієї категорії, що належить до числа актуальних проблем на сучасному етапі розвитку суспільства, в сфері соціальної політики, в рамках реабілітації цієї категорії людей. Оцінка реабілітаційного потенціалу особистості людини з інвалідизуючим захворюванням виявляє ті внутрішні ресурси особистості, завдяки яким можлива компенсація обмежених можливостей. Комплексність діагностичних досліджень забезпечує чітке уявлення про індивідуальні когнітивні, емоційні, мотиваційні, комунікативні особливості, а також про ціннісні орієнтації інваліда. В рамках теоретико-емпіричного аналізу виявлено, що найважливішою відмінною ознакою успішної адаптації особи, яка знаходиться в умовах інвалідизуючого захворювання, є адаптивна проблемно-вирішувача поведінка, за умов адекватного ставлення до себе і своєї самоефективності орієнтована на прийняття своїх можливостей, що змінилися, переосмислення і самореалізацію в нових життєвих умовах.

Ключові слова: особистісна сфера, соціально-психологічна адаптація, реабілітація, реабілітаційний потенціал, інвалідизація.

Ковалева О. В.

доктор психологических наук, доцент кафедры психологии
Мелитопольского государственного педагогического университета
имени Богдана Хмельницкого

Чиркова А. С.

магистр психологии, Мелитопольский государственный
педагогический университет имени Богдана Хмельницкого

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЮДЕЙ С ИНВАЛИДИЗИРУЮЩИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

В статье освещены психологические особенности людей с инвалидизирующими заболеваниями. Статья посвящена изучению психологических особенностей и динамики личностных изменений у людей с ограниченными функциональными возможностями, а также осуществлению квалифицированного психологического сопровождения представителей этой категории. Оценка реабилитационного потенциала личности человека с инвалидизирующим заболеванием обнаруживает те внутренние ресурсы личности, благодаря которым возможна компенсация ограниченных возможностей. Комплексность диагностических исследований обеспечивает четкое представление об индивидуальных когнитивных, эмоциональных, мотивационных, коммуникативных особенностях, а также о ценностных ориентациях инвалида. В рамках теоретико-эмпирического анализа выявлено, что важнейшим отличительным признаком относительно успешной адаптации лиц с инвалидизирующими заболеваниями является адаптивная программа комплексной реабилитации, при условии адекватного отношения к себе и своей самоэффективности, ориентированная на принятие своих возможностей, переосмысление и самореализацию в новых жизненных условиях.

Ключевые слова: личностная сфера, социально-психологическая адаптация, реабилитация, реабилитационный потенциал, инвалидизация.

Стаття надійшла до редакції 19.07.2021

УДК 364.446:376.6

DOI: [https://doi.org/10.18524/2707-0409.2021.2\(54\).241393](https://doi.org/10.18524/2707-0409.2021.2(54).241393)

Логвиненко В. М.

кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри соціальної
роботи, управління та суспільних наук Львівського державного
університету безпеки життєдіяльності

e-mail: logvynenko@i.ua

ORCID ID 0000-0001-9273-1983

Грицанюк В. В.

кандидат політичних наук, доцент, доцент кафедри соціальної
роботи, управління та суспільних наук Львівського державного
університету безпеки життєдіяльності

e-mail: vita.hrytsanyuk@gmail.com

ORCID ID 0000-0001-7066-0600

Костишин Е. І.

кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри соціальної
роботи, управління та суспільних наук Львівського державного
університету безпеки життєдіяльності

e-mail: emilia.kostyshyn@gmail.com

ORCID ID 0000-0002-3890-6831

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ, БАТЬКИ ЯКИХ ПЕРЕБУВАЮТЬ В СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ

В статті досліджується проблема соціального здоров'я дітей, що виховуються в сім'ях, які перебувають в складних життєвих обставинах. Вказано на ризики формування соціального здоров'я дітей за умови зниження виховного потенціалу батьків. Зазначено, що процес соціалізації та становлення особистості потребує комплексної підтримки та участі різних фахівців соціальної сфери впродовж тривалого часу. Розкрито особливості соціально-педагогічного супроводу дітей. Обґрунтовано використання потенціалу закладів позашкільної освіти та необхідність залучення ресурсів інших інститутів, які сприяють формуванню соціального здоров'я.

Ключові слова: соціальне здоров'я, дитина, складні життєві обставини, сім'я, соціалізація.

Постановка проблеми. Складні життєві обставини (СЖО) в яких перебувають сім'ї, можуть бути обумовлені різними негативними факторами, але усі вони порушують нормальну життєдіяльність та впливають на усіх її членів. В таких несприятливих умовах відбувається соціалізація та становлення особистості дитини. Окрім цього виховна функція сім'ї може бути послаблена або спотворена. Відтак, дитина може не завоювати необхідні для майбутньої успішної життєдіяльності соціальні норми і цінності, моделі поведінки, соціальні ролі, а натомість може опанувати негативні чи навіть деструктивні. Складні життєві обставини батьків здатні перешкоджати набуттю дитиною необхідних життєвих вмінь і навичок; формувати невпевненість чи безпорадність; зумовлювати дитячу агресивність, конфліктність, відхилення в поведінці, позначатися на побудові міжособистісних стосунків та ін. Це все викликає занепокоєння щодо адекватної соціалізації та соціального здоров'я дітей.

Поняття «соціальне здоров'я» відносно нове, але воно вже увійшло в науковий вжиток. Такі вчені як Г. Андросюк, В. Бабич, А. Бобро, М. Євтух, О. Штик досліджують соціальне здоров'я як соціальний феномен, конкретизують та аналізують його складові та визначають факторну обумовленість цього явища. Проблеми формування соціального здоров'я в різних групах населення з акцентом на молодому поколінні вивчають В. Бабич, Ю. Бойчук, В. Вус, О. Дубовий, В. Зайцев, Р. Карпюк, Т. Літвінова, А. Макаренко, А. Никифоров, О. Павлюк, Ю. Полулященко, Т. Фаласеніді та ін. Певні аспекти, що пов'язані з цією проблематикою, розглядаються в працях з психологічної, соціальної, педагогічної роботи з сім'ями та дітьми, які перебувають в СЖО, приміром, таких авторів як О. Белоліпцева, В. Волкова, К. Глушкова, З. Ковальчук, О. Косенчук, С. Кубіцький, М. Любецька, А. Лябига, Л. Мельник, О. Михайленко, Н. Ніколенко, Ю. Олифіренко, Ж. Петрочко, І. Пеша, І. Савельчук, Л. Сідлецька, Х. Скорік, М. Соляник, О. Сорока, М. Сосюра, М. Шевелева та ін. Щодо наукових розвідок, які безпосередньо стосуються соціального здоров'я дітей, що зростають в несприятливих життєвих умовах, — їх обмаль,

зокрема можна назвати роботи А. Макаренко та В. Шкуркіної, які вивчають проблеми соціального здоров'я вихованців закладів інтернатного типу. Виходячи з актуальності та недостатньої наукової розробки даного питання, є потреба у вивченні проблеми формування соціального здоров'я дітей, які виховуються в сім'ях, що перебувають в СЖО.

Мета статті полягає у визначенні та розкритті шляхів формування соціального здоров'я дітей, батьки яких перебувають в СЖО.

Результати дослідження. В дослідженні ми будемо розуміти термін «соціальне здоров'я» так, як пропонує А. Бобро: «Соціальне здоров'я — стан гармонійного функціонування людини в основних видах взаємодій: соціальній, економічній, політичній, ідеологічній на засадах взаєморозуміння, взаємоприйняття, взаємоповаги, взаємодопомоги, що сприяє досягненню самоактуалізації особистості, створює комфортні відносини з реальністю та зумовлює якісний стрибок духовного розвитку людини в процесі соціалізації» [2, с. 23]. Соціальне здоров'я характеризується успішною соціалізацією та інтеріоризацією тих соціальних норм та правил, які є цінними для суспільства. Воно проявляється в соціальній активності особи, рівні засвоєння загальної культури, моралі, вмінні гармонізувати відносини із самою собою, з оточуючими людьми і природою та є одним з основних показників благополуччя життя і гармонічного розвитку суспільства, його культурного рівня [5, с. 76].

Формування соціального здоров'я дітей, батьки яких перебувають в СЖО, є складним й тривалим процесом та передбачає комплексну взаємодію з різними спеціалістами. З такими сім'ями працюють фахівці соціальної сфери, які надають необхідне соціальне обслуговування, здійснюють їх соціальний супровід, патронаж, профілактичну та просвітницьку роботу з батьками, психолого-педагогічну корекцію тощо. Особливу увагу слід приділяти дітям з таких сімей бо вони, як правило, не мають належних умов для розвитку і можуть потребувати медичної, психологічної, соціально-педагогічної допомоги. Відповідні спеціалісти мають виявити дитячі проблеми, надати

допомогу у їх вирішенні та здійснювати соціально-педагогічну підтримку. З такими дітьми необхідно провести терапевтичні і корекційні заходи, реконструювати психотравматичні ситуації (якщо такі мали місце), здійснити корекцію образу «Я», який міг бути деформованим, та створити нові позитивні переживання. Це сприятиме покращенню самооцінки, зникненню неадекватних форм поведінки, налагодженню способів взаємодії з іншими людьми [9, с. 186] і створить необхідне підґрунтя для подальших впливів на формування соціального здоров'я. Серед таких методів з арсеналу соціальних працівників, психологів, соціальних педагогів вважаємо за доцільне виділити арт- та ігрову терапію, тренінги, програми яких відповідають означеній категорії дітей. Наприклад, О. Сорока пропонує авторську арт-терапевтичну програму для дітей, які перебувають в СЖО, завданням якої є «формування адекватної самооцінки у дітей; розвиток творчих здібностей, фантазії, уяви; корекція тривожності, страхів, агресії, асоціальної поведінки; підвищення адаптивних можливостей дітей у дитячому колективі, зміна негативних стереотипів поведінки» [9, с. 186]. Реалізація програми передбачає такі етапи: вивчення емоційної сфери дітей за допомогою арт-терапевтичної діагностики — проєктивного і вільного малювання впродовж двох занять; конструювання і реалізації арт-терапевтичного процесу, що передбачає розробку та апробацію на практиці арт-терапевтичних занять в залежності від визначених проблем дітей, на які відводиться 8–10 занять; заключний етап — аналіз арт-терапевтичного процесу з метою з'ясування отриманих результатів а також для планування перспективної системи корекційно-розвивальних заходів (2 заняття) [9, с. 187]. Щодо вибору технологій, інструментарію, змістового забезпечення фахівці мають свободу вибору.

Поряд із методиками арт-терапії застосовуються методи ігрової терапії. В дитячому віці гра є провідним видом діяльності і використання її потенціалу в корекційно-розвивальній роботі є продуктивним. О. Васильченко зазначає, що гра для дитини — це і інтеріоризація соціального досвіду, і репрезентація її внутрішнього світу, потреб та емоційної сфери. Ігрова терапія

має великий потенціал щодо гармонізації соціальних відносин дитини, корекції негативних емоцій і переживань, встановлення контакту з близьким оточенням, що сприяє подальшій соціалізації [3, с. 90]. Нині напрацьовано великий арсенал ігрових методик, в тому числі й спрямованих на дітей, що виховуються в сім'ях, які перебувають в СЖО.

Використання тренінгових технологій з метою формування соціального здоров'я можливе в роботі як з дітьми, так і з батьками, які перебувають в СЖО. Зокрема соціально-психологічні тренінги доречно використовувати з метою корекції і розвитку міжособистих стосунків в сім'ї, для розуміння батьками особливостей соціального та психологічного розвитку дитини, набуття компетентності у спілкуванні з дитиною та усвідомлення вагомості конструктивних взаємовідносин з дитиною в процесі її успішної соціальної адаптації [6].

Використання розглянутих методів знижує рівень негативних емоцій та переживань дітей, підвищує їхню впевненість в собі, дає можливість сформувати стійкі поведінкові реакції, що сприяє процесам соціалізації й набуття соціального здоров'я, але не може обмежуватися лише ними. В. Бабиш звертає увагу на те, що соціальне здоров'я розкривається через змістовні складові таких структурних компонентів як готовність до повної реалізації себе у суспільстві; спроможність до взаємодії з мікро-, мезо- та макросередовищем; наявність соціальної та правової відповідальності; спрямованість на розкриття власного потенціалу в усіх сферах соціального буття [1, с. 148]. Відповідно вчений пропонує модель формування цього особистісного утворення, яка передбачає вплив родини, засобів масової інформації, закладів освіти та позашкільної освіти [1]. Певні результати дослідження В. Бабиша можна використати в роботі з дітьми, що виховуються в сім'ях, які перебувають в СЖО, але, зважаючи на вразливість цієї категорії клієнтів, існують певні обмеження потенціалу деяких зазначених інститутів. В нашій науковій розвідці ми зупинимося на розкритті можливостей лише одного інституту, безпосередній вплив якого на формування соціального здоров'я можна визнати без жодних застережень.

Отже, у формуванні соціального здоров'я дітей, які виховуються в сім'ях з СЖО, важливу роль, на нашу думку, відіграють заклади позашкільної освіти. До таких закладів належать, наприклад, дитячо-юнацькі спортивні школи, різноманітні дитячо-юнацькі клуби, академії мистецтв та наук для учнівської молоді, центри, палаци, будинки художньої творчості дітей, юнацтва та молоді та ін. Такі заклади, забезпечуючи задоволення потреб молодого покоління в самореалізації та розвитку (духовному, фізичному, інтелектуальному), створюють можливість не лише для змістовного дозвілля, а й для формування життєвих вмінь та навичок, що виходять за межі інтересів, які вони безпосередньо покликані задовольняти, та здійснюють підготовку до професійної, громадської діяльності в майбутньому та ін. Власне, значення позашкільних закладів освіти у формуванні соціального здоров'я дітей розкривається через їхні основні завдання, окреслені в Законі України «Про позашкільну освіту». Можна вказати на такі: виховання громадянина України; поваги до Конституції України, прав і свобод людини та громадянина, почуття власної гідності, відповідальності перед законом за свої дії; патріотизму, любові до України, поваги до народних звичаїв, традицій; вільний розвиток особистості вихованців (учнів і слухачів) та формування соціально-громадського досвіду; виховання шанобливого ставлення до родини та людей похилого віку; створення умов для творчого, інтелектуального, духовного і фізичного розвитку; здобуття певних професійних навичок і вмінь, необхідних для їхньої соціалізації, подальшої самореалізації та/або професійної діяльності; формування свідомого й відповідального ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих, навичок безпечної поведінки та ін. [7]. З огляду на ризик порушення виховної функції сім'ї, яка перебуває в СЖО, та несприятливі умови соціалізації й розвитку особистості, значення таких закладів у формуванні соціального здоров'я дітей зростає. В цьому контексті охарактеризуємо певні аспекти (особливості) діяльності таких закладів.

Для дітей участь в різноманітних гуртках і секціях є важливим різновидом діяльності, в якій вони проявляють свободу вибору й самостійність, реалізують здібності й задовольня-

ють інтереси, що формує цінність для них такої діяльності. Позашкільні заклади створюють платформу для позитивної неформальної комунікації, якої дитині може бракувати в колі сім'ї і яка є обмеженою в інших закладах освіти. «Відвідуючи гурток, студію чи клуб, дитина перебуває в колі однодумців, які розуміють її прагнення, поділяють зацікавленість певним видом діяльності, відчуває надихаючу силу колективу... розвивається впевненість дитини у власних силах і здібностях, які формуються не всупереч обставинам, а завдяки їм» [4, с. 74].

Невід'ємною умовою формування соціального здоров'я дітей в таких закладах є соціально-педагогічний вплив керівника гуртка чи секції на вихованців. Досить часто, діти, які не мають гармонійних відносин з батьками, в наставниках віднаходять авторитетного дорослого, взірець для наслідування, шукають в них життєвих порад й підтримки, які виходять за межі «взаємодії за інтересами», часто між ними виникають дружні й довірливі відносини, що тривають усе подальше життя. Керівники гуртків мають величезний потенціал насади, вони спонукають дітей повірити й мобілізувати власні сили, стати самоефективними, позбутися негативних чинників у поведінці, навчитися самостійно долати свої проблеми.

Робота секцій і гуртків передбачає підготовку та участь вихованців у конкурсах та змаганнях. Змагальна діяльність формує цілеспрямованість, наполегливість, здатність переборювати труднощі; вчить докладати максимальних зусиль для досягнення результату, вести боротьбу за правилами, гідно приймати невдачі та поразки; націлює на успіх. Зрозуміло, що набуття зазначених особистісних якостей дитиною в умовах сім'ї, яка, маючи певні життєві труднощі, не може самостійно їх здолати (за об'єктивними чи суб'єктивними причинами), є одним з ключових у формуванні соціального здоров'я. Відтак, це завдання може бути ефективно реалізоване в позашкільних освітніх закладах, зокрема в дитячо-юнацьких спортивних школах. На думку І. Солдатенко та А. Зінюк, «спорт, особливо його командні види, сприяє формуванню лідерських якостей, умінь комунікувати та адаптуватися до складних життєвих ситуацій, формуванню ціннісної картини, яка захищає від різних форм

девіантної поведінки» [8, с. 78]. Під впливом спортивної діяльності приходить розуміння рівності шансів на успіх й того, що досягнення успіху залежить не стільки від сприятливих обставин, а передусім від особистих якостей та докладених зусиль. Тренувальний процес гартує не лише характер та сприяє фізичному розвитку, а й передбачає, що юні спортсмени будуть дотримуватися певного режиму, здорового способу життя, де немає місця усляким зловживанням і це в подальшому може стати стилем життя людини.

Варто наголосити, що формування соціального здоров'я дітей, сім'ї яких опинилися в СЖО, потребує тривалого і постійного впливу. Власне заклади позашкільної освіти створюють таку можливість: вихованці відвідують гуртки та секції на регулярній основі та впродовж усього періоду дорослішання.

Часто діти та їхні батьки переконані, що за відвідування будь-яких гуртків та секцій потрібно платити і, за браком коштів у сімейному бюджеті, відмовляються від цього. Проте такі заклади є різного підпорядкування, типу та форм власності (в тому числі державної та комунальної) і можливість для особистісного розвитку, незалежно від матеріального благополуччя, дає безоплатна позашкільна освіта. Щодо дітей, які належать до вразливих категорій населення, то держава забезпечує створення необхідних умов для здобуття позашкільної освіти на безоплатній основі незалежно від форми власності установи. «Місцеві органи виконавчої влади та органи місцевого самоврядування компенсують кошти на навчання дітей пільгових категорій та мають право встановлювати додаткові пільги з плати за навчання з урахуванням можливостей місцевих бюджетів» [7]. Кожна дитина має право на духовний і фізичний розвиток, розкриття власного потенціалу, набуття життєвого досвіду, включення в життя суспільства. В задоволенні цих потреб заклади позашкільної освіти, особливо для дітей із сімей з СЖО, відіграють важливу роль. Також через активну участь в позашкільній освіті в таких дітей створюється основа для подальшої життєстійкості, яка передбачає визнання своїх можливостей та вразливості і пов'язана з успішністю людини в різних сферах діяльності, особливо на фоні стресу чи несприят-

ливих обставин [10, с. 391]. Наприкінці слід зазначити, що для забезпечення гармонійного становлення особистості дітей, які зростають в родині зі складними життєвими обставинами, та формування у них соціального здоров'я необхідно застосовувати комплексний підхід, який інтегруватиме можливості різних інституцій, що володіють специфічними ресурсами та можливостями. Відповідно є потреба в тісній міжвідомчій взаємодії, де фахівці соціальної роботи, соціальні педагоги та психологи закладів освіти, що безпосередньо працюють з такими дітьми, допомагатимуть налагоджувати необхідні взаємозв'язки.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Діти, батьки яких потрапили в СЖО, перебувають в групі ризику щодо формування соціального здоров'я. Процес їхньої соціалізації та становлення особистості потребує комплексної підтримки та участі різних фахівців соціальної сфери впродовж тривалого часу. За умови зниження виховного потенціалу сім'ї необхідно активувати залучення можливостей інших інститутів, які сприяють формуванню соціального здоров'я. До їх числа належать заклади позашкільної освіти, які здійснюють потужний соціально-педагогічний супровід розвитку дітей, і залучення їх до формування соціально здорової особистості є необхідним.

Перспективним напрямом досліджень цієї проблеми вважаємо розкриття та обґрунтування потенціалу різних соціальних інститутів у використанні їхнього ресурсу для формування соціального здоров'я.

Список використаних джерел і літератури

1. Бабич В. І. Професійна підготовка майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків: теорія і практика: монографія / В. І. Бабич. — Харків: Щедра садиба плюс, 2015. — 488 с.
2. Бобро А. А. Сутність поняття «соціальне здоров'я» у науковій літературі / А. А. Бобро // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. — 2014. — Вип. 122. — С. 19–23.
3. Васильченко О. А. Ігрова терапія як метод соціальної роботи з дітьми шкільного віку / О. А. Васильченко // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Політологія. Соціологія. Право. — 2013. — № 3. — С. 90–94.

4. Давидюк Н. Психолого-педагогічні засади діяльності позашкільних навчальних закладів щодо формування ціннісних ставлень особистості /Н. Давидюк// Нова педагогічна думка. — 2016. — № 4. — С. 72–74.
5. Євтух М. Б. Проблема соціального здоров'я в Україні /М. Б. Євтух// Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. — 2015. — Вип. 124. — С. 74–77.
6. Маляр О. Соціально-психологічний тренінг формування дитячо-батьківських стосунків та емоційної взаємодії вчителя з дитиною у контексті роботи соціального працівника /О. Маляр// Social work and education, 2019. — Vol. 6, No. 3. — С. 259–268.
7. Про позашкільну освіту: Закон України від 22.06.2000 р. № 1841-III. — URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text> (дата звернення: 16.04.2021).
8. Солдатенко І. Спорт як вид самоактуалізації особистості /І. Солдатенко, А. Зінюк// Габітус. — 2020. — Вип. 14. — С. 76–80.
9. Сорока О. Арт-терапевтична програма реабілітації дітей, які опинились у складних життєвих обставинах /О. Сорока// Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. — 2016. — № 4. — С. 184–188.
10. Шевченко С. Психологічні детермінанти розвитку життєстійкості особистості в сучасних умовах турбулентності /С. Шевченко, Г. Варіна// Conference Proceedings of the International Scientific Online Conference Topical Issues of Society Development in the Turbulence Conditions. The School of Economics and Management in Public Administration. — Bratislava, 2020. — С. 185–192.

REFERENCES

1. Babych V. I. (2015). *Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv do vykhovannia sotsialno zdorovykh pidlitkiv: teoriia i praktyka: monografii*. [Professional preparation of future teachers to the education of socially healthy adolescents: theory and practice]. Kharkiv: Shchedra sadyba plus [in Ukrainian].
2. Bobro A. A. (2014). *Sutnist poniattia «sotsialne zdorov'ia» u naukovii literaturi* [The kernel of the notion «social health» in the scientific literature]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohichni nauky — Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences, 122, 19–23* [in Ukrainian].
3. Vasylychenko O. A. (2013). *Ihrova terapiia yak metod sotsialnoi roboty z ditmy shkilnoho viku* [Play therapy as a method of social work with school-age children]. *Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu Ukrainy «Kyivskiy politekhnichnyi instytut». Politolohiia. Sotsiolohiia. Pravo — Bulletin of the National Technical University of Ukraine «Kyiv Polytechnic Institute». Politicalogy. Sociology. Right, 3, 90–94* [in Ukrainian].
4. Davydiuk N. (2016). *Psykhologo-pedahohichni zasady diialnosti pozashkilnykh navchalnykh zakladiv shchodo formuvannia tsinnisnykh stavlen osobystosti*

- [Psychological and pedagogical principles of extracurricular educational institutions for the formation of personal values]. *Nova pedahohichna dumka — New pedagogical thought, 4, 72–74*. [in Ukrainian].
5. Yevtukh M. B. (2015). *Problema sotsialnoho zdorov'ia v Ukraini* [The problem of social health is in Ukraine]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohichni nauky — Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences, 124, 74–77* [in Ukrainian].
 6. Maliar O. (2019). *Sotsialno-psykhologichnyi treninh formuvannia dytiachobatkivskykh stosunkiv ta emotsiinoi vzaiemodii vchytelia z dytynoiu u konteksti roboty sotsialnoho pratsivnyka* [Socio-psychological training for the formation of parent-child relationship and the emotional interaction of a teacher with a child in the context of the work of a social worker]. *Social work and education, Vol. 6, No. 3, 259–268* [in Ukrainian].
 7. *Pro pozashkilnu osvitu: Zakon Ukrainy* [On extracurricular education: Law of Ukraine] vid 22.06.2000 r. № 1841-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text> [in Ukrainian].
 8. Soldatenko I., Ziniuk A. (2020). *Sport yak vyd samoaktualizatsii osobystosti* [Sport as a kind of self-actualization of an individual]. *Habitus, 14, 76–80* [in Ukrainian].
 9. Soroka O. (2016). *Art-terapevtychna prohrama reabilitatsii ditei, yaki opynyls u skladnykh zhyttievykh obstavynakh* [Art-therapeutical rehabilitation program for children who have found themselves in life trials]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Serii: Pedahohichni nauky — Scientific Bulletin of Mykolayiv National University named after VO Sukhomlynsky. Series: Pedagogical sciences, 4, 184–188* [in Ukrainian].
 10. Shevchenko S., Varina H. (2020). *Psykhologichni determinanty rozvytku zhyttiistiiosti osobystosti v suchasnykh umovakh turbulentsnosti* [Psychological determinants of the development of personality vitality in modern conditions of turbulence]. *Conference Proceedings of the International Scientific Online Conference Topical Issues of Society Development in the Turbulence Conditions. The School of Economics and Management in Public Administration in Bratislava, 185–192* [in Ukrainian].

Логвиненко В. М.

кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры социальной работы, управления и общественных наук Львовского государственного университета безопасности жизнедеятельности

Грицанюк В. В.

кандидат политических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы, управления и общественных наук Львовского государственного университета безопасности жизнедеятельности

Костышин Э. И.

кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы, управления и общественных наук Львовского государственного университета безопасности жизнедеятельности

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ,
РОДИТЕЛИ КОТОРЫХ НАХОДЯТСЯ В СЛОЖНЫХ
ЖИЗНЕННЫХ ОБСТОЯТЕЛЬСТВАХ**

В статье исследуется проблема социального здоровья детей, воспитывающихся в семьях, находящихся в сложных жизненных обстоятельствах. Указано на риски формирования социального здоровья детей при снижении воспитательного потенциала родителей. Отмечено, что процесс социализации и становления личности нуждается в комплексной поддержке и участии различных специалистов социальной сферы в течение длительного времени. Раскрыты особенности социально-педагогического сопровождения детей. Обосновано использование потенциала учреждений внешкольного образования и необходимость привлечения ресурсов других институтов, способствующих формированию социального здоровья.

Ключевые слова: социальное здоровье, ребенок, сложные жизненные обстоятельства, семья, социализация.

Lohvynenko V. M.

PhD, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social Work, Management and Social Sciences, Lviv State University of Life Safety

Hrytsaniuk V. V.

PhD, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social Work, Management and Social Sciences, Lviv State University of Life Safety

Kostyshyn E. I.

PhD, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social Work, Management and Social Sciences, Lviv State University of Life Safety

**SHAPING OF CHILDREN'S SOCIAL HEALTH WHOSE
PARENTS ARE IN DIFFICULT LIFE CIRCUMSTANCES**

Abstract. Parents' difficult life circumstances can impede the acquisition of child's necessary life skills and cause concern about its adequate socialization and social health. The purpose of the article is to identify and reveal ways to shape social health of children whose parents are in difficult life circumstances. Specialists should identify children's problems, assist in solving them and provide social and pedagogical support. It is necessary to carry out therapeutic and corrective actions. In order to promote socialization and social health, social workers, psychologists, social educators can use art therapy, game therapy, trainings, which are specially designated for such children. The use of these methods reduces children's level of negative emotions and anxiety, increases their self-confidence, makes it possible to form sustainable behavioural reactions. The article explains the possibilities of extracurricular activities, the impact of which on the shaping of social health can be recognized undoubtedly. Children's participation in various kid's clubs is an important type of activity. Extracurricular educational institutions create a platform for positive informal communication, and their mentors' influence is also important. Participation in contests and competitions develops purposefulness, perseverance, ability to overcome difficulties; teaches to make every effort to achieve results, to fight according to the rules, to accept failures and defeats with dignity and aims to success. Due to active participation in extracurricular activities, children create the basis for further resilience, which involves the recognition of their personal capabilities and vulnerability and is associated with personal success in various spheres, especially against the background of stress or adverse

circumstances. The process of socialization and shaping of children's personality whose parents are in difficult life circumstances requires comprehensive support and participation of various social specialists for a long time. If the educational potential of the family is reduced, it is necessary to involve opportunities of other institutions that contribute to the shaping of social health.

Key words: social health, child, difficult life circumstances, family, socialization

Стаття надійшла до редакції 16.07.2021

УДК 159.95:376

DOI: [https://doi.org/10.18524/2707-0409.2021.2\(54\).241394](https://doi.org/10.18524/2707-0409.2021.2(54).241394)

Малина О. Г.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Запорізького національного університету
e-mail: lenamalina1975@gmail.com
ORCID ID 0000-0003-0615-250X

ОСОБЛИВОСТІ НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДИТИНИ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХОМОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ

У статті представлено аналіз результатів впровадження програми нейропсихологічної корекції психічної діяльності дітей дошкільного віку з затримкою психомовленнєвого розвитку. Розглянуто особливості процесу психічного розвитку дітей із затримкою психомовленнєвого розвитку у дошкільному віці. Показано, що психічна діяльність цієї категорії дітей має специфічні особливості і ускладнення, що зумовлені нейропсихологічною специфікою їх розвитку, і тому потребує системного, фахового нейропсихологічного супроводу, можливість якого може бути ускладнена під час карантинних обмежень в умовах пандемії covid 19. Тому необхідне впровадження спеціально розробленої ефективної програми нейропсихологічної корекції психічної діяльності дітей із затримкою психомовленнєвого розвитку, що може бути самостійно (за дистанційним керівництвом психолога) реалізована батьками під час домашніх розвивальних занять. Апробована програма нейропсихологічної корекції дає змогу значно збільшити ефективність нейропсихологічної корекції вищих психічних функцій та оптимізувати психічний розвиток дітей із затримкою психомовленнєвого розвитку.

Ключові слова: нейропсихологічний супровід, нейропсихологічна корекція, затримка психомовленнєвого розвитку, вищі психічні функції, дошкільний вік.

Постановка проблеми. З початку ХХІ сторіччя у світі значно посилилась тенденція до зростання ускладнень психічного роз-

витку дітей. Так, випадки затримки психомовленнєвого розвитку зросли протягом останніх двадцяти років вчетверо. Оскільки затримка психомовленнєвого розвитку характеризується нерівномірністю формування процесів пізнавальної діяльності, що насамперед зумовлено недорозвиненням мовлення і мислення, лабільністю й недостатньою саморегуляцією емоційно-вольових процесів, і призводить до емоційно-вольової незрілості та інтелектуальної недостатності, такі діти потребують системних нейропсихологічних корекційно-розвивальних впливів.

Нейропсихологічна організація психічної діяльності дітей із затримкою психомовленнєвого розвитку у дошкільному віці має специфічні особливості й ускладнення і тому потребує системного, фахового нейропсихологічного супроводу, можливість якого може бути ускладнена під час карантинних обмежень в умовах пандемії covid 19. Тому необхідне впровадження спеціально розробленої ефективної програми нейропсихологічної корекції психічної діяльності дітей із затримкою психомовленнєвого розвитку, що може бути самостійно (за дистанційним керівництвом психолога) реалізована батьками під час домашніх розвивальних занять і значно збільшити ефективність нейропсихологічної корекції вищих психічних функцій та оптимізувати психічний розвиток дітей із затримкою психомовленнєвого розвитку.

Мета статті полягає в аналізі особливостей нейропсихологічного супроводу дітей дошкільного віку із затримкою психомовленнєвого розвитку в умовах вимушеної ізоляції під час карантину внаслідок пандемії коронавірусу.

Результати дослідження. Узагальнюючи дослідження провідних нейропсихологів, спеціальних психологів, корекційних педагогів Т. В. Ахутіної, І. Д. Беха, Т. Г. Візель, О. М. Гвоздева, Ж. М. Глозман, Р. І. Лалаєвої, О. І. Зимньої, М. І. Жинкіна, К. Л. Крутій, О. Р. Лурії, Л. В. Савінової, Г. В. Семенович, Є. Ф. Соботович, Ю. В. Рібцун, О. М. Шахнарович, серед специфічних ознак психічної діяльності дошкільнят із затримкою психомовленнєвого розвитку насамперед виділимо: 1) несформованість мотиваційної сфери і особливо пізнавальної мотивації з прагненням уникати будь-яких інтелектуальних зусиль і

подолання труднощів, низький рівень домагань та байдужість до результату; 2) відсутність навичок планування, аналізу і врахування умов виконання розумових завдань, і саморегуляції пізнавальних процесів; 3) низька розумова активність, поспішність, неорганізованість та відсутність цілеспрямованого пошуку у вирішенні завдань; 4) стереотипність, шаблонність мислення, порушення найважливіших розумових операцій, а саме аналізу та узагальнення, що зумовлює значне відставання логічного мислення і ускладнює можливості порівняння, класифікації, виділення головного [6, с. 87].

На думку Г. В. Семенович діти із затримкою психомовленнєвого розвитку не уміють міркувати, робити висновки; намагаються уникати таких ситуацій. Ці діти через несформованість логічного мислення дають випадкові, необдумані відповіді, проявляють нездатність до аналізу умов завдання. При роботі з цими дітьми необхідно звертати особливу увагу на розвиток у них усіх форм мислення [10, с. 112].

Затримка психічного розвитку закономірно зумовлює порушення мовленнєвої функції. Основу цього системного розладу, за даними І. Ф. Марковської, К. С. Лебединської, Є. Ф. Соботович, складає недостатня сформованість і лінгвістичного, і комунікативного компонентів мовленнєвої діяльності. Ззовні це проявляється зокрема у неправильному використанні мовних елементів у процесі словотворення, слабкому розумінні складних граматичних категорій, кострубатій побудові різних граматичних конструкцій під час висловлювання [2; 4]. Вторинними наслідками, таким чином, стають ускладнення комунікативного, соціального й особистісного розвитку дитини.

Методологічну основу представленого дослідження склали базові уявлення сучасної нейропсихології розвитку про закономірності становлення вищих психічних функцій в онтогенезі, а саме теорія системної динамічної локалізації вищих психічних функцій та концепція структурно-функціональних блоків О. Р. Лурії, екстракортикальний принцип організації мозку Л. С. Виготського, теорія поетапного формування розумових дій П. Я. Гальперіна, принцип динамічної «хромогенної» організації і локалізації функції дитини Л. С. Виготського, прин-

ципи нейропсихологічної корекції теорії нейропсихологічної реабілітації Л. С. Цветкової, концепції корекційно-розвивального навчання Т. В. Ахутіної і Н. М. Пилаєвої, Г. В. Семенович, інтегративний підхід до корекційно-розвивального навчання Н. Я. Семаго і М. М. Семаго та методика «сенсомоторної корекції» Т. Г. Горячевої, нейропсихологічний підхід до забезпечення психічного здоров'я дітей А. С. Султанової.

Відповідно до концепції функціональної організації мозку О. Р. Лурії запропонована програма нейропсихологічної корекції спирається на типи базальних нейропсихологічних чинників (психофізіологічних принципів роботи уражених структур мозку), що є необхідними для розвитку нормального онтогенезу і в подальшому є присутніми в якості складових пізнавальної діяльності дитини. У випадку дефіцитарності або несформованості цього чинника в онтогенезі дитини саме цей фрагмент в загальному конструкті психіки має стати «мішенню» нейропсихологічного і педагогічного корекційного впливу. Крім того, перед проведенням корекційного процесу, на основі оцінки рівня сформованості основних чинників, необхідно визначити відповідність рівня розвитку психічних функцій віку дитини, що дозволить виявити базисні складові психіки, які враховуватимуться у прогнозі зони найближчого розвитку дитини [1; 8; 9].

Отже, мета нейропсихологічного супроводу дитини із затримкою психомовленнєвого розвитку полягає у систематичній безперервній немедикаментозній активації підкіркових і стовбурових структур головного мозку, стабілізації міжпівкульової взаємодії і формуванні оптимального функціонального стану роботи кори великих півкуль головного мозку.

На першому, діагностичному, етапі дослідження було проведено діагностику особливостей нейропсихологічної організації психічних процесів, визначено актуальний рівень розвитку та знань дитини, виділено особливості функціонування мозкових структур дванадцяти дітей 4–5 років із діагнозом затримка психомовленнєвого розвитку. На початку обстеження проводилась первинна діагностична бесіда для визначення загальної характеристики дитини, її поведінки в ситуації обстеження та встановлення контакту. При цьому орієнтування в місці, часі,

в деяких своїх особистих даних; наявність критики, адекватності поведінки і емоційних реакцій в ситуації обстеження.

Дослідження дітей 4–5 років з затримкою психомовленнєвого розвитку виявило значні ускладнення виконання більшості нейропсихологічних тестів через труднощі розуміння інструкції (навіть у спрощеному вигляді) і недостатню сформованість довільної регуляції власної діяльності, не дивлячись на те, що діти охоче контактували з психологом, могли концентрувати увагу на завданні протягом 10 хвилин, після чого було необхідно змінити вид діяльності або дати коротку паузу з активними руховими діями (побігати, пострибати), щоб знову привернути увагу дитини.

У бесіді з дітьми з'ясувалося, що більшість знають своє ім'я і вік, який, як правило, показують на пальчиках. Назвати ім'я мами половина обстежуваних дітей могли тільки при візуальному контакті з нею. Слід зазначити, що деякі діти цього віку не можуть відразу чітко зрозуміти і прийняти ситуацію обстеження, і лише побігавши по залу, здатні підійти до експериментатора і дати вірну відповідь.

Аналіз функцій межпівкульової взаємодії свідчить про їх неповну сформованість в цьому віці. Навіть у тих випадках, коли усі побутові операції (прийом їжі, причісування, чищення зубів) виконуються тільки правою рукою, дитина, малюючи, по-різному перехрещує пальці і руки, утруднено закриває одне око або стоїть на одній нозі, ловить м'яч на дошці балансування, стрибає на двох ногах, присідає. Разом з цим виявилось, що дітям із затримкою психомовленнєвого розвитку доступне виконання легкої проби на динамічний праксис («кулак — ребро — долоня»). Двоє дітей могли виконувати цей тест тільки у взаємодії з психологом і припиняли рухи синхронно з ним. Практично усі діти з затримкою психомовленнєвого розвитку цього віку можуть скопіювати круг і квадрат, але при копіюванні трикутника і ромба більшість дітей або відмовляються від виконання завдання, або відтворюють ці фігури з великими просторовими спотвореннями. Малювання по слову-найменуванню в цьому віці неможливе, оскільки ці поняття у дітей з затримкою психомовленнєвого розвитку ще не сформовані.

Зоровий гнозис дітей із затримкою психомовленневого розвитку характеризується сформованістю тільки пізнання реальних предметів. При ускладненні завдання (пізнання перекреслених або накладених предметів) діти не могли організувати активну цілеспрямовану діяльність по виокремленню фігури.

У всіх обстежених дітей з затримкою психомовленневого розвитку було сформовано фразове мовлення, проте лише на рівні простої трискладової конструкції: «суб'єкт — предикат — об'єкт» і з недостатнім використанням прикметників і займенників.

Обсяг слухо-мовленнєвої пам'яті в 4–5 років у дітей з затримкою психомовленневого розвитку склав половину (три елементи з шести пред'явлених слів), але жодна дитина не змогла повторити стимульні слова після гетерогенної інтерференції (вправа «порахуй свої пальчики»). Нерідко спостерігались симптоми виснаження і відмова від завдання.

Арифметичні навички (зворотний рахунок і найпростіші рахункові операції) виявились практично недоступні для дітей з затримкою психомовленневого розвитку. Мисленнєві операції, а саме операція виключення поняття (четвертий зайвий) виконувались тільки при вербалізації картинок, але при цьому недоступними залишились формування і виключення поняття різних предметних груп. Недостатність вербальних засобів позначилась і на низькій успішності при переказі, розповіді за картинками та аналізі сенсу розповіді.

За даними обстеження виявлено, що діти 4–5 років з затримкою психомовленневого розвитку мають порушення нормального темпу психічного розвитку, прояви інертності уваги, низькі показники розподілу, концентрації та стійкості уваги, нездатність швидко перемикає увагу при зміні діяльності. При цьому їх діяльність носить недостатньо цілеспрямований, імпульсивний характер з підвищеною виснажливістю та швидкою астенизацією.

Таким чином, провідні психічні функції — пам'ять, увага, мислення, емоційно-вольова сфера у дітей із затримкою психомовленневого розвитку відстають від прийнятих психологічних

норм для цього віку. Результати виконання дітьми завдань визначалися на основі шкали оцінювання: 1 бал отримали діти з недостатнім темпом розвитку, що не орієнтувалися у змісті завдань, допускали грубі помилки і внаслідок високого рівня порушень психомовленневих функцій потребували корекційно-розвивальних впливів. 2 бали вказували на достатній темп психічного розвитку, при якому діти допускали не грубі помилки і тому були віднесені до групи помірно вираженого ступеня порушень нейропсихологічного статусу. 3 бали отримали діти, що розуміли й успішно виконували завдання, мали достатній темп психічного розвитку і були віднесені до незначного ступеня порушень психомовленневого розвитку.

Таким чином, кожна обстежена дитина одержувала індивідуальний тестовий бал, що відображає сформованість кожного компонента. Отримані результати попередньої діагностики розвитку психічних функцій ілюструють дані таблиці 1.

Таблиця 1

Рівень розвитку вищих психічних функцій (бали)

	Психічні функції	%	бали	респонденти											
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	практис	50	18	1	2	1	1	2	1	1	2	1	2	2	2
2	гнозис	53	19	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2	1	1
3	пам'ять	58	21	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2
4	увага	44	16	1	1	2	1	2	1	1	1	1	2	1	2
5	мислення	58	21	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1
6	мовлення	56	20	2	2	2	1	2	1	1	1	2	2	2	2

Відповідно до трьох функціональних блоків мозку отримані результати розвитку психічних функцій дітей із затримкою психомовленневого розвитку, що представлено у наступних параметрах (рис. 1).

Другий, психокорекційний етап дослідження, включав навчання батьків дитини самостійного проведення корекційно-розвивальних занять з дитиною під керівництвом фахівця, онлайн консультації і безпосередню онлайн участь у реалізації ключових занять програми. Програма нейропсихологічної

корекції розрахована на щоденне виконання, коли батьки зазвичай зв'язку зі спеціалістом, крім того, раз на тиждень влаштовувались онлайн консультації. На онлайн консультаціях обговорювались хід заняття, його успішність, аналізувались труднощі, що виникали у процесі роботи вдома, надавались рекомендації щодо особливостей проведення занять і підвищення їх ефективності, з урахуванням індивідуальних особливостей дитини коректувались плани наступних занять.

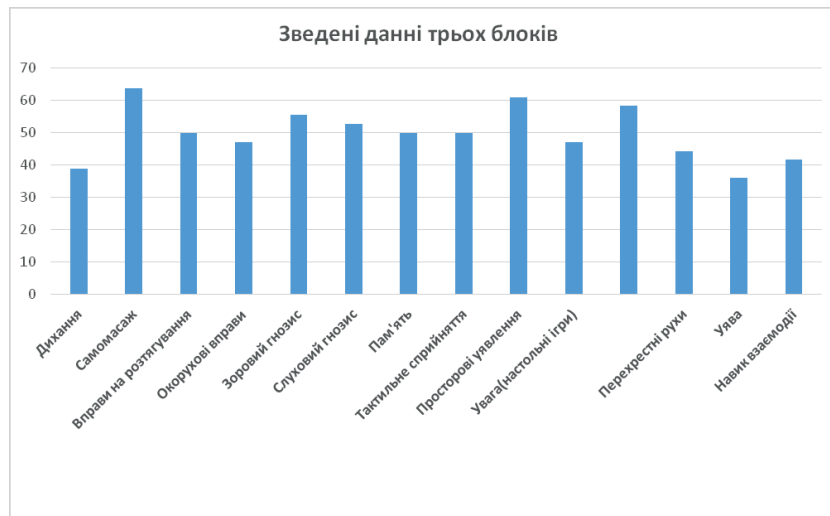


Рис. 1. Параметри розвитку психічних функцій дітей із затримкою психомовленнєвого розвитку

Загальна схема програми нейропсихологічної корекції психічних функцій дитини із затримкою психомовленнєвого розвитку містить: 1) основний блок, що включає розминку, дихальні вправи, окорухові вправи; розтяжки, повзання; додатковий блок з використанням різних видів масажу, пальчикової гімнастики; вправ на розвиток дрібної моторики, вправи на рівновагу, завдання на розвиток вищих психічних функцій (уваги, пам'яті, сприйняття, мислення) та інші ігри та вправи; 2) когнітивні вправи (завдання та ігри, спрямовані на розвиток

вищих психічних функцій дитини) і рухові вправи (сенсомоторну корекцію), а також елементи тілесно орієнтованої терапії і дихальної гімнастики, які поступово ускладнюючись, призводять до активації підкоркових структур головного мозку, зняття локальних м'язових затисків, сприяють регуляції тону, розвитку рівноваги і сприйняття цілісності тіла.

Батькам рекомендовано: 1) проводити заняття емоційно, в гарному настрої, адже від цього залежить настрій дитини і бажання займатись; 2) дотримуватись режиму дня (прокидатись не пізніше 8 години, не пропускати денний сон, лягати спати не пізніше 22 години); 3) мінімізувати перегляд мультфільмів до 15 хвилин два-три рази на добу та вилучити гаджети з поля зору дитини взагалі.

Перевага програми нейропсихологічної корекції для роботи вдома полягає в тому, що заняття можна проводити протягом всього дня і комбінувати вправи з основного блоку нейропсихологічної корекції з вправами з додаткового блоку, фізичні вправи з вправами та іграми за столом.

Починаючи корекційно-розвивальні заняття, батькам рекомендовано дотримуватись послідовності і поступовості у заохоченні дитини до занять. Так, перші кілька днів заняття мають тривати не більше 10 хвилин, поступово збільшуючи тривалість до 20–30 хвилин. При цьому протягом дня бажано займатись декілька разів, заохочуючи дитину похвалою за будь-які, навіть найменші досягнення, стимулювати її до подальшої роботи, підкреслювати успіхи, вчити долати труднощі. Починати заняття треба з гри, яка точно цікава і посилення для дитини з затримкою психомовленнєвого розвитку.

При виборі часу занять важливо врахувати, щоб дитина була бадьора, активна і найбільш схильна до занять. Найчастіше це ранок, час після обіднього сну або прогулянки. Бажано дотримуватись одних і тих же проміжків часу, щоб дитина звикла до послідовності подій дня, і таким чином заняття стали частиною режиму.

Повторна діагностика психічних функцій дітей із затримкою психомовленнєвого розвитку з метою оцінки ефективності психокорекційних занять в домашніх умовах під час вимуше-

ної ізоляції і карантинних обмежень була проведена через два місяці реалізації проекту.

Результати повторної нейропсихологічної діагностики вказують на покращення показника праксиса або здійснення цілеспрямованої діяльності на 39 %. Діти стали значно краще складати пазли, тримати ложку, правильно тримати олівець, навчилися ловити м'яч, покращилась координація та уявлення про ліво — право, верх — низ; зросла точність і швидкість виконання послідовності з трьох елементів («кулак — ребро — долоня»).

Показники гнозиса підвищились на 26 %. За показниками зорового гнозису діти стали краще впізнавати та називати накладені одне на інше контурні зображення, впізнавати та називати непомічені фігури, знаходити фігури у ряду подібних без опори на зразок та інше. Серед функцій слухового гнозису покращилось впізнавання малюнків за назвами, стало більш точним і диференційованим сприйняття звуків музичних інструментів, побутових і природних шумів. Збільшився об'єм і продуктивність тактильного сприйняття.

Мнестичні і мисленнєві процеси дітей із затримкою психомовленнєвого розвитку наприкінці самостійної домашньої психокорекційної роботи батьків показали зростання продуктивності відповідно на 10 % і 14 %. Показники уваги збільшено на 25 %, діти стали більш сконцентрованими, стали менше відволікатися під час виконання вправ. Рівень розвитку мовлення теж збільшилися на 10 %.

Динаміка і порівняльні показники розвитку психічних функцій дітей із затримкою психомовленнєвого розвитку представлена на рис. 2.

Отримані результати підтвердили припущення, що самостійна психокорекційна робота батьків вдома за спеціально розробленою програмою нейропсихологічних корекційно-розвивальних занять, за онлайн консультування фахівця, є ефективною і можливою формою роботи в умовах карантинних обмежень і самоізоляції. Так, показники розвитку усіх психічних функцій значимо зросли, найбільш оптимістичні зрушення характерні для праксису, гнозису та уваги.

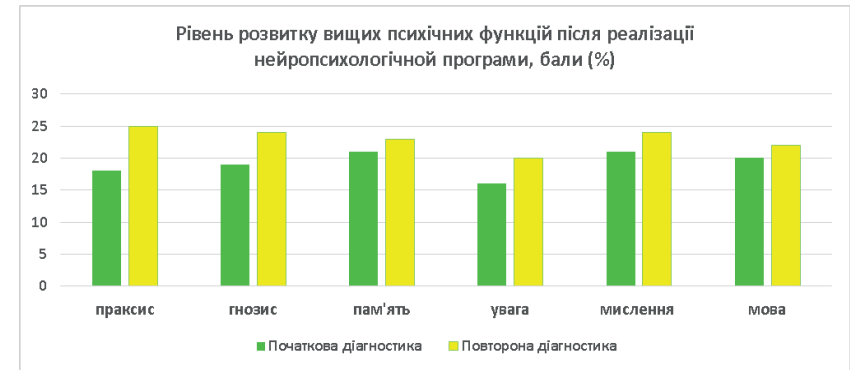


Рис. 2. Рівень розвитку ВПФ після реалізації нейропсихологічної програми

З свідченнями батьків, у дітей стали активно проявлятися творчі здібності, вони почали малювати, конструювати, фантазувати в процесі гри. Загалом можна констатувати підвищення рівня загальної працездатності, уповільнення стомлюваності, значне поліпшення якості засвоєння навчального матеріалу. Завдяки підвищенню рівня саморегуляції і самоконтролю діти набули необхідні соціально-поведінкові навички взаємодії з оточуючими людьми.

Звісно, необхідна попередня діагностика індивідуальних особливостей дитини і рівня розвитку її психічних функцій для підготовки індивідуальної психокорекційної програми і рекомендацій батькам для її реалізації.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Досвід дистанційної допомоги батькам у корекційній роботі з дітьми під час вимушеної ізоляції підтвердив припущення, що такий формат роботи може бути вельми ефективним і надати можливість запобігти втраченим можливостям використати корекційно-терапевтичне вікно у сенситивний період розвитку дитини із затримкою психомовленнєвого розвитку. Отримані результати впровадження програми нейропсихологічної корекції, що включала психомоторну корекцію, розвиток когнітивних і комунікаційних функцій, підтвердили ефективність

комплексного системного підходу до розвитку психічних функцій дітей із затримкою психомовленнєвого розвитку.

Для забезпечення стійкого ефекту психокорекційних впливів та подолання проявів дезадаптації, запобігання тимчасового характеру оптимізації функціонального стану вищих психічних функцій необхідно проводити систематичну (не менше 6–7 місяців) довготривалу розвивальну роботу у тісній співпраці корекційних педагогів, психологів, психоневрологів і батьків, постійно підвищуючи рівень їх знань та практичних навичок проведення занять з дітьми із затримкою психомовленнєвого розвитку.

Список використаних джерел і літератури

1. Бастун Н. А. Можливості нейропсихологічного підходу в освітній практиці / Наталія Анатоліївна Бастун // *Горизонти науки*. — 2010. — № 2 (30). — С. 88–94.
2. Брушневська І. М. Закономірності розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення / І. Брушневська // *Педагогічний часопис Волині*. — 2016. — № 1. — С. 70–75.
3. Власюк Д. П. Нейропсихологія нинішнього сторіччя: перспективи й виклики / Д. П. Власюк // *Психологічні перспективи*. — 2018. — Вип. 31. — С. 45–56.
4. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. — М.: Смысл: Эксмо, 2003.
5. Глоба О. Особливості організації корекційної роботи в умовах дошкільного навчального закладу / О. Глоба, І. Пригородова // *Особлива дитина: навчання і виховання*. — 2015. — № 3. — С. 65–72.
6. Глоzman Ж. М. Нейропсихология детского возраста: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2009. — 272 с.
7. Дроздова І. В. Проблеми нейропсихології як методологічного підходу до вивчення вищих психічних функцій / І. В. Дроздова, М. В. Демченко, В. В. Храмцова // *Український вісник медико-соціальної експертизи*. — 2013. — № 4. — С. 5–11.
8. Кротенко В. І. Значення нейропсихологічних аспектів у розвитку дітей із затримкою психічного розвитку / В. І. Кротенко, М. О. Оробей // *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. — 2014. — Вип. 28. — С. 302–307.
9. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка / В. М. Синьов. — К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. — 224 с.
10. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учебное пособие. 5-е изд. — М.: Генезис, 2012. — 474 с.

11. Яцків О. С. Нейропсихологічний підхід у діяльності практичного психолога дошкільного навчального закладу / О. С. Яцків // *Проблеми сучасної психології*. — 2016. — Вип. 31. — С. 594–606.

REFERENCES

1. Bastun N. A. (2010) *Mozhливosti neiropsihologichnogo pidhodu v osvitnii praktici* [Possibilities of neuropsychological approach in educational practice]. *Gorizonti nauki — Horizons of science*, 2 (30), 88–94 [in Ukrainian].
2. Brushnevskaya I. M. (2016) *Zakonomirnosti rozvitku ditei doshkilnogo viku z porushenniyami movlennya* [Patterns of development of preschool children with speech disorders]. *Pedagogichnii chasopis Volini — Pedagogical magazine of Volyn*, 1, 70–75 [in Ukrainian].
3. Vlasjuk D. P. (2018) *Neiropsihologiya ninishnogo storichchya: perspektivi i vikliki* [Neuropsychology of the present century: prospects and challenges]. *Psihologichni perspektivi — Psychological perspectives*, 31, 45–56 [in Ukrainian].
4. Vigotskii L. S. (2003) *Psihologiya razvitiya rebenka* [Psychology of child development]. M.: izd-vo Smisl, izd-vo Eksmo [in Russian].
5. Globa O. (2015) *Osoblivosti organizaciyi korekciynoyi roboti v umovah doshkilnogo navchalnogo zakladu* [Features of the organization of correctional work in the conditions of preschool educational institution]. *Osobлива дитина: navchannya i vihovannya — Special child: education and upbringing*, 3, 65–72 [in Ukrainian].
6. Glozman Z H. M. (2009) *Neiropsihologiya detskogo vozrasta: uchebnoe posobie dlya studentov vissh. ucheb. zavedeniy* [Child neuropsychology: a textbook] M.: Izdatelskii centr «Akademiya» [in Russian].
7. Drozdova, M. V. Demchenko, V. V. Hramcova (2013) *Problemy neiropsykhologii, yak metodolohichnoho pidkhodu do vyvchennia vyshchikh psykhiichnykh funktsii* [Problems of neuropsychology as a methodological approach to the study of higher mental functions]. *Ukrayinskii visnik mediko-socialnoyi ekspertizi — Ukrainian Bulletin of Medical and Social Expertise*, 4, 5–11 [in Ukrainian].
8. Krotenko V. I. (2014) *Znachennya neiropsihologichnih aspektiv u rozvitku ditei iz zatrimkoyu psihichnogo rozvitku* [The importance of neuropsychological aspects in the development of children with mental retardation]. *Naukovii chasopis NPU imeni M. P. Dragomanova. Seriya 19: Korekciina pedagogika ta specialna psihologiya — Scientific journal of NPU named after MP Dragomanov. Series 19: Correctional pedagogy and special psychology*, 28, 302–307 [in Ukrainian].
9. Sinov V. M. (2009) *Korekciina psihopedagogika* [Correctional psychopedagogy] / V. M. Sinov. K.: Vid-vo NPU im. M. P. Dragomanova [in Ukrainian]
10. Semenovich A. V. (2012) *Neiropsihologicheskaya korrekciya v detskom vozraste. Metod zamesh'ayush'ego ontogeneza* [Neuropsychological correction in childhood. Substitute ontogenesis method]. M.:Genезis [in Russian].

11. Yackiv O. S. (2016) Neiropsihologichniy pidhid u diyalnosti praktichnogo psihologa doshkilnogo navchalnogo zakladu [Neuropsychological approach in the activity of a practical psychologist of a preschool educational institution]. *Problemi suchasnoyi psihologii — Problems of modern psychology*, 31, 594–606 [in Ukrainian].

Malyna O. G.

Ph.D. in psychological sciences associate professor of the department of psychology Zaporizhzhia national university, Zaporizhzhia, Ukraine

THE PECULIARITIES OF NEUROPSYCHOLOGICAL SUPPORT OF A CHILD WITH PSYCHOVERBAL RETARDATION

This article is devoted to the analysis of the results of the implementation of the program of neuropsychological correction of mental activity of preschool children with psychoverbal retardation. The relevance of this study is caused by the annual increase in the birth rate of children with psychoverbal retardation and by the need for effective forms and methods of correctional work.

The study is based on the assumption that the process of mental development of children with psychoverbal retardation in preschool-age has specific features and complications due to the neuropsychological peculiarities of their development, and therefore it requires systematic professional neuropsychological support, which may be complicated by quarantine restrictions during the covid pandemic 19. Consequently, it is necessary to implement a specifically worked out effective program of neuropsychological correction of mental activity of children with learning disabilities, which can be implemented independently by parents (with a remote guidance of a psychologist) during home development classes. It can significantly increase the effectiveness of neuropsychological correction of higher mental functions of children with psychoverbal retardation. Neuropsychological correction aims to use continuous non-medical activation of subcortical and stem structures of the brain, to stabilize of interhemispheric interaction, to form the optimal functional status of the cortical structures of the brain. Each neuropsychological correctional session with a child includes cognitive exercises (tasks and games which are aimed to develop higher mental functions of the child) and movable exercises (sensory-motor correction), as well as body-ori-

ented therapy and elements of respiratory gymnastics. According to the results of the study, the rates of psychoverbal development of preschool children who used an individual program of neuropsychological correction at home under the guidance of a specialist during the quarantine and social isolation are much higher than those which have children who attended classes only with a neuropsychologist.

Key words: neuropsychological support, neuropsychological correction, preschool children, psychoverbal retardation, higher mental functions.

Стаття надійшла до редакції 05.08.2021

УДК 159.922

DOI: [https://doi.org/10.18524/2707-0409.2021.1\(53\).243358](https://doi.org/10.18524/2707-0409.2021.1(53).243358)**Марійчин А. А.**

аспірант кафедри соціальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

e-mail: a.mariichyn@gmail.com

ORCID ID 0000-0002-6594-6070

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СПОРТСМЕНІВ

В статті обґрунтовано роль професійної мобільності спортсменів як ключового чинника в проектуванні кар'єрного шляху спортсменів. Визначено, що одним з індикаторів успішності професійної мобільності спортсменів є їх комунікативна компетентність, що дозволяє не тільки вирішувати проблеми міжособистісної взаємодії чи локальних потреб суб'єкта, але й бути чинником професійного зростання, а також їх соціальної адаптації.

Доведено, що спілкування в ході спортивної діяльності є її невід'ємною частиною, воно безпосередньо діє на хід і результативність змагальної діяльності і відіграє важливу роль у спортивному житті загалом. Спортивна кар'єра спортсмена на пряму залежить від того, як у нього складаються взаємовідносини з тренером, як він відчуває себе у команді, як проявляє себе лідером, наскільки він грамотно отримує інформацію про суперників, розгадує їхні задуми і приховує свої, і робиться висновок, що спілкування, таким чином, — професійно важлива якість для спортсмена. Як видно з аналізу, проведеного за методикою «Діагностика домінуючої стратегії психологічного захисту в спілкуванні» В. В. Бойка, найбільшими середньогруповими значеннями характеризуються шкали Миролюбність ($M = 8,458$; $SD = 4,007$) та Агресія ($M = 8,124$; $SD = 4,007$); за методикою «Визначення стилю поведінки в конфліктній ситуації» К. Томаса найбільшими середньогруповими значеннями характеризуються шкали Співпраця ($M = 7,215$; $SD = 1,942$) та Суперництво ($M = 6,339$; $SD = 1,885$); найбільшими середньогруповими значеннями характеризуються шкали Комуніка-

бельність ($M = 6,554$; $SD = 1,595$) та Незалежність ($M = 5,916$; $SD = 2,093$); адаптивність досліджених спортсменів-гірськолижників знаходиться на середньому рівні.

На підставі проведеного дослідження вважаємо, що комунікативна компетентність особистості розкривається у ставленні до людей, до самого себе, особливостей взаємостосунків між людьми, вмінні контролювати та регулювати свою поведінку, доводити, грамотно аргументувати свою позицію і проявляється у вмінні моделювати особистість співрозмовника, домагатися реалізації комунікативної інтенції за допомогою вербальних та невербальних засобів та технологій, тобто продуктивно виходити із конфліктної ситуації.

Ключові слова: комунікативна компетентність, складові комунікативної компетентності, емпіричні показники, професійна мобільність спортсменів, адаптація, комунікація.

Постановка проблеми. Дослідження професійної мобільності як психологічного феномена, що має певні детермінанти формування та динаміку, дозволяє акцентувати увагу на особистісному компоненті означеної проблеми і зробити більш успішним пошук шляхів професійно-особистісної адаптації суб'єкта в мінливому середовищі світу «конфліктуючих реальностей» (Є. Клімов). У цьому контексті досліджуються різні аспекти криз, пережитих суб'єктом у процесі професійного самовизначення, становлення та адаптації (Е. Зеер, О. Носкова, Є. Пряжнікова, Е. Симанюк, Б. Ясько та ін.). Через об'єктивні причини кар'єра спортсмена є короткочасною і може набувати різних форм: від участі у спортивних змаганнях до тренерської діяльності, а то і зміни виду професійної діяльності. Саме тому проблема готовності спортсменів до професійної мобільності, проблема адаптованості, гнучкості у міжособистісній взаємодії є актуальною. Одним з індикаторів професійної мобільності є комунікативна компетентність, що дозволяє не тільки вирішувати проблеми міжособистісної взаємодії чи локальних потреб суб'єкта, але й бути чинником професійного зростання спортсменів, а також їх соціальної адаптації. Комунікативна компетентність є показником не тільки сформованості особистості, але й її адаптованості до навколишнього середовища, конку-

рентноспроможності у сучасному суспільстві. Суть комунікативної компетентності полягає у швидкому реагуванні на зміну навколишніх факторів та адекватну реакцію на них, системне та логічне цілепокладання, всесторонній розвиток та вдосконалення психологічних властивостей особистості.

Мета статті — емпірично дослідити особливості комунікативної компетентності в структурі професійної мобільності спортсменів.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Аналіз сучасного стану розробленості проблеми показує, що зміни особистості як суб'єкта діяльності та активності представлений в роботах вітчизняних вчених у зв'язку з дослідженнями структури і особистості (Б. Ананьєв, Є. Артем'єва, Б. Ломов, К. Платонов, М. Холодна та ін.). Психологічна природа фахівця досліджується в контексті проблем професіоналізації (Є. Клімов, А. Маркова, Г. Середа, Ю. Стрелков та ін.) Дослідження психологічних аспектів проблеми динаміки професійного досвіду дозволило побудувати нову модель і сформулювати концепцію управління ним в умовах формування ринкової економіки з метою підвищення конкурентоспроможності та професійної мобільності фахівців (Ісмагілова, 2000). Нам імпульс думка Ю. Дворецької, яка професійну мобільність визначає як «сукупність особистісних характеристик і особливих форм поведінки (нахил до творчості, постійного самовдосконалення і самоактуалізації, здатність ризикувати, виявляти ініціативу, підприємливість у суспільстві, на робочому місці тощо), що виявляються в ситуації зміни професії» (Дворецька, 2007). Ми погоджуємося з думкою науковця, що професійна мобільність є механізмом соціальної адаптації, який допомагає людині управляти ресурсами суб'єктності і професійною поведінкою (Ісмагілова, 2000). Педагогічний аспект проблеми висвітлений у працях А. Амірової, Л. Горюнової, Р. Пріми, Б. Ігошева, Л. Сушенцевої та ін.

Разом з тим слід визнати, що комплексного змістовного аналізу психології професійної мобільності в дослідженнях немає. Таким чином, констатується протиріччя між високою соціальною затребуваністю зростання адаптаційного ресурсу особис-

тості в умовах ринкових відносин, з одного боку, і обмеженістю наукового пошуку в дослідженні феномена професійної мобільності особистості, що є одним із значущих механізмів психологічної адаптації суб'єкта, — з іншого.

Проведений теоретичний аналіз основних наукових підходів до досліджуваної проблеми дозволив розглядати професійну мобільність як:

- підґрунтя ефективного реагування особистості на «виклик» сучасного суспільства, своєрідний особистісний ресурс, що лежить в основі дієвого перетворення суспільного довкілля і самого себе в ньому;

- системне багаторівневе явище, що вимагає інтегрованого, міждисциплінарного підходу до дослідження;

- внутрішній (мотиваційно-інтелектуально-вольовий) потенціал особистості, що лежить в основі гнучкої орієнтації і діяльнісного реагування в динамічних соціальних і професійних умовах у відповідності з власними життєвими позиціями; забезпечує готовність до змін і реалізацію цієї готовності у своїй життєдіяльності (готовність особистості до сучасного життя з його багатоаспектними чинниками вибору); детермінує професійну активність, суб'єктивність, творче ставлення до професійної діяльності, особистісного розвитку, що сприяє ефективному розв'язанню фахових проблем. Отже, соціально-психологічними основами професійної мобільності особистості вважаємо наявність суперечностей професійного розвитку, прагнення до внутрішньої свободи і творчої активності, реалізація індивідуально-психологічного потенціалу, досягнення акме професійної кар'єри [Пілецька, 2011].

Зазначені теоретичні розвідки обумовили необхідність дослідження психологічних особливостей комунікативної компетентності в структурі професійної мобільності спортсменів. Проаналізувавши особливості міжособистісної взаємодії як взаємообміну в сферах ініціації контактів, контролю та афекту, перейдемо до вивчення стратегії психологічного захисту в спілкуванні (рисунок 1 репрезентує експлораторний аналіз даних для параметрів методики «Діагностика домінуючої стратегії психологічного захисту в спілкуванні» В. В. Бойка).

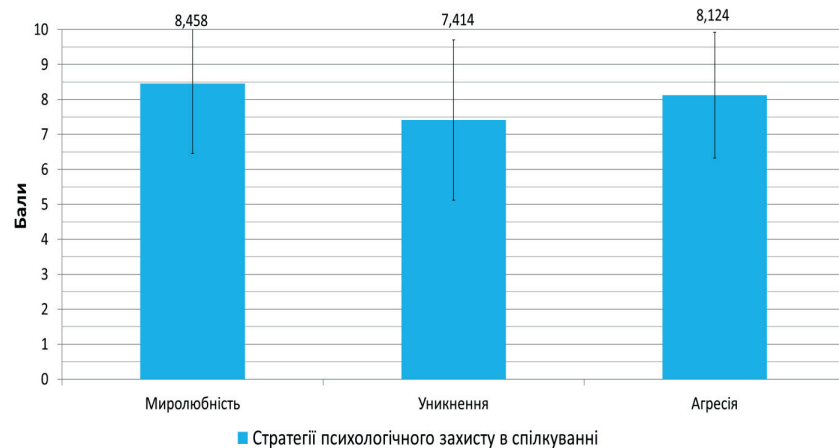


Рис. 1. Експлораторний аналіз даних для параметрів методики «Діагностика домінуючої стратегії психологічного захисту в спілкуванні» В. В. Бойка (висота стовпчика — середнє значення за шкалою, довжина відрізка — стандартне відхилення)

Як видно з аналізу, проведеного за методикою «Діагностика домінуючої стратегії психологічного захисту в спілкуванні» В. В. Бойка, найбільшими середньогруповими значеннями характеризуються шкали Мироловність ($M = 8,458$; $SD = 4,007$) та Агресія ($M = 8,124$; $SD = 4,007$). У свою чергу, найнижчим середньогруповим значенням зафіксовано для такої шкали опитувальника Уникнення ($M = 7,414$; $SD = 3,591$). Як відомо, мироловність — психологічна стратегія захисту суб'єктивної реальності особистості, в якій провідну роль відіграють інтелект і характер. Інтелект погашає або нейтралізує енергію емоцій в тих випадках, коли виникає загроза для Я особистості. Мироловність передбачає партнерство й співпрацю, вміння йти на компроміси, робити поступки, готовність жертвувати деякими своїми інтересами в ім'я головного — збереження гідності. Проте суцільна мироловність — доказ безхребетності і безвольності, втрати відчуття власної гідності, яке якраз і покликаний оберігати психологічний захист.

У свою чергу агресія — психологічна стратегія захисту суб'єктивної реальності особистості, що діє на основі інстинкту. Інстинкт агресії — один з «великої четвірки» інстинктів, властивих всім тваринам — голод, страх, секс і агресія. Це відразу пояснює той незаперечний факт, що агресія не виходить з репертуару емоційного реагування. Зі збільшенням загрози для суб'єктивної реальності особистості її агресія зростає. Особистість і інстинкт агресії, виявляється, цілком сумісні, а інтелект виконує при цьому роль «передавальної ланки» — з його допомогою агресія «нагнітається», «розкручується на повну котушку». Інтелект працює в режимі трансформатора, посилюючи агресію за рахунок сенсу, що їй надається.

Досліджені представники гірськолижного спорту у якості стратегії психологічного захисту у спілкуванні обирають як соціогенну стратегію партнерства і співробітництва, де вони виявляють прагнення не загострювати відносини і не вплутуватися в конфлікти, щоб не піддавати випробуванням своє Я, так і стратегію захисту, що спрямовується назовні, проти навколишнього світу.

При аналізі літератури нами не було виявлено прецедентів застосування методики «Діагностика домінуючої стратегії психологічного захисту в спілкуванні» (В. В. Бойко, 2001) на контингенті спортсменів. Проте при дослідженні характерологічних корелятивів дисфункціональних переконань учнів вузів (Мірошниченко, 2014) було встановлено, що відносно зв'язку дисфункціональних переконань про ворожість зовнішнього світу з домінуючою психологічною захистом в спілкуванні була відзначена негативна взаємозв'язок мироловністю і висока позитивна тенденція з такою стратегією як «агресія». Відповідно мироловність відповідає функціональним переконанням особистості спортсменів.

На думку В. В. Бойка, найкращим варіантом є, коли мироловність домінує і поєднується з іншими стратегіями (м'якими їх формами). Для цього було досліджено стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях. На рисунку 2 наведено експлораторний аналіз даних для параметрів методики «Визначення стилю поведінки в конфліктній ситуації» К. Томаса.

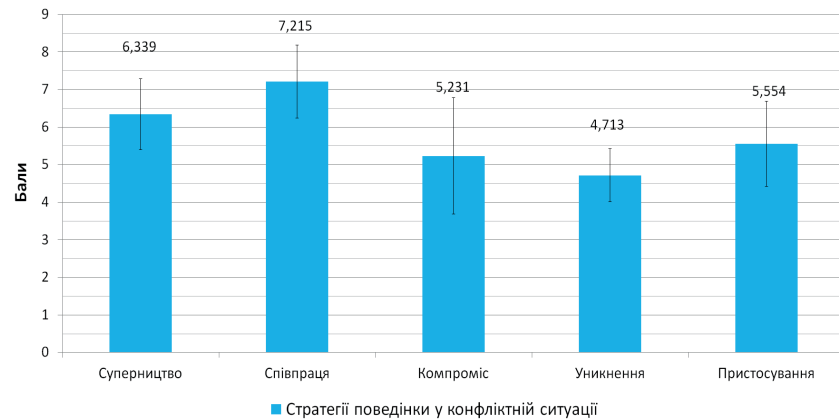


Рис. 2. Експлораторний аналіз даних для параметрів методики «Визначення поведінки в конфліктній ситуації» К. Томаса (висота стовпчика — середнє значення за шкалою, довжина відрізка — стандартне відхилення)

За результатами аналізу, проведеного за методикою «Визначення стилю поведінки в конфліктній ситуації» К. Томаса найбільшими середньогруповими значеннями характеризуються шкали Співпраця ($M = 7,215$; $SD = 1,942$) та Суперництво ($M = 6,339$; $SD = 1,885$). У свою чергу, найнижчі середньогрупові значення зафіксовано для таких шкал опитувальника як Компроміс ($M = 5,231$; $SD = 3,091$) та Уникнення ($M = 4,713$; $SD = 1,413$). Отримані дані можна інтерпретувати наступним чином. Безперечно, стратегія співпраці спрямована на конструктивне вирішення конфлікту, тобто на роботу з проблемою, а не з конфліктом, тоді як суперництво — такий вид поведінки в конфлікті, в якому людина прагне домогтися задоволення своїх інтересів на шкоду інтересам іншої. Людині, яка слідує стратегії співпраці, властива установка на припинення ескалації конфлікту, у разі необхідності вона схильна до переговорного процесу, де завжди має багато пропозицій-альтернатив. При використанні стратегії співпраці учасники конфлікту стають рівними партнерами, а не супротивниками, які цікаві один одному як люди зі своїми інди-

видуальностями. Людина, яка слідує стратегії суперництва, впевнена, що вийти переможцем з конфлікту може тільки один учасник і перемога одного учасника неминуче означає поразку іншого, така людина буде наполягати на своєму, що б не сталося, а позицію іншої людини не братиме до уваги. Таким чином, поведінку у конфліктних ситуаціях досліджених гірськолижників характеризує асертивний стиль вирішення, намагання реалізувати власний погляд на конфліктну ситуацію, що дозволяє їм отримувати як індивідуальні, так і колективні вигоди.

Слід зазначити, що дослідження стратегій подолання у спортсменів різних видів спорту широко представлено в науковій літературі. На жаль, даних про гірськолижників нами знайдено не було, проте є результати дослідження контингентів, що є дещо подібними до них. Так, при дослідженні функціональних резервів юнаків, що займаються лижним спортом (лижні перегони) встановлено, що такі спортсмени характеризуються бажанням знайти компроміс, проте зниженими значеннями таких стратегій вирішення конфліктів: співпраці, суперництва, уникнення і пристосування (Гиренко, 2012). Якщо порівняти це з нашими даними, то можна констатувати суттєві розбіжності у використанні стратегій вирішення конфліктів між спортсменами, що займаються гірськими та біговими лижами.

У використанні такої стратегії вирішення конфліктів як суперництво гірськолижники близькі до представників командних видів спорту. Так (Олійник та ін., 2016) при оцінці способів реагування в конфлікті в колективі волейбольної команди встановили, що у більшості членів спортивної команди переважають такі способи реагування в конфлікті, як суперництво та пристосування, що є позитивними в командному виді спорту, це обумовлено специфікою спортивної діяльності. Автори роблять висновок, що періодична поява конфліктів у спортивній команді — неминуче явище, оскільки вони є одним з відображень процесу її розвитку і можуть носити конструктивний характер, але спосіб реагування в конфлікті обумовлює розвиток конфліктної ситуації.

На нашу думку, застосування стратегій суперництва представниками гірськолижного спорту пов'язана з екстремальним компонентом в їхній спортивній діяльності. Відомо, що екстремальні ситуації можуть підсилювати відчуття суперництва, адже деякі особи прагнуть домогтися поставленої мети будь-якими способами, ігноруючи потреби інших, що породжує суперництво і напруженість між людьми (Інбачова, 2017).

Дослідниками висловлюються припущення про особливості детермінації стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях у спортсменів. Так (Павленкович, 2016) при дослідженні студентів інституту фізичної культури і спорту у віці 18–20 років встановлено, що індивідуально-типологічні особливості особистості студентів-спортсменів впливають на вибір стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях. Більшість студентів-спортсменів оптимальним способом регулювання конфліктної ситуації вважають співпрацю і компроміс. В публікації М. Кашапова та О. Воскресенського (2014) на вибірці, що сформована переважно з хокеїстів, показано, що у спортсменів виявлено зв'язок між таким типом реагування як співробітництво і індивідуально-особистісною особливістю «інтроверсія». Тоді як стратегія суперництва обумовлена загальною конфліктністю, спонтанністю, неконформністю. Отже, можна припустити, що контингент спортсменів гірськолижників формують «спонтанно-неконформні інтроверти».

Розглянувши особливості вирішення конфліктних ситуацій представниками гірськолижного спорту, розглянемо особливості їхньої самооцінки. Рисунок 3 репрезентує експлораторний аналіз даних для параметрів методики Q-сортування В. Стефансона.

Як видно з графіку, найбільшими середньогруповими значеннями характеризуються шкали Комунікабельність ($M = 6,554$; $SD = 1,595$) та Незалежність ($M = 5,916$; $SD = 2,093$), а найменшими — Замкненість ($M = 3,861$; $SD = 1,697$) та Уникнення боротьби ($M = 3,638$; $SD = 2,126$). Отримані дані показують, що спортсмени-гірськолижники оцінюють себе як особи, для яких характерна тенденція до товарищескості, контактності, які вмюють утворити емоційні зв'язки, як у своїй групі, так і

за її межами, проте вони тверезо оцінюють власне відкидання прагнення до прийняття групових стандартів і цінностей — соціальних і морально-етичних. Вони розуміють, для них не є характерним прагнення піти від взаємодії, зберегти нейтралітет у групових суперечках і конфліктах, тобто раціонально оцінюють властиві для них стилі поведінки у конфліктних ситуаціях.

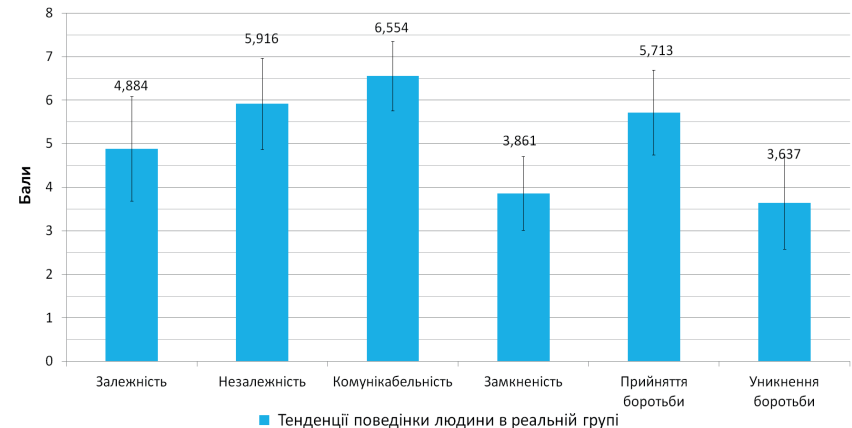


Рис. 3. Експлораторний аналіз даних для параметрів методики Q-сортування В. Стефансона (висота стовпчика — середнє значення за шкалою, довжина відрізка — стандартне відхилення)

Т. В. Нестерова та О. С. Кожанова (Нестерова, 2010) вивчали чинники індивідуально-психологічної та психофізіологічної сумісності спортсменок при відборі в команди з групових вправ художньої гімнастики, використовуючи низку параметрів методики Q-сортування В. Стефансона. Порівнюючи гірськолижників зі спортсменками, що спеціалізуються у художній гімнастиці, можна зазначити, що в останніх в самооцінці у більшому ступені простежувалася тенденція до залежності, орієнтація на товарищескість, прагнення до самоусунення від «боротьби». Відповідно для гімнасток більш властивим є прагнення піти від взаємодії, зберегти нейтралітет у групових суперечках і конфліктах, схильність до компромісних рішень.

Спираючись на тезу про те, що особистісні властивості є провідними регуляторами адаптації, а психічні адаптаційні можливості спортсмена виражені особливостями взаємозв'язків особистісних характеристик, нами було оцінено психологічні адаптаційні можливості гірськолижників. На рисунку 4 наведено експлораторний аналіз даних для параметрів багаторівневого особистісного опитувальника «Адаптивність» (МЛО-АМ) А. Г. Маклакова і С. В. Чермяніна. Ми виходили з точки зору Ю. Ю. Ільїної, що адаптивність особистості є передумовою комунікативної (і зокрема перцептивно-інтерактивної) компетентності, адже компетентність — це підхід до знання як інструменту розв'язання життєвих проблем, прийняття ефективних рішень у різних сферах життєдіяльності людини. Вона охоплює різні сфери людської діяльності: навчальну, професійну, соціально-психологічну та є однією з суттєвих передумов продуктивного та непродуктивного стилів міжособистісної взаємодії в усіх видах професійної діяльності типу «людина — людина» (медицина, педагогіка, психологія та ін.), пов'язана з адаптаційними можливостями особистості.

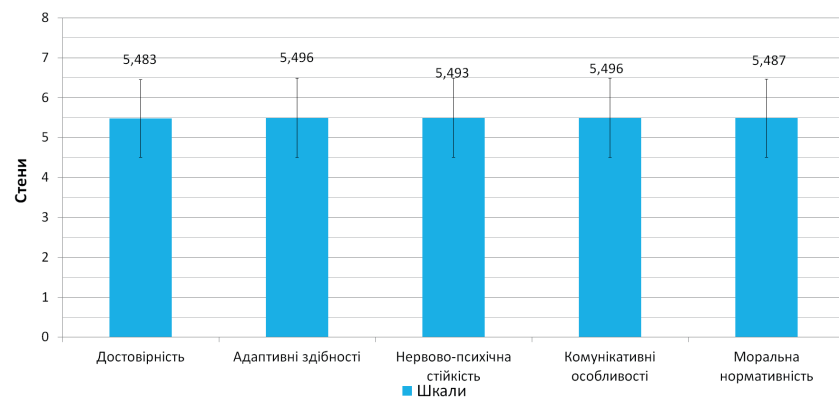


Рис. 4. Експлораторний аналіз даних для параметрів багаторівневого особистісного опитувальника «Адаптивність» (МЛО-АМ) А. Г. Маклакова і С. В. Чермяніна (висота стовпчика — середнє значення за шкалою, довжина відрізка — стандартне відхилення)

Розглядаючи цей графік, можна зазначити, що середньогрупові значення всіх показників методики мають приблизно однаковий рівень в діапазоні 5,48–5,50 стевів. Отже, адаптивність досліджених спортсменів-гірськолижників знаходиться на середньому рівні. В контексті комунікативної компетентності ми говоримо про соціально-психологічну адаптивність особистості спортсмена, яка визначається як такий стан взаємин особистості та групи, коли особистість без тривалих внутрішніх та зовнішніх конфліктів продуктивно виконує свою провідну діяльність, задовольняє свої основні соціальні потреби та повною мірою йде назустріч рольовим очікуванням референтної групи, переживає стан самоствердження. Це відповідає отриманим нами результатам за методикою Ю. М. Орлова, В. І. Шкуркіна, Л. П. Орлової, що наведені вище.

Г. Коваль, І. Розенберг та І. Браславський дослідили фізкультурно-спортивну діяльність як фактор легітимізації агресивності у період юності та провели діагностику адаптаційних здібностей за допомогою методики О. М. Маклакова і С. В. Чермяніна. Автори встановили, що студенти, які регулярно відвідували спортивні секції настільного тенісу і легкої атлетики, характеризувалися високим та достатнім рівнем адаптивності, що в цілому кореспондує з нашими даними. Це свідчить, що ці студенти швидко адаптуються до незнайомих та стресових ситуацій, мають нервово-психічну стійкість на достатньому рівні та високу моральну нормативність.

Висновки. Визначено, що поведінку у конфліктних ситуаціях досліджених гірськолижників характеризує асертивний стиль вирішення, намагання реалізувати власний погляд на конфліктну ситуацію, що дозволяє їм отримувати як індивідуальні, так і колективні вигоди. Отримані дані показують, що спортсмени-гірськолижники оцінюють себе як особи, для яких характерна тенденція до товарищескості, контактності, які вмють утворити емоційні зв'язки, як у своїй групі, так і за її межами, проте вони тверезо оцінюють власне відкидання прагнення до прийняття групових стандартів і цінностей — соціальних і морально-етичних. Вони розуміють, для них не є характерним прагнення піти від взаємодії, зберегти нейтра-

літет у групових суперечках і конфліктах, тобто раціонально оцінюють властиві для них стилі поведінки у конфліктних ситуаціях.

Список використаних джерел і літератури

1. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку: монографія. — К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005. — 308 с.
2. Гиренко Л. А., Головин М. С., Колмогоров А. Б., Айзман Р. И. Функциональные резервы юношей, занимающихся лыжным спортом // *Science for Education Today*. — 2012. — 10 (6). — С. 45–49.
3. Дворецкая Ю. Ю. Личностные особенности специалистов с разным уровнем профессиональной мобильности // *Человек. Сообщество. Управление: взгляд молодого исследователя*. — Краснодар, 2007. — С. 117–142.
4. Исмагилова Ф. С. Профессиональный опыт специалистов и управление в условиях рыночной экономики. — М, 2000. — 382 с.
5. Ільїна Ю. Ю. Адаптивність особистості як умова перцептивно-інтерактивної компетентності / Харківський національний університет внутрішніх справ УП // Сучасні проблеми правового, економічного та соціального розвитку держави: Міжнародна науково-практична конференція. — URL: <http://repositsc.nuczu.edu.ua/handle/123456789/7709>
6. Мирошніченко С. С. Исследование характерологических коррелятов дисфункциональных убеждений учащихся вузов. Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. — 2014. — 4 (110). — С. 93–97.
7. Нестерова Т. В., Кожанова О. С. Фактори індивідуально-психологічної та психофізіологічної сумісності спортсменок при відборі в команди з групових вправ художньої гімнастики. — URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/970/1/T_Nesterova_O_Kojanova_PPMBPFVS_GI.pdf
8. Олійник М. О., Олійник І. С. Порівняльна оцінка способів реагування в конфлікті в колективах студентської академічної групи та волейбольної команди, 2016. — URL: http://dspace.zsmu.edu.ua/bitstream/123456789/4638/1/16%D0%9E%D0%BB%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%9C%D0%9E_110-112.pdf.
9. Павленкович С. С. Стратегии поведения студентов-спортсменов с разными личностными особенностями в конфликтных ситуациях // *Конфликты в современном мире: международное, государственное и межличностное измерение: материалы V Международной научной конференции*, Саратов, 08 апреля 2016 года. — Саратов: Перо, 2016. — С. 644–648.
10. Пілецька Л. С. Професійна мобільність особистості як одна зі складових соціальної мобільності // *Філософія, соціологія, психологія*. — 2011. — 16 (2). — С. 280–287.
11. Thomas K. W. Thomas-Kilmann conflict mode. TKI Profile and Interpretive Report, 2008. — С. 1–11.

References

1. Vlasova O. I. (2003) *Psihologiya social'nih zdibnostej: struktura, dinamika, chinniki rozvitku* [Psychology of social abilities: structure, dynamics, factors of development]. K. Vidavnicho-poligrafichnij centr «Kiivs'kij universitet» [in Ukrainian].
2. Girenko, L. A., Golovin, M. S., Kolmogorov, A. B., & Ajzman, R. I. (2012) *Funkcional'nye rezervy yunoshej, zanimayushchihsva lyzhnym sportom* [Functional reserves of young men engaged in skiing]. *Science for Education Today*, 10 (6), 45–49. [in Russian]
3. Dvoreckaya YU. YU. (2007) *Lichnostnye osobennosti specialistov s raznym urovnem professional'noj mobil'nosti* [Personal characteristics of specialists with different levels of professional mobility] *Chelovek. Soobshchestvo. Upravlenie : vzglyad mladogo issledovatelya* — *Human. Community. Management: the perspective of a young researcher*. S. 117–142. [in Russian]
4. Ismagilova F. S. (2000) *Professional'nyj opyt specialistov i upravlenie v usloviyah rynochnoj ekonomiki* [Professional experience of specialists and management in a market economy]. M. [in Russian]
5. Ільїна YU. YU. (2018) *Adaptivnist' osobistosti yak umova perceptivno-interaktivnoi kompetentnosti* [Personality adaptability as a condition of perceptual-interactive competence] *Modern problems of legal, economic and social development of the state. Mizhnarodna naukovo-praktichna konferenciya, 30 lystopada 2018 hoda*. Retrieved from <http://repositsc.nuczu.edu.ua/handle/123456789/7709> [in Ukrainian].
6. Miroshnichenko S. S. (2014) *Issledovanie karakterologicheskikh korrelyatov disfunkcional'nyh ubezhdenij uchashchihsva vuzov* [Research of characterological correlates of dysfunctional beliefs of university students.]. *Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta-Scientific notes of the University. P. F. Lesgafta*, 4 (110), 93–97. [in Russian]
7. Nesterova, T. V., & Kozhanova, O. S. *Faktori individual'no-psihologichnoi ta psihofiziologichnoi sumisnosti sportsmenok pri vidbori v komandi z grupovih vprav hudozhn'oi gimnastiki* [Factors of individual psychological and psychophysiological compatibility of athletes in the selection of teams in group exercises of rhythmic gymnastics]. Retrieved from https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/970/1/T_Nesterova_O_Kojanova_PPMBPFVS_GI.pdf [in Ukrainian].
8. Olijnik, M. O., & Olijnik, I. S. (2016) *Porivnyal'na ocinka sposobiv reaguvannya v konflikti v kolektivah students'koї akademichnoi grupi ta volejbol'noi komand* [Comparative assessment of ways to respond to the conflict in the teams of the student academic group and the volleyball team]. Retrieved from http://dspace.zsmu.edu.ua/bitstream/123456789/4638/1/16%D0%9E%D0%BB%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%9C%D0%9E_110-112.pdf. [in Ukrainian].
9. Pavlenkovich S. S. (2016) *Strategii povedeniya studentov-sportsmenov s raznymi lichnostnymi osobennostyami v konfliktnyh situacijah* [Behavior strategies of student-athletes with different personality traits in conflict situ-

- ations] Conflicts in the modern world: international, state and interpersonal dimensions. *V Mezhdunarodna nauchna konferenciya*, 08 apelya 2016 hoda. 644–648. [in Russian]
10. Pilec'ka L. S. (2011) Profesijna mobil'nist' osobistosti yak odna zi skladovih social'noi mobil'nosti [Professional mobility of the individual as one of the components of social mobility]. *Zbirnik naukovih prac: filosofiya, sociologiya, psihologiya- Collection of scientific works: philosophy, sociology, psychology*, (16 (2)), 280–287. [in Ukrainian].
11. Thomas, K. W. (2008) Thomas-Kilmann conflict mode. TKI Profile and Interpretive Report.

Mariichyn A.

Post-graduate Student of the Department of Social Psychology,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk

EMPIRICAL STUDY OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL MOBILITY OF ATHLETES

The article substantiates the role of professional mobility of athletes as a key factor in designing the career path of athletes. It is determined that one of the indicators of success of professional mobility of athletes is their communicative competence, which allows not only to solve problems of interpersonal interaction or subject's needs, but also to be a factor of professional growth and social adaptation.

It has been proven that communication is an integral part of sport, it directly affects the course and effectiveness of competitive activities and in general, plays an important role in sport. An athlete's sport career directly depends on how he develops a relationship with the coach, how he feels in the team, how he manifests himself as a leader, how competently he receives information about opponents, unravels their plans and hides his own, thus conclusion is made that communication is a professionally important quality for the athlete.

As can be seen from the analysis conducted by the method of "Diagnosis of the dominant strategy of psychological protection in communication" by V. V. Boyko, the scales Peacefulness ($M = 8.458$; $SD = 4.007$) and Aggression ($M = 8.124$; $SD = 4.007$) are characterized by the largest average group values; According to the method of "Determining the style of behavior in a conflict situation" by K. Thomas, the scales Cooperation ($M = 7.215$; $SD = 1.942$) and Rivalry ($M = 6.339$; $SD = 1.885$) are characterized by the largest average group values; the scales Communicability

($M = 6.554$; $SD = 1.595$) and Independence ($M = 5.916$; $SD = 2.093$) are also characterized by the largest average group values; the adaptability of the studied alpine ski athletes is at an average level.

Based on the study, we believe that the communicative competence of the individual is revealed in: relation to people, to himself, in peculiarities of relationships between people, the ability to control and regulate behavior, competently argue position. Also communicative competence manifested in the ability to model personality of the interlocutor, to achieve communicative intention with the help of verbal and non-verbal means and technologies, thus be productive in a conflict situations.

Key words: communicative competence, components of communicative competence, empirical indicators, professional mobility of athletes, adaptation, communication.

Стаття надійшла до редакції 09.05.2021

УДК 159.9.072.433

DOI: [https://doi.org/10.18524/2707-0409.2021.2\(54\).241395](https://doi.org/10.18524/2707-0409.2021.2(54).241395)**Назаревич В. В.**

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненського державного гуманітарного університету
e-mail: nazarevich.art@gmail.com
ORCID ID 0000-0002-0111-7070

ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ ПАСИВНОЇ АГРЕСІЇ ЯК ОЗНАКИ ОСТРАКІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглянуто психологічні фактори пасивної агресії як ознаки остракізації особистості в навчальному середовищі. Звернено увагу на вивчення питання девіантної поведінки та прихованих форм агресії як тенденцій остракізації. А також актуалізовано питання профілактики девіантної поведінки в контексті зазначеного явища.

Висвітлені основні чинники формування та прояви пасивної агресії як тенденції остракізації. Серед факторів зауважуємо такі: індивідуальні характеристики, ситуації соціально-рольової взаємодії, соціальні чинники.

Сформовано класифікацію основних проявів пасивної агресії, на основі яких було представлено форми пасивно-агресивної поведінки, що трапляється у навчальному середовищі: «підколи»; сарказм; недомовки й натяжки; покарання мовчанням; запізнення на зустрічі; саботаж загальних планів; маніпуляція через жалість і почуття провини.

Ключові слова: остракізм, пасивна агресія, прихована агресія, латентні прояви агресивності, навчальне середовище, передумови остракізму.

Постановка проблеми: вивчення цієї теми зумовлено істотним зростанням у навчальному середовищі кількості підлітків з девіантною поведінкою та прихованими формами агресії як проявами остракізму. Зміни соціальної та економічної ситуації, яка склалася нині в суспільстві, сприяють збільшенню

кількості факторів формування ненормативної поведінки та різноманітних викривлень в особистісному розвитку й поведінці учасників освітянського простору.

Безпрецедентне зростання кількості пасивно-агресивних проявів ставить питання профілактики девіантної поведінки в ряд найбільш значущих проблем сучасної психолого-педагогічної практики, адже існує загроза переходу до відкритих агресивних дій або «прихованого» психологічного знуцання — остракізації.

Агресивність підлітків впливає на розвиток суспільства в цілому, викликає глибоке занепокоєння педагогів і батьків, ставить низку гострих наукових і практичних завдань перед дослідниками та спеціалістами (Барденштейн Л. М., Можгинский Ю. Б., 2005; Кондратьев М. Ю., 1999; Шнейдер Л. Б., 2005).

Проблема агресії є однією з найактуальніших на сучасному етапі розвитку суспільства. Питання агресії і агресивної поведінки в психологічній літературі характеризується складністю і багатогранністю, оскільки, незважаючи на численні праці, які містять аналіз цього феномена, в психології досі не було сформульовано як єдиного і загальноприйнятого визначення агресії і агресивної поведінки, так і визначення меж їх суті та проявів.

За останні роки психологи та педагоги виконали низку досліджень педагогічної занедбаності та правопорушень підлітків, що спрямовані на виявлення факторів впливу (Ениколов С. Н., 2008, Смирнова Н. С., 2009), на розробку методів діагностики (Змановская Е. В., 2003) і апробацію профілактичних програм (Шнейдер Л. Б., 2005; Осипова І. І., 2006) щодо чинників пасивної агресії в навчальному просторі.

Аналіз цих досліджень дозволяє зробити висновок, що агресивна поведінка дітей і підлітків має складну багатофакторну природу; відповідно до зміни різного набору причин відбувається формування пасивно-агресивних патернів спілкування як проявів остракізації. Більшість авторів досліджують вплив чинників на формування прямої агресії, що робить актуальним проведення комплексних досліджень, які охоплюють різні види агресивної поведінки, включаючи пасивні прояви в учасників навчального середовища.

Важливим стає вивчення різних аспектів соціальної ситуації розвитку підлітків з девіантною та умовно нормальною поведінкою, включаючи сімейну та шкільну ситуації і мотивацію спілкування, а також розуміння специфіки агресивної поведінки (ступінь вираженості й поширеності, переважання певних видів, динаміка) в освітньому просторі.

Значимість дослідження зумовлена високою актуальністю проблеми створення системи соціально-психологічної діагностики та профілактичних методів ліквідації проявів пасивної агресії як засобів попередження остракізації.

Аналіз останніх досліджень цієї проблеми. Рівень тривожності, замкнутості, психоемоційної спустошеності, але й зростаючі агресивність, жорстокість і схильність до правопорушень у підлітків (Ениколопов С. Н., 2008, Дворянчиков Н. В., 2007, Сидоров Н. Р., 2007) уможливають аналіз агресії як компетентної психологічної проблеми.

Дослідження (Silva D., 2008, Vieno A., 2009) показують, що підлітки з соціально неблагополучних сімей більше схильні проявляти агресію, ніж діти з благополучних сімей. Важливим аспектом соціальної ситуації розвитку сучасного підлітка є засоби масової інформації, кіно і відеоіндустрії, які регулярно пропагують культ насильства (Шнейдер Л. Б., 2005).

Агресивна поведінка дітей і підлітків має складну багатфакторну природу. Більшість авторів досліджують вплив одного з чинників на формування агресивної поведінки, наприклад, особистісних особливостей (Берковитц Л., 2002, Печникова Л. С., 2005), сімейного оточення (Платонова Н. М., 2004, Ошевський Д. С., 2004), шкільної ситуації (Гребьонкін Е. В., 2006).

Аналіз численних публікацій з проблем пасивної агресії показує, що специфіка прояву вказаного явища, його профілактики та корекції недостатньо розроблені. Незважаючи на поширеність цього явища в сучасному суспільстві, проблема латентної агресії залишається не достатньо розробленою та невирішеною.

Мета статті. Здійснити теоретичний і практичний аналіз причинно-наслідкових факторів виникнення пасивної агресії як передумови остракізації в освітньому середовищі.

Відповідно до зазначеної мети було висунуто такі **завдання**:

1. Розкрити поняття агресивності в навчальному просторі;
2. Схарактеризувати чинники формування та прояву пасивної агресії як тенденції остракізації;
3. Висвітлити систему профілактичних засобів щодо пасивної агресії як форми остракізму в групах навчального середовища.

Результати дослідження. Поняття агресії в навчальному середовищі визначається як мотивована деструктивна поведінка, що суперечить нормам і правилам співіснування індивідів у груповому просторі, завдає шкоди об'єктам нападу, приносить фізичний збиток особам (негативні переживання, стан напруженості, страх, пригніченість і т. д.).

В. В. Юрчук розглядає поняття агресії в освітньому просторі як мотиваційну поведінку, акт, який може завдавати шкоди об'єктам атаки — фізичну шкоду іншим індивідам, що викликає у них дискомфорт, депресію, аномальне психопереживання [3, с. 775–782].

Л. С. Виготський вважав, що в ході історичного розвитку людства виникають і формуються культурні форми поведінки, причому до початку кожного вікового періоду складається своєрідне і строго специфічне відношення між індивідом і навколишнім середовищем. Фактор соціальної ситуації розвитку значно впливає і на формування агресивної поведінки [6, с. 202–214]. Якщо до цього періоду соціальне середовище, в якому розвивається індивід, має жорсткий, імперативний, агресивний характер, то агресивна поведінка, як норма виживання в цьому середовищі, формується найбільш очевидно. С. Джоель оцінював агресивність як форму адаптації особистості до навколишнього соціального середовища, що поєднується з нормами його оточення, а формування пасивних проявів агресії — як пристосування до директивних стилів взаємодії з боку навчального або сімейного простору [4, с. 2233–2240].

У дослідженнях Л. М. Семенюка агресивні прояви розуміються як цілеспрямовано руйнівна поведінка, що суперечить правилам і нормам існування осіб у навчальному середовищі, що заподіює фізичну шкоду індивідам і (або) викликає у них

психічний дискомфорт. Це і є провокаційна поведінка за власною ініціативою з метою захоплення, і загроза, бажання провести напад, ворожість до будь-якого індивіда або обставини. Агресія може мати як яскраво виявлену форму — грубість, напад, так і приховану — невдоволення і недоброчливість як прояв остракізації окремих осіб [3, с. 775–782].

Відповідно до точки зору А. А. Ратинова і О. Д. Сітковського, агресивність має соціально-набутий характер і пов'язана з будовою мотиваційної сфери особистості, яка є складовою системи цінностей. Агресивна ж поведінка формується переважно в системі початкового соціалізаційного впливу, тобто в період молодшого або середнього шкільного віку (в дитячому і ранньому підлітковому віці) [8, с. 83–102]. Це своєрідна позиційна спрямованість особистості, характерними особливостями якої є наявність деструктивних тенденцій і вибору переважно насильницьких засобів для досягнення своєї мети.

С. Л. Соловйова визначає агресивність у навчальному середовищі як системну соціально-психологічну властивість, що формується в процесі соціалізації особистості і яка приймає, залежно від впливу біологічних, психологічних і соціальних факторів, конструктивний (соціалізований) або, при порушенні соціалізації, деструктивний характер [7, с. 471–482]. Агресивна поведінка в навчальних групах, на думку дослідників, має суворо індивідуальний характер і певну структурно-функціональну організацію, яка і визначає властивості кожного агресивного суб'єкта [13, с. 1–23].

У контексті вивчення агресивності в навчальному середовищі важливим є розуміння феномена пасивної агресії як можливого прояву остракізаторських тенденцій та причин її прояву (див. рис. 1.)

Пасивно-агресивна поведінка — модель поведінки, за якої агресивність виражається, але радше пасивним, ніж активним способом, та характеризується прихованою, непрямною агресивністю, зазвичай приховується демонстрацією покори або доброзичливості [15, с. 39–52]. Активна агресивна поведінка в цих випадках зазвичай не використовується через можливу негативно-покаральну відповідь учасників групового процесу.



Рис. 1. Соціально-психологічні причини пасивно-агресивної поведінки в навчальному просторі

Часто в навчальному середовищі пасивно-агресивні дії проявляються щодо більш сильних або авторитетних осіб (зокрема тих, які займають більш високе соціальне становище), при цьому виявляють відкриту гіперкомпенсаторну агресивність до соціально слабших учасників освітнього простору [1, с. 486–496].

При пасивно-агресивній поведінці висловлюється прихований опір негативним реплікам опонента, що дає можливість досягнення цілей, поставлених індивідом, який використовує цей вид поведінки. Пасивна агресія є механізмом висловлення злості, гніву, невдоволення, роздратування та образ умовно ворожим способом [5, с. 93–97]. А також латентним способом прояву негативних почуттів або остракізаторських тенденцій.

У навчальному просторі остракізм з проявами «насильства» неодмінно включає такі складові компоненти, як «агресивні дії» або «агресія», які мають дуже важливий аспект та припускають наявність наміру [2, с. 1066–1083]. Нами було виокрем-

лено такі форми пасивно-агресивної поведінки, що трапляється в навчальному середовищі:

- «Підколи»;
- Сарказм;
- Недомовки і натяки;
- Покарання мовчанням;
- Запізнення на зустрічі;
- Саботаж загальних планів;
- Маніпуляція через жалість і почуття провини [10, с. 405–419].

Важливо відмітити, що усі прояви вищезазначених форм пасивної агресії мають передумову — страх соціального покарання (створення негативних стимулів групою або педагогічним колективом як реакція на відкриту агресію; контроль поведінки здійснюється не учасником-агресором, а груповим полем) як фактор переходу до тенденцій остракізації або прояву прихованої агресії з явних агресивних стратегій в освітньому просторі й уникнення прямого конфлікту як прояв явища остракізму [11, с. 410–431] (див. рис. 2).



Рис. 2. Взаємозв'язок пасивної агресії з остракізмом

Прояви явища остракізму в навчальному середовищі набувають таких форм: незацікавленість, критика, упередження, уникнення, неприйняття, зрада, стигматизація, зневага, зали-

шення, образа, залякування і різні дрібні образи, що можуть слугувати проявами пасивно-агресивної поведінки учасників [16, с. 173–186].

Модель загальної агресії К. Андерсона та Б. Дж. Бушмена вказує на різницю між імпульсивною поведінкою та продуманими діями. Першу зараховують до автоматичного та легкого шляху до агресії, а другу — до контрольованої та напруженої нервово-обґрунтованої моделі поведінки [17, с. 432–451]. Кожен індивід схильний до агресивних проявів в тій чи іншій мірі, які змінюються в процесі становлення особистості та переходять в латентну зону поведінкових актів — явище остракізму [19, с. 477–489].

На основі класифікації форм агресії А. Басс і А. Дарки нами було виокремлено такі деструктивні прояви пасивної агресії як чинники остракізму:

- Роздратування — запальність, грубість;
- Вербальна агресія — погрози, крики, лайка і т. д.;
- Непряма, спрямована агресія — плітки, злі жарти й ненаправлені крики в натовпі, тупання і т. д.;
- Негативізм — опозиційна поведінка [17, с. 432–451].

Пасивна агресія як прояв остракізму визначається як пристосувальна, захисна реакція, яка формується в індивіда під впливом низки чинників (тіснота, обмеженість простору пересування, утиск з боку оточуючого групового середовища) та спрямована виключно на деструктивний компонент, який відображає умови існування індивіда в навчальному або сімейному просторі [14, с. 690–702].

Розуміння феномена пасивної агресії як прояву остракізму в освітньому середовищі є важливою ланкою, що дає змогу ефективно здійснювати профілактичні заходи, виходячи з результатів, отриманих на попередніх етапах дослідження. Існують такі етапи впровадження [9, с. 234–243]:

- Розпізнання різних проявів такої поведінки. Визначення акту пасивної агресії.
- Зворотній зв'язок для агресора.
- Формування розуміння в навчальній групі, що така поведінка не менш агресивна від того, що проявляється в пасивній

формі. Це не м'якша форма агресії, а просто непрямий спосіб її вираження.

- Проведення заходів загального спрямування, метою яких є усвідомлення проблеми існування проявів непрямой агресії.

- Створення колективних та індивідуальних занять для пропрацювання злості та простору для викиду деструктивної агресії.

Впровадження системи профілактики агресивних тенденцій як засобу подолання остракізму дає змогу вказувати на важливість дотримання поетапного підходу для забезпечення механізму формування досвіду толерантного ставлення до осіб з різними індивідуальними проявами та мінімізації остракізаторських проявів в освітянському просторі [8, с. 83–102].

На основі представленої системи профілактики пасивної агресії як прояву тенденцій остракізму в навчальному просторі нами було проведено дослідження, спрямоване на виявлення ефективності цієї програми в різних вікових групах навчального середовища, що передбачає розуміння цілісного образу явища остракізму та його взаємозв'язку з проявами прихованої агресії в освітньому просторі. Було запроваджено методику «Оцінювання агресивності у стосунках» А. Ассінгера, результати якої засвідчують: 20 % респондентів групи молодшого шкільного віку мають високий рівень агресивності при міжособистісній взаємодії, 59 % — мають помірний рівень і лише 21 % — низький.

Діагностика рівня агресивності в групі респондентів середнього шкільного віку дає змогу вказати на те, що 27 % учасників освітнього простору в досліджуваному віковому періоді мають високий рівень агресивності, 48 % — володіють помірним рівнем та 25 % — проявляють низький рівень володіння цією якістю особистості.

Вік старшого шкільного періоду характеризується такими показниками прояву: 52 % учасників мають помірний рівень прояву агресивності, 15 % — високий рівень та 33 % досліджуваних — низький рівень.

Показники діагностичного аналізу в старшій віковій групі вказують на те, що лише 12 % учасників студентських груп

мають високий рівень проявів агресії, 49 % володіють помірним рівнем агресивності та 29 % проявляють низький рівень (див. рис. 3).

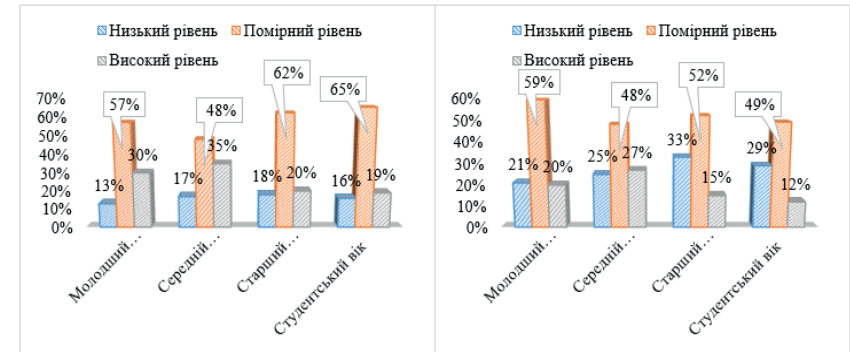


Рис. 3. Порівняння рівнів агресивності у стосунках в групах навчального простору

Результати, отримані завдяки аналізу групи респондентів молодшого шкільного віку, дають змогу вказувати на зменшення тенденцій агресивності, жорстокого та імпульсивного спілкування, що проявлялися в третини (30 %) діагностичної групи до впровадження психологічної моделі супроводу.

У результаті діагностики агресивності в середньому шкільному віці виявлено зростання показників (від 17 % до 25 %) низького рівня агресивних проявів індивіда, за рахунок високого рівня прояву якості, що може слугувати передумовою нівелювання остракізаторських тенденцій або їх зменшення, відповідно до попереднього експериментального дослідження.

Аналіз отриманих даних підтверджує тенденцію зниження високого рівня агресивності в освітньому середовищі в період студентського віку (від 28 % до 20 %), що може бути зумовлено формуванням особистості, стабілізацією та оволодінням новими формами контролю її індивідуальних проявів. У свою чергу, такі прояви можуть свідчити про зменшення ризику існування остракізаторських тенденцій у вищих навчальних закладах або мінімізацію вже існуючих її форм.

Наступним аспектом порівняльного аналізу (як способу перевірки ефективності запропонованої системи профілактики пасивної агресії як прояву тенденцій остракізму в навчальному просторі) стало вивчення проявів емпатії в освітньому просторі, що проводилося за допомогою методики діагностики емпатії (І. М. Юсупова). Вона спрямована на виявлення емоційного відгуку людини на переживання інших людей, що виявляється як у співпереживанні, так й у співчутті. У першій віковій групі було виявлено такі прояви якості: 15 % респондентів мають низький рівень емпатійності, 48 % — середній та 37 % — високий.

Аналіз отриманих результатів у віковій категорії середнього шкільного віку вказує на те, що 27 % респондентів мають низький рівень емпатії, 40 % — проявляють середній рівень прийняття інших та 33 % осіб володіють високою емпатійністю.

Наступний віковий період (діти старшого шкільного віку) характеризується тенденціями до зростання проявів емпатії в навчальному середовищі: 23 % учасників володіють низьким рівнем емпатійності, 34 % — середнім та 50 % — високим рівнем прояву якості особистості.

Четверта група респондентів нашого дослідження характеризується зниженням показників низького рівня емпатії (16 % респондентів) та підвищенням середнього рівня прояву цієї якості — 34 % і високого — 50 % учасників (див. рис. 4).

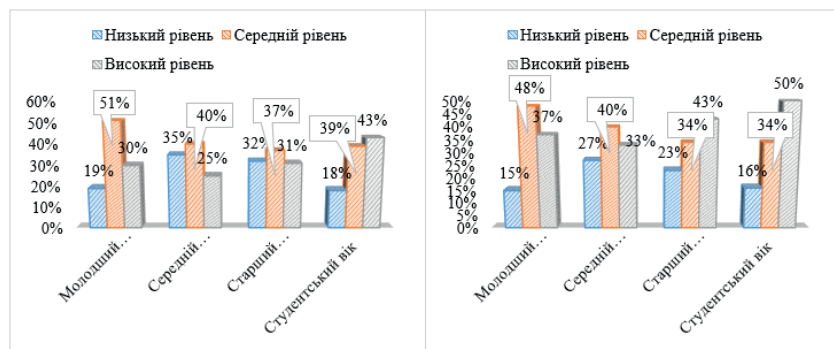


Рис. 4. Порівняння рівнів емпатії в учасників навчального середовища

Отримані дані вказують на збільшення високого рівня проявів емпатійності порівняно з показниками попереднього експерименту (30 % і 37 % відповідно), що характеризується схильністю до прийняття почуттів і переживань інших, демонстрацією готовності до близької взаємодії з ними. При цьому щодо іншої особистості демонструється повага, утім прагнення краще її пізнати відсутнє, а контакти носять формальний характер.

Аналіз результатів середнього шкільного вікового періоду також вказує на підвищення показників високого рівня прояву емпатії та зниження низького відсоткового показника з 35 % до 27 %, що зумовлює мінімізацію ворожості, неприйняття та зневаги до почуттів та думок інших. Тож помітним є зменшення групи осіб, яким властива ригідність переконань, безкомпромісність, схильність до неадекватної поведінки, нездатність прийняти та зрозуміти внутрішній світ іншої людини, її думки, наміри та переживання.

Отримані результати в групах старшого та студентського віку вказують на формування в представників цих груп розуміння проявів емпатії, важливості прийняття інших, їх індивідуальних якостей, особливостей. Відмічаємо, що 50 % респондентів студентської групи володіють високим рівнем особистісної емпатії, здатністю до співчуття та співпереживання, у їхній системі цінностей переважають гуманістичні орієнтації. Їх свідомість не характеризується стереотипізованістю та наповненістю стигмами, оскільки такі обстежувані схильні будувати образ оточуючого світу не на основі усталених уявлень, а через його пізнання та розуміння.

Аналіз даних, отриманих у результаті обробки методики, вказує на те, що впровадження корекційної психологічної програми супроводу явища остракізму в освітньому середовищі є ефективним та дає змогу учасникам процесу навчитися проявляти емпатію до інших суб'єктів навчального процесу, яка закріплюється як нормативна поведінкова структура.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз теоретичних даних з вивчення зазначеного феномена дав змогу вказати на таку характеристику агресії як прояву остракізму в освітньому просторі: це мотиваційна поведінка, акт, який

може завдавати шкоди об'єктам атаки, що викликає у них дискомфорт, депресію, аномальне психопереживання.

Детальний розгляд теоретичних відомостей з цієї теми вказує на те, що агресивність має соціально набутий характер і пов'язана з будовою мотиваційної сфери особистості, яка є складовою системи цінностей. До того ж підтверджує, що агресивна поведінка формується переважно в системі початкового соціалізаційного впливу, тобто в період молодшого шкільного або середнього шкільного віку.

На думку С. Л. Соловйова, пасивна агресія як прояв остракізації в навчальному середовищі може формуватися в процесі соціалізації особистості, залежить від впливу біологічних, психологічних і соціальних факторів і може мати конструктивний (соціалізований) або, при порушенні соціалізації, деструктивний характер.

На основі узагальнення стану розробленої проблеми було сформовано таку класифікацію соціально-психологічних причин пасивно-агресивної поведінки в навчальному просторі: індивідуальні характеристики, ситуації соціально-рольової взаємодії, соціальні фактори.

Вказано на такі форми пасивно-агресивної поведінки, що трапляються в навчальному середовищі: «підколи»; сарказм; недомовки і натяки; покарання мовчанням; запізнення на зустрічі; саботаж загальних планів; маніпуляція через жалість і почуття провини. Визначено, що всі прояви вищезазначених форм пасивної агресії мають передумову — страх соціального покарання.

Представлено деструктивні прояви пасивної агресії як чинників остракізму: роздратування; вербальна агресія; непряма, спрямована агресія; негативізм — опозиційна поведінка.

Вказуємо на результати дослідження на виявлення ефективності цієї програми в різних вікових групах навчального середовища, що передбачає розуміння цілісного образу явища остракізму та його взаємозв'язку з проявами прихованої агресії в освітньому просторі.

У результаті діагностики агресивності відмічаємо зменшення тенденцій агресивності, жорстокого та імпульсивного спіл-

кування, що проявлялися в третини (30 %) діагностичної групи до впровадження психологічної моделі супроводу.

Зауважуємо тенденцію зниження високого рівня агресивності в освітньому середовищі в період студентського віку (від 28 % до 20 %), що може бути зумовлено формуванням особистості, стабілізацією та оволодінням новими формами контролю її індивідуальних проявів. У свою чергу, такі прояви можуть свідчити про зменшення ризику існування остракізаторських тенденцій у вищих навчальних закладах або мінімізацію вже існуючих її форм.

Представлено результати за методикою діагностики емпатії (І. М. Юсупова), яка спрямована на виявлення емоційного відгуку людини на переживання інших людей, що виявляється як у співпереживанні, так і у співчутті: відмічаємо збільшення високого рівня проявів емпатійності порівняно з показниками попередніх експериментів, при цьому щодо іншої особистості демонструється повага, однак прагнення краще її пізнати відсутнє, а контакти носять формальний характер.

Аналізуючи результати за кожною з вікових категорій, зауважуємо формування в представників цих груп розуміння проявів емпатії, важливості прийняття інших, їх індивідуальних якостей, особливостей.

Вказано на ефективність впровадження корекційної психологічної програми супроводу явища остракізму в освітньому середовищі.

Подальший розгляд цієї проблеми вбачаємо в більш розгорнутому вивченні основних факторів формування тенденцій пасивної агресії як прояву остракізації та створенні профілактичних порад для корекції проявів остракізму в навчальному просторі.

Список використаних джерел і літератури

1. Гарднер В. Соціальна ізоляція та вибіркова пам'ять: як потреба у належності впливає на пам'ять для соціальних подій. *Перс. соц. психол.* 2000. 26. С. 486–496.
2. Гарріс К. Наслідки міжособистісного відторгнення: міжкультурне експериментальне дослідження. *Крос-культ. психол.* 2011. 42. С. 1066–1083.

3. Гюрак А. Індивідуальні відмінності в ланці відторгнення — агресія в парадигмі гострого стресу: випадок чутливості відкидання. *Соц. психол.* 2008. 44. С. 775–782.
4. Джоель С. Люди переоцінюють свою готовність відкидати потенційних романтичних партнерів, не зважаючи на їхню турботу про інших. *Психол. наук.* 2014. 25 С. 2233–2240.
5. Задро Л. Джерела остракізму: природа та наслідки виключення та ігнорування інших. *Психологія.* 2014. 23. С. 93–97.
6. Лірі М. Дразнення, неприйняття та насилля: приклади шкільних розстрілів. *Агресивність. Поведінка.* 2003. 29. С. 202–214.
7. Легат Н. Виправлення несправедливості: репаративні наслідки поводження з остракізмом. *Соц. психол.* 2015. 155. С. 471–482.
8. Чекроун П. Соціальний контроль та ефект сторонніх спостерігачів: вплив особистих наслідків. *Соц. психол.* 2004. 104. С. 83–102.
9. Хоклі Л. Відповіді на остракізм у зрілому віці. *Соц. пізнавальна. Вплив.* 2011. 6. С. 234–243.
10. Ford M. B. Self-assessment based on neuroendocrine and psychological reactions to interdisciplinary analysis. *J. Pers. Social Psychol.* 2010. 98. P. 405–419.
11. Gooley S., Svetieva E. Ostracism for reasons: a new paradigm for the introduction of natural heritage motivated by ostracism. *J. Soc. Psychol.* 2015. 155. P. 410–431.
12. Grunberg L., Moore S., Greenberg E. Reactions of managers to health: the attitude to health problems of those behaviors associated with the child. *Hum. Resource. Office.* 2006. 45. P. 159–178.
13. Hancock J. T., Curry L. E. About nonsense and nonsense: a linguistic analysis of the deceit in a computer-mediated. *Discourse process.* 2008. 45. P. 1–23.
14. Jamieson J. P., Harkins S. G., Williams K. D. The need for a threat can motivate the results of ostracism. *Persian. Social Psychol. Bick.* 2010. 36. P. 690–702.
15. Kerr N. L., Levine J. M. Evolution of social isolation: the evolution is not only. *Dyn Group.* 2008. 12. P. 39–52.
16. Knowles M. L., Lucas G. M., Malden D. C. Affiliation cannot be substituted: self-assertion against social and non-social threats. *Persian. Social Psychol. Bick.* 2010. 36. P. 173–186.
17. Nezelek J. B., Wesselmann E. D., Williams K. D. Ostracism in the haunted life: traces of ostracism for the quiet, who ostracized. *J. Soc. Psychol.* 2015. 155, P. 432–451.
18. Poulsen J. R., Kashy D. A. There are two sides to ostracism: how did the whole social life go away, she was alone. *Group process. Mizhgroupovy relat.* 15. P. 457–470.
19. Prinstein M. J., Vernberg E. M. Relational aggression in children: social and psychological functions of aggression and victims. *J. Klin. Child Psychol.* 2001. 30. P. 477–489.

REFERENCES

1. Gardner W. (2000). *Sotsialna izoliatsiia ta vybirkova pamiat: yak potreba u nalezhnosti vplyvaie na pamiat dlia sotsialnykh podii [Social isolation and selective memory: how the need for belonging affects memory for social events]*. *Persian. Soc. Psychol*, 26, 486–496 [in Ukrainian].
2. Harris K. (2011). *Naslidky mizhosobystisnoho vidtorhnennia: mizhkulturne eksperymentalne doslidzhennia [Consequences of interpersonal rejection: an intercultural experimental study]*. *Cross cult. Psychol.*, 42, 1066–1083 [in Ukrainian].
3. Gurak A. (2008). *Indyvidualni vidminnosti v lantsi vidtorhnennia-ahresiiia u paradyhmi hostroho sousu: vypadok chutlyvosti vidkydannia [Individual differences in the link of rejection-aggression in the paradigm of hot sauce: the case of rejection sensitivity]*. *J. Exp. Soc. Psychol.*, 44, 775–782 [in Ukrainian].
4. Joel S. (2014). *Liudy pereotsiniuiut svoiu hotovnist vidkydaty potentsiinykh romantychnykh partneriv, ne zvazhaiuchy na yikhniu turbotu pro inshykh [People overestimate their willingness to reject potential romantic partners, despite their concern for others]*. *Psychol. Nauk.*, 25, 2233–2240 [in Ukrainian].
5. Zadro L. (2014). *Dzherela ostrakizmu: pryroda ta naslidky vykliuchennia ta ihnoruvannia inshykh [Sources of ostracism: the nature and consequences of excluding and ignoring others]*. *Curr. Res. Psychol.*, 23, 93–97 [in Ukrainian].
6. Leary M. (2003). *Draznennia, nepryiniattia ta nasyllia: pryklady shkilnykh rozstriliv [Irritation, rejection and violence: examples of school shootings]*. *Aggressiveness. Behave*, 29, 202–214 [in Ukrainian].
7. Legate N. (2015). *Vypravlennia nespravedlyvosti: reparatyvni naslidky povodzhennia z ostrakizmom [Correcting injustice: reparative consequences of ostracism]*. *J. Soc. Psychol.*, 155, 471–482 [in Ukrainian].
8. Chekron P. (2004). *Sotsialnyi kontrol ta efekt storonnykh sposterihachiv: vplyv osobystykh naslidkiv [Social control and the effect of outside observers: the impact of personal consequences]*. *Anne Psychol.*, 104, 83–102 [in Ukrainian].
9. Hockley L. (2011). *Vidpovid na ostrakizm u zrilomu vitsi [Responses to ostracism in adulthood]*. *Soc. Cognitive. Influence. Neuroski*, 6, 234–243 [in Ukrainian].
10. Ford M. B. (2010). Self-assessment based on neuroendocrine and psychological reactions to interdisciplinary analysis. *J. Pers. Social Psychol*, 98, 405–419 [in English].
11. Gooley S., Svetieva E. (2015). Ostracism for reasons: a new paradigm for the introduction of natural heritage motivated by ostracism. *J. Soc. Psychol.*, 155, 410–431 [in English].
12. Grunberg L., Moore S., Greenberg E. (2006). Reactions of managers to health: the attitude to health problems of those behaviors associated with the child. *Hum. Resource. Office*, 45, 159–178 [in English].
13. Hancock J. T., Curry L. E. (2008). About nonsense and nonsense: a linguistic analysis of the deceit in a computer-mediated spilkuvanny. *Discourse process*, 45, 1–23 [in English].

14. Jamieson J. P., Harkins S. G., Williams K. D. (2010). The need for a threat can motivate the results of ostracism. *Persian. Social Psychol. Bick*, 36, 690–702 [in English].
15. Kerr N. L., Levine J. M. (2008). Evolution of social isolation: the evolution is not only. *Dyn Group*, 12, 39–52 [in English].
16. Knowles M. L., Lucas G. M., Malden D. C. (2010). Affiliation cannot be substituted: self-assertion against social and non-social threats. *Persian. Social Psychol. Bick*, 36, 173–186 [in English].
17. Nezelek J. B., Wesselmann E. D., Williams K. D. (2015). Ostracism in the haunted life: traces of ostracism for the quiet, who ostracism. *J. Soc. Psychol.*, 155, 432–451 [in English].
18. Poulsen J. R., Kashy D. A. (2012). There are two sides to ostracism: how did the whole social life go away, she was alone. *Group process. Mizhgroupovy relat.*, 15, 457–470 [in English].
19. Prinstein M. J., Wernberg E. M. (2001). Vidverta and relational aggression in children: social and psychological functions of aggression and victims. *J. Klin. Child Psychol.*, 30, 477–489 [in English].

Назаревич В. В.

кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии Ровненского государственного гуманитарного университета

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПАССИВНОЙ АГРЕССИИ КАК ПРИЗНАКИ ОСТРАКИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

В статье рассмотрены психологические факторы пассивной агрессии как признаки остракизации личности в учебной среде. Обращено внимание на изучение вопроса девиантного поведения и скрытых форм агрессии как тенденций остракизации. А также актуализированы вопросы профилактики девиантного поведения в контексте указанного явления.

Освещены основные факторы формирования и проявления пассивной агрессии как тенденции остракизации. Среди факторов замечаем такие: индивидуальные характеристики, ситуации социально-ролевого взаимодействия, социальные факторы.

Сформирована классификация основных проявлений пассивной агрессии, на основе которых были представлены формы пассивно-агрессивного поведения, что случаются в учебной среде: «подколки»; сарказм; недомолвки и намеки; наказание молчанием; опоздание на

встречи; саботаж общих планов; манипуляция через жалость и чувство вины.

Ключевые слова: остракизм, пассивная агрессия, скрытая агрессия, латентные проявления агрессивности, учебная среда, предпосылки остракизма.

Nazarevich V. V.

PhD in Psychology, Associate Professor of Age and Pedagogical Psychology, Rivne State University for the Humanities

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF PASSIVE AGGRESSION AS A MANIFESTATION OF OSTRACISM

The article considers the psychological factors of passive aggression as a manifestation of ostracism in the learning environment. Attention is paid to the study of deviant behavior and hidden forms of aggression as tendencies of ostracism. Also, the issue of prevention of deviant behavior in the context of this phenomenon is elaborated.

The complex multifactorial nature of the formation of passive-aggressive patterns of communication as manifestations of ostracism, understanding the specifics of aggressive behavior (the degree of severity and prevalence, the predominance of certain types, the dynamics) in the educational space as the primary signs of ostracization of personality are indicated.

The main factors of formation and manifestations of passive aggression as tendencies of ostracism are highlighted. Among the factors we note the following: individual characteristics, situations of socio-role interaction, social factors.

The classification of the main manifestations of passive aggression is formed, on the basis of which the forms of passive-aggressive behavior that occurs in the learning environment are presented: bad jokes; sarcasm; omissions and hints; punishment by silence; lateness for a meeting; sabotage of general plans; manipulation, using pity and guilt.

It was noted the importance of studying the problem, due to the need to create a system of socio-psychological diagnosis and preventive methods to eliminate the manifestations of passive aggression as a means of preventing ostracism.

The experiment is aimed at identifying the effectiveness of this program in different age groups of the educational environment, which involves understanding the holistic image of the phenomenon of ostracism

and its relationship with the manifestations of hidden aggression in the educational space.

Conclusions are made in the system of studying the psychological factors of passive aggression as a manifestation of ostracism that all manifestations of the mentioned forms of passive aggression have a prerequisite — the fear of social punishment. We see further consideration of this problem in a more detailed study of the main factors in the formation of tendencies of passive aggression as a manifestation of ostracism and the creation of preventive pieces of advice to correct the manifestations of ostracism in the educational space.

Key words: ostracism, passive aggression, hidden aggression, latent manifestations of aggression, learning environment, preconditions of ostracism.

Стаття надійшла до редакції 19.07.2021

УДК 364.614:316.647.82-056.263

DOI: [https://doi.org/10.18524/2707-0409.2021.2\(54\).241396](https://doi.org/10.18524/2707-0409.2021.2(54).241396)

Равлюк Т. А.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

e-mail: t.ravliuk@chnu.edu.ua

ORCID ID 0000-0003-4993-5125

ЕЙБЛІЗМ ОСІБ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ТА ЙОГО ПОДОЛАННЯ В СОЦІУМІ

У статті порушена актуальна не лише для українського суспільства, але й для світу, проблема дискримінації. Співвіднесено поняття «дискримінація» та «ейблізм». Здійснено аналіз нормативно-правового підґрунтя подолання зазначеної проблеми. Запропоновано висновки проведеної Центром прав людини ZMINA (автор Ірина Виртосу) в 2018 році аналітичної роботи щодо найпопулярніших запитів користувачів Google з приводу явища дискримінації. Описано власний досвід виховання дитини з порушеннями слуху. Узагальнено шляхи подолання ейблізму осіб з порушеннями слухової функції.

Ключові слова: дискримінація, форми дискримінації, види дискримінації, ейблізм, особа з порушеннями слуху, ейблізм осіб із порушеннями слуху, стереотипи в ставленні до осіб з порушеннями слухової функції.

Постановка проблеми. Серед широкого кола соціальних проблем українців однією із найбільшочіпких можна назвати комфортне/некомфортне перебування в соціумі людей з інвалідністю, в тому числі й з порушеннями слуху. Як свідчать наукові дослідження, спостереження за міжособистісною комунікацією, продовжують існувати психологічні стереотипи у ставленні до таких осіб, упередження щодо їх можливостей, систематичної необхідності в допомозі, порушуються їх права і т. д.

Питанням соціальної рівності/нерівності, сутності дискримінації в суспільстві, шляхів її подолання в різних сферах жит-

тедіяльності присвятили свої праці вітчизняні та зарубіжні дослідники. Зокрема доступ вразливих груп населення до всіх соціальних ресурсів описаний у працях Б. Барбера, П. Бурдье, Дж. Девіса, Х. Кербо, Ф. Кросбі, К. Тейлора, Т. Добровольської та ін. І. Бех, А. Капська, Н. Ничкало та ін. висвітлили актуальну проблему надання послуг молодим людям із обмеженими функціональними можливостями у галузі освіти. Окремі аспекти стигматизації осіб з порушеннями розвитку досліджували І. Гунович, В. Засенко, А. Колупаєва, М. Лукашевич, В. Моргун, А. Шевцов та ін. Предметом вивчення Ю. Бромлея, С. Булгакова, М. Буроменського, Р. Мандля, І. Гуменюк, Л. Заблоцької, Н. Сметаніної та ін. була сутність принципу недискримінації.

Мета статті: визначення сутності поняття «ейблїзм осіб із порушеннями слуху» та шляхів подолання цього явища в соціумі.

Результати дослідження. З метою трактування такої дефініції як «ейблїзм» вважаємо за необхідне визначити суть поняття «дискримінація». Звернемося до аналізу нормативно-правового підґрунтя подолання зазначеної проблеми.

Важливим законодавчим актом в узагальненому формулюванні дискримінації, переліку її основних форм, наголошенні на забороні дискримінації щодо індивідуальних і групових ознак є Закон України «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні». Зокрема в статті 1 закону зазначається, що «Дискримінація — ситуація, за якої особа та/або група осіб за їх ознаками раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, віку, інвалідності, етнічного та соціального походження, громадянства, сімейного та майнового стану, місця проживання, мовними або іншими ознаками, які були, є та можуть бути дійсними або припущеними, зазнає обмеження у визнанні, реалізації або користуванні правами і свободами в будь-якій формі, встановленій цим Законом, крім випадків, коли таке обмеження має правомірну, об'єктивно обґрунтовану мету, способи досягнення якої є належними та необхідними» [4].

Варто зауважити, що поняття «дискримінація» використовується в узагальненому вигляді. Щодо конкретних ситу-

ацій необхідно застосовувати різні її форми, а саме: пряма/непряма дискримінація, утиск, підбурювання до дискримінації та ін.

Р. Мандель обґрунтовує, що «дискримінація — це тривала характеристика суспільних відносин будь-якої країни в історичній ретроспективі, тому її подолання потребує розроблення та впровадження широкого спектра не лише правових, політичних, а й соціальних, інформаційних, культурних механізмів протидії» [9].

У Конституції України закріплено принцип рівності людини і громадянина (статті 21, 24): «усі люди вільні і рівні у своїй гідності та правах; права і свободи людини є невідчужуваними та непорушними»; «громадяни мають рівні конституційні права і свободи та є рівними перед законом, не може бути привілеїв чи обмежень за ознаками раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, за мовними або іншими ознаками» [7]. Заслугове на увагу проголошення рівності прав жінки та чоловіка.

З 2017 року відслідковується позитивна тенденція в зміні ставлення соціуму до проблеми дискримінації: помітне зростання уваги. Так, Секретаріатом Уповноваженого з прав людини було проведено моніторинг повідомлень у засобах масової інформації та соціальних мережах з метою виявлення випадків дискримінації. Результати проведеного дослідження продемонстрували перевищення показників попередніх років: на 29 % і 45 % ініціативних проваджень більше, ніж у 2015 та 2016 рр. відповідно [10, с. 510–511].

Цікавим у даному контексті є здійснена Центром прав людини ZMINA (автор Ірина Виртосу) в 2018 році аналітична робота щодо найпопулярніших запитів користувачів Google [1]. Центр сприяє захисту свободи слова, пересування, працює в сфері протидії дискримінації, запобігання тортур, жорстокого поводження, боротьби із безкарністю, підтримує правозахисників, громадських активістів на території України, в т. ч. в окупованому Криму, захищає потерпілих у результаті збройного конфлікту в Україні осіб. Отже, найчастіше запитують про:

поняття «дискримінація», чи є дискримінація в Україні, суть проблеми в сфері працевлаштування, дискримінацію жінок, за ознакою інвалідності, дискримінацію Європейського суду з прав людини. На сайті Центру маємо змогу отримати також лаконічну інформацію у вигляді відповідей на зазначені запити користувачів.

Констатовано, що проблему дискримінації визнає лише чверть населення України (25,7 %), про що свідчать результати загальнонаціонального дослідження «Права людини в Україні», проведеного Фондом «Демократичні ініціативи» ім. Ілька Кучеріва та фірмою «Юкрейніан соціолоджі сервіс» (на замовлення Програми розвитку ООН в Україні).

Опитування проводилось у всіх областях України (окрім анексованого Росією Криму, м. Севастополя та окупованих територій Донбасу). Усього було опитано 2 002 респондента.

43,9 % опитаних не вважають проблему дискримінації надто серйозною. 15,6 % респондентів відповіли, що дискримінація в Україні — дуже серйозна проблема (див. рис. 1).



Рис. 1. Ставлення населення до проблеми дискримінації

За результатами цього дослідження найбільше проявляється дискримінація людей за віком (37,4 % опитаних), за ознакою інвалідності (32,7 %), майновим станом (24,4 %) (див. рис. 2).



Рис. 2. Ознаки дискримінації

Попри це респонденти визначили, які соціальні групи можуть обмежуватися в правах: наркозалежні (26,2 %), олігархи (20,3 %), особи з певними політичними поглядами, у т. ч. ті, котрі підтримують російську збройну агресію (19,3 %).

На думку опитаних, не потрібно обмежувати права таких категорій: безробітних, переселенців, безхатченків.

Як уже було зазначено вище, дискримінація може проявлятися за різними ознаками: расою, кольором шкіри, політичними, релігійними та іншими переконаннями, статтю, віком, інвалідністю, етнічним і соціальним походженням, громадянством, сімейним і майновим станом, місцем проживання, мовними або іншими ознаками [4].

З огляду на викладене визначають такі види дискримінації: расизм, дискримінація за національністю або етнічним похо-

дженням, за сексуальною орієнтацією, за статтю, дискримінація жінок за місцем працевлаштування, за материнством, за віком, дискримінація праці, за заробітною платою, зовнішністю, за інвалідністю / хворобою, релігійна дискримінація, ідеологічна, мовна, культурна, економічна, за соціальним класом, дискримінація в шкільній соціалізації [2].

Дискримінація за інвалідністю, тобто «соціальне упередження проти людей з інвалідністю; різнопланова дискримінація людей із фізичними / ментальними розладами» [8] має назву ейблізму. «Ейблізм характеризує людей, орієнтуючись тільки на їх порушення, і ставить їх потреби на другий план, порівняно з іншими людьми» [8].

Проявом толерантного ставлення до людини, не акцентуючи уваги на її інвалідності, є прийнята 6 липня 2016 року Конвенція про права осіб з інвалідністю, а також ухвалений Верховною Радою 19 грудня 2017 року закон № 2249-VII «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України». Відповідно до його змісту із законодавчої бази вилучено поняття «інвалід» / «дитина-інвалід», «інвалід війни» натомість впроваджено термін «особа з інвалідністю» / «дитина з інвалідністю», «особа з інвалідністю внаслідок війни».

Стаття 2 Конвенції про права осіб з інвалідністю декларує, що «дискримінація за ознакою інвалідності» означає будь-яке розрізнення, виключення чи обмеження з причини інвалідності, метою або результатом якого є применшення або заперечення визнання, реалізації або здійснення нарівні з іншими всіх прав людини й основоположних свобод у політичній, економічній, соціальній, культурній, цивільній чи будь-якій іншій сфері. Вона включає всі форми дискримінації, у тому числі відмову в розумному пристосуванні» [6]. Зазначене трактування повною мірою відображає сутність поняття «дискримінація» в її узагальнену вигляді.

З одного боку, ейблізм є видом дискримінації. З іншого — «бар'єри породжують дискримінацію, виключають із суспільного життя та ставлять осіб з інвалідністю у становище, що принижує їхню гідність» [3]. «Інвалідами» людину роблять бар'єри — стереотипи й судження щодо людей з інвалідністю

(ментальний бар'єр), інституційні бар'єри, пов'язані з законами та політикою, економічні бар'єри, а також бар'єри навколишнього середовища, такі як фізична недоступність, обмеження в інформації та комунікації» [3].

Згідно зі статтею 1 Конвенції про права осіб з інвалідністю особами з інвалідністю є особи зі стійкими фізичними, психічними, інтелектуальними або сенсорними порушеннями, котрі можуть перешкоджати їхній повноцінній та активній участі в житті соціуму.

Відповідно, вихідними положеннями (принципами) Конвенції про права осіб з інвалідністю сформульовано (стаття 3):

«а) повага до притаманного людині достоїнства, її особистої самостійності, зокрема свободи робити власний вибір, і незалежності;

b) недискримінація;

c) повне й ефективне залучення та включення до суспільства;

d) повага до особливостей осіб з інвалідністю і прийняття їх як компонента людської різноманітності й частини людства;

e) рівність можливостей;

f) доступність;

g) рівність чоловіків і жінок;

h) повага до здібностей дітей з інвалідністю, що розвиваються, і повага до права дітей з інвалідністю зберігати свою індивідуальність» [6].

У ставленні до людей з інвалідністю в суспільстві поширені стереотипи: це нещасні, неприємні, хворі, неспроможні або злі люди, тягар для рідних; «герої», які постійно страждають; диваки, які нічим не можуть цікавитися; «грають» на почуттях та ін.

Подібне упереджене ставлення спостерігається до більшості осіб з інвалідністю, зокрема й до людей із порушеннями слуху.

Як засвідчив власний 18-річний досвід спілкування з донькою з порушеннями слуху, це залежить і від виховання в сім'ї, і від середовища, де найчастіше перебуває людина; і від власного ставлення до себе.

Нам пощастило — рідні, педагоги, знайомі й незнайомі не демонстрували (принаймні, відкрито) упередженого ставлен-

ня. Так, було непросто налагоджувати комунікацію, розуміти питання, прохання, будь-яку розмову, адже слуховий апарат дитина почала носити лише з 11 років (супутні захворювання не давали змоги вчасно встановити правильний діагноз). Найскладнішим було наше бажання уникнути виключення доньки з соціуму. Щоб краще орієнтуватися, вона швидко навчилася зчитувати з губ. Безперечно, регулярні заняття з логопедом, систематична робота в цьому напрямі, підтримка медичних працівників, вихователів у ЗДО, вчителів у школі, сьогодні також і викладачів ЧНУ імені Юрія Федьковича (студентка 1-го курсу факультету фізичної культури та здоров'я людини), тренування Zumba сприяли активізації мозкової діяльності, успішній соціалізації, активності нарівні з іншими.

З метою повного забезпечення особами з порушеннями слуху прав людини й основоположних свобод пропонуємо створити сприятливі умови для:

- використання відповідних мультимедійних засобів, друкованої продукції, підсилювальних та альтернативних способів комунікації, у тому числі жестових та інших форм немовленневих мов;
- виготовлення та демонстрація фільмів із перекладом на жестову мову або субтитрами;
- «розумного пристосування», тобто відповідних змін до ситуації, щоб забезпечити реалізацію прав нарівні з іншими;
- «універсального дизайну» — дизайну навколишнього середовища, придатного для використання без необхідності спеціальної адаптації.

Порушення прав людей із частковою або повною втратою слухової функції спостерігаємо також і в умовах коронавірусної пандемії. Це може бути зумовлено, наприклад, тим, що такі особи часто сприймають мову іншої людини завдяки зчитуванню з губ, що стає неможливим через постійне носіння масок. Альтернатива — прозорі захисні екрани або маски з прозорими вставками.

Інша проблема — це труднощі виклику швидкої допомоги, взаємодія з сімейними лікарями. Альтернативне рішення — оволодіння цифровою медіаграмотністю, використання відео-

дзвінків, залучення до співпраці в медичних установах сурдоперекладачів.

Надзвичайно гостро ця проблема стоїть у людей поважного віку, які часто користуються кнопковими телефонами.

Варто пам'ятати, якщо людина не реагує на ваше звернення, це може означати, що вона не ігнорує, а просто не чує й не розуміє вас.

Отже, деякі рекомендації, які покращать взаємодію з особами з порушеннями слуху [5]:

1. Не демонструйте під час спілкування відчуття дискомфорту, краще спробуйте різні способи успішної комунікації:

- можна звертатись до осіб з порушеннями слуху у письмовій формі. Глуха людина оцінить таке ваше зусилля набагато більше, якщо ви до цього ж використовуватимете комбінацію жестів, вирази обличчя, мову тіла;

- деякі нечуючі люди вміють дуже добре зчитувати з губ.

2. Не втрачайте терпіння, спілкуйтеся віч-на-віч.

3. Не прикидайтеся, що все розумієте, будьте щирими.

4. У випадку співпраці з сурдоперекладачем підтримуйте очний контакт не з ним, а з нечуючою людиною.

5. Спілкуйтеся в дотиковій та візуальній формах.

Подібні рекомендації сприятимуть покращенню комунікації з людьми з порушеннями слуху та їх комфортному перебуванню в соціумі.

Висновки та перспективи подальшого дослідження.

З огляду на викладене ейблізм осіб із порушеннями слуху визначаємо як вид дискримінації за інвалідністю, заперечення можливості реалізувати права й основоположні свободи в повній мірі нарівні з іншими людьми. Подолання ейблізму можливе за умов толерантного ставлення до таких осіб, створення сприятливих умов у доступі до всіх соціальних ресурсів та самореалізації в різних сферах життєдіяльності. Перспективою подальшого дослідження вважаємо окремі аспекти адаптації здобувачів освіти з порушеннями слуху до умов освітнього процесу в ЗДО, ЗЗСО, ЗВО.

Список використаних джерел і літератури

1. «Дискримінація — це...», або ТОП-6 запитів у Google [Електронний ресурс]. — Режим доступу: https://zmina.info/articles/diskriminacija_ce_abo_top6_zapitiv_u_google/
2. 18 найбільш поширених видів дискримінації [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://ua.thpanorama.com/articles/cultura-general/los-18-tipos-de-discriminacin-ms-comunes.html>
3. Виртосу І. Як розповісти про людей з інвалідністю: поради для журналістів [Електронний ресурс] / І. Виртосу. — Режим доступу: <https://ms.detector.media/profstandarti/post/14167/2015-09-11-yak-rozpovidaty-pro-lyudey-z-invalidnistyu-porady-dlya-zhurnalistiv/>
4. Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні: Закон України. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5207-17#Text>
5. Інформація для тих, хто працює з людьми з порушеннями слуху [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://ourlife.in.ua/v-mire-gluhih/1292-nformacya-dlya-tih-hto-pracyuye-z-lyudmi-z-porushennyami-sluhu.html>
6. Конвенція про права осіб з інвалідністю (Конвенція про права інвалідів) [Електронний ресурс]. — Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text
7. Конституція України [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254k/96-vr#Text>
8. Костишин Е. Ейблизм або дискримінація за ознакою інвалідності / Е. Костишин // Соціальне партнерство та міжвідомча взаємодія у вирішенні актуальних проблем інклюзії : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Чернівці, 22 листопада 2019 р. — Чернівці : Технодрук, 2019. — С. 126–129.
9. Мандель Р. Я. Закріплення принципу недискримінації в українському законодавстві [Електронний ресурс] / Р. Я. Мандель. — Режим доступу: www.apdp.in.ua/v81/15.pdf
10. Про стан додержання та захист прав і свобод людини і громадянина в Україні: щорічна доповідь Уповноваженого Верховної Ради України із прав людини. — К., 2017. — 627 с.

REFERENCES

1. «Dy'skry'minaciya — se...», або TOP-6 zapy'tiv u Google. Retrieved from https://zmina.info/articles/diskriminacija_ce_abo_top6_zapitiv_u_google/ [in Ukrainian].
2. 18 najbil'sh poshy'reny'x vy'div dy'skry'minaciyi. Retrieved from <https://ua.thpanorama.com/articles/cultura-general/los-18-tipos-de-discriminacin-ms-comunes.html> [in Ukrainian].
3. Vy'rtosu I. Yak rozpovidaty' pro lyudej z invalidnistyu: porady' dlya zhurnalistiv. Vy'rtosu, I. Retrieved from <https://ms.detector.media/profstandarti/post/14167/2015-09-11-yak-rozpovidaty-pro-lyudey-z-invalidnistyu-porady-dlya-zhurnalistiv/>

- standarti/post/14167/2015-09-11-yak-rozpovidaty-pro-lyudey-z-invalidnistyu-porady-dlya-zhurnalistiv/. [in Ukrainian].
4. Zakon pro zasady' zapobigannya ta proty'diyi dy'skry'minaciyi v Ukraini. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5207-17#Text>. [in Ukrainian].
5. Informaciya dlya ty'x, xto pracyuye z lyud'my' z porushennyamy' sluxu. Retrieved from <https://ourlife.in.ua/v-mire-gluhih/1292-nformacya-dlya-tih-hto-pracyuye-z-lyudmi-z-porushennyami-sluhu.html>. [in Ukrainian].
6. Konvenciya pro prava osib z invalidnistyu (Konvenciya pro prava invalidiv). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text. [in Ukrainian].
7. Konstytuciya Ukrainy'. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254k/96-vr#Text>. [in Ukrainian].
8. Kosty'shy'n, E. (2019). Ejblizm abo dy'skry'minaciya za oznakoyu invalidnosti. Social'ne partnerstvo ta mizhvidomcha vzayemodiya u vy'rishenni aktual'ny'x problem inklyuziyi : *materialy' Mizhnarodnoyi naukovo-prakty'chnoyi konferenciyi, m. Chernivci, 22 ly'stopada 2019 r.* Chernivci : Texnodruk, 2019. S. 126–129. [in Ukrainian].
9. Mandel', R. Ya. Zakriplennya pry'ncy'pu nedy'skry'minaciyi v ukrayins'komu zakonodavstvi. Retrieved from www.apdp.in.ua/v81/15.pdf. [in Ukrainian].
10. Pro stan doderzhannya ta zaxy'st prav i svobod lyudy'ny' i gromadyany'na v Ukraini: shhorichna dopovid' Uповноваженого Верховної Ради України із прав людини. — К., 2017. 627 с. [in Ukrainian].

Равлюк Т. А.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и социальной работы Черновицкого национального университета имени Юрия Федьковича

ЭЙБЛИЗМ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА И ЕГО ПРЕОДОЛЕНИЕ В СОЦИУМЕ

В статье поднимается актуальная не только для украинского общества, но и для мира проблема дискриминации. Соотнесены понятия «дискриминация» и «эйблизм». Осуществлен анализ нормативно-правовых документов в описанном контексте. Предложены результаты проведенной Центром прав человека ZMINA (автор Ирина Виртосу) в 2018 году аналитической работы относительно самых популярных запросов пользователей Google по поводу явления дискриминации. Описан собственный опыт воспитания ребенка с нарушениями слуха. Обобщены пути преодоления эйблизма лиц с нарушениями слуховой функции.

Ключевые слова: дискриминация, формы дискриминации, виды дискриминации, эйблизм, лицо с нарушениями слуха, эйблизм лиц с нарушениями слуха, стереотипы в отношении к людям с нарушениями слуховой функции.

Ravliuk T.

PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Social Work, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

PERSONS' EIBLISM WITH HEARING DISORDERS AND ITS OVERCOMING IN SOCIETY

The problem of discrimination is relevant for Ukrainian society. According to the results of the study "Human Rights in Ukraine", conducted by the Democratic Initiatives Foundation. Ilka Kucheriva and the Ukrainian Sociological Service (commissioned by the UN Development Program in Ukraine) state that only a quarter of the population of Ukraine takes it seriously. Based on the analysis of legal documents, scientific literature, we formulate the term "discrimination" as a situation in which a person / people on various grounds (race, skin color, political, religious and other beliefs, disability, etc.) is / are restricted in recognition, realization or use of their rights and freedoms.

Discrimination based on disability is defined as eiblism, which characterizes a person by focusing only on his or her disabilities and puts his or her needs to the background in comparison with other people. The author's experience in teaching and raising a child with hearing disability is described. Ways to ensure the full realization of all human rights and fundamental freedoms by people with disabilities, ways to overcome the eiblism of people with hearing disabilities in society are proposed.

Key words: discrimination, forms of discrimination, types of discrimination, eiblism, person with hearing disability, eiblism of people with hearing disabilities, stereotypes towards people with disabilities.

Стаття надійшла до редакції 30.05.2021

УДК 378.183

DOI: [https://doi.org/10.18524/2707-0409.2021.2\(54\).241397](https://doi.org/10.18524/2707-0409.2021.2(54).241397)

Сербова О. В.

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри прикладної психології та логопедії
Бердянського державного педагогічного університету
e-mail: serbova_olha@ukr.net
ORCID ID 0000-0002-8131-7506

Саєнко С. В.

заступник директора з виховної роботи,
викладач психології комунального закладу «Бердянський
медичний фаховий коледж» Запорізької обласної ради
e-mail: zastupsaenko@gmail.com

Руденко О. В.

завідувач відділення, викладач комунального закладу
«Бердянський медичний фаховий коледж»
Запорізької обласної ради
e-mail: olgarudenko130880@gmail.com

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ ЧУТЛИВОСТІ В ПРОФОРІЄНТАЦІЙНІЙ РОБОТІ

У статті розглянуто досвід практичної реалізації гендерночутливого підходу в системі профорієнтаційної роботи, виокремлено та охарактеризовано умови його реалізації. Проаналізовано впроваджені досвід врахування гендерних аспектів у профорієнтаційній роботі. Представлено модель формування гендерної чутливості в профорієнтаційній роботі, висвітлено складники моделі, напрями профорієнтаційної роботи та відображення гендерної складової у них. Теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено логічність та структурність впровадженої моделі. Розкрито сутність діяльності амбасадорів, учасників проекту «Амбасадори майбутнього» щодо пропагування свідомого вибору професії, вільного від гендерних стереотипів, готовності до вибору нетрадиційних для статі професій; заходів гендерночутливого професійного спрямування в роботі з молоддю для розширення її уявлень про можливі траєкторії трудової діяльності.

Ключові слова: гендерна чутливість, гендерні стереотипи, гендерна асиметрія, гендерна рівність, профорієнтаційна робота, модель.

Постановка проблеми. Урахування гендерного виміру є необхідною умовою для побудови демократичного суспільства, яке ґрунтується на визнанні пріоритетності прав людини. Гендерна рівність є показником гендерної культури нації. Нині гендерна проблематика стала невід'ємною частиною психолого-педагогічного напрямку досліджень. Не є винятком і проблема врахування гендерного підходу в освітньому середовищі, в профорієнтаційній роботі зокрема.

Актуальність врахування гендерних аспектів у профорієнтаційній роботі з абітурієнтами обґрунтовується низкою суперечностей, які склалися сьогодні в українському суспільстві. Зокрема суперечностей між: 1) необхідністю розвитку індивідуальних природних здібностей для успішної професійної самореалізації та обмеженням розвитку особистісного потенціалу шляхом орієнтування абітурієнтів на «традиційні» для їх статі професії; 2) принципом гендерної педагогіки, який передбачає відсутність статево-відповідних видів діяльності та стереотипним поділом на «жіночі» і «чоловічі» професії, який віддзеркалений у сучасній картині трудової зайнятості населення України та в суспільній свідомості наших громадян; 3) задекларованою рівністю прав та можливостей жінок і чоловіків в українському суспільстві, з одного боку, а з іншого — існуванням гендерної кадрової асиметрії як свідченням прихованої дискримінації жінок та чоловіків у «нетипових» для їх статі професіях [9, с. 98].

Однією з актуальних проблем сучасної освіти є проблема формування гендерної компетентності учасників освітнього процесу як особливої системи гендерних знань і практик. А гендерний підхід у освітній парадигмі в системі освіти виступає методологічним інструментом аналізу діяльності освітніх закладів, який ґрунтується на врахуванні «фактора статі», що сприяє розширенню культуротворного ментального простору всіх учасників педагогічної взаємодії. Важливими складовими гендерних перетворень передовсім є подолання стереотипів та просвітницька робота, через які впровадження гендерного підходу в освітній простір передбачає забезпечення рівного доступу обох статей до якісної освіти, усунення формальних та

неформальних бар'єрів на шляху до гендерної рівності в нашій державі.

Впродовж останніх десятиріч питання гендерного характеру активно досліджуються в науково-педагогічному дискурсі. Сучасний науковий погляд висвітлений у Стратегії впровадження гендерної рівності та недискримінації у сфері освіти «Освіта: гендерний вимір–2020» визначає базові принципи, мету, стратегічні цілі, завдання, цільові групи, сфери впровадження та реалізації державної політики гендерної рівності та недискримінації в освіті. Гендерну складову шкільної профорієнтаційної роботи висвітлювали у дисертаційних дослідженнях Л. Ковальчук, Л. Лушпай; профорієнтаційна робота в гендерному вимірі стала предметом наукового аналізу Т. Дороніної; дослідженню гендерних відмінностей у формуванні життєвих перспектив студентства внз присвячені праці Н. Мартинової, Т. Морозової та інших науковців. Метою гендерного підходу в освіті є орієнтація на уникнення протиставлення і «очевидної» нерівноцінності чоловічих і жіночих рис особистості, їх стилю поведінки, в майбутній професійній діяльності зокрема.

Саме тому сьогодні найбільш актуальною є проблема гендерної чутливості в профорієнтаційній роботі, розкриття гендерних аспектів профорієнтаційної роботи з учасниками освітнього процесу та абітурієнтами. На наш погляд, існує необхідність організації освітньої та профорієнтаційної діяльності як активної співпраці зі спеціалізованими громадським організаціями, фундаціями, установами тощо, які здійснюють підтримку гендерної рівності та недискримінації в суспільстві (реалізація спільних просвітницьких соціально-розвиваючих проектних ініціатив, проведення масових акцій тощо).

Об'єктом нашого дослідження є — формування гендерно-чутливого освітнього середовища в профорієнтаційній роботі. Предметом — модель як метод формування гендерночутливого освітнього середовища в профорієнтаційній роботі.

Мета статті — окреслити складники моделі формування гендерної чутливості в профорієнтаційній роботі та висвітлити експериментально перевірену логічну та структуровану впроваджувальну модель.

В ході дослідження було визначено основні завдання: охарактеризувати особливості реалізації гендерночутливої профорієнтації через розробку моделі формування гендерної чутливості в профорієнтаційній роботі; емпіричним шляхом з'ясувати рівень готовності студентства до формування гендерночутливого середовища та сутність діяльності амбасадорів, учасників проєкту «Амбасадори майбутнього» щодо пропагування свідомого вибору професії, вільного від гендерних стереотипів; відстежити логічність та структурність впровадженої моделі формування гендерної чутливості в профорієнтаційній роботі. Вирішення поставлених завдань передбачало застосування комплексу методів, адекватних предмету дослідження: теоретичні методи (аналіз, синтез, осмислення та узагальнення теоретичних положень) та емпіричні методи (метод моделювання, анкетування, спостереження).

Дослідження проводилось на базі комунального закладу «Бердянський медичний фаховий коледж» Запорізької обласної ради за підтримки громадської організації «Рада жінок Донеччини» з проєктом «Амбасадори майбутнього». Практичне значення дослідження полягає в використанні амбасадорського руху в профорієнтаційній діяльності коледжу.

Результати дослідження. Незважаючи на складність та дискусійність процесу впровадження гендерних знань в освітній простір, необхідно пам'ятати, що перед освітою ставиться важлива вимога — формування нової особистості, вільної від будь-яких стереотипних уявлень та переконань, тобто гендернокультурної особистості, яка володіє гендернопсихологічними ідеями, має розвинену гендерну самосвідомість — усвідомлює свої індивідуальні, соціальні та особистісні якості, які розкриваються в приватній та професійній діяльності, володіє позитивною відкритістю до нової інформації, вміє рефлексувати неконструктивні стереотипи, долати егоцентричні настанови.

В рамках нашого дослідження необхідним було розкриття гендерних аспектів профорієнтаційної роботи. Попри існування законодавчого підґрунтя, в Україні на сьогодні ще наявна гендерна кадрова асиметрія, існуванні гендерно-стереотипних уявлень в суспільстві та недостатнє бачення розмаїття профе-

сійних можливостей чоловіків і жінок. Слід вказати, що більшість медичних професій стереотипно вважаються розрахованими на дівчат, оскільки незважаючи на те, що стереотипи мають негативний вплив на працевлаштування обох статей, гендерні упередження є більшою перешкодою у професійній самореалізації хлопців у медичних професіях. Так наприклад, у Державному класифікаторі професій такі професії як сестра медична, сестра медична операційна, сестра медична стаціонару, сестра медична старша та інші позначені тільки у формі жіночого роду, хоча серед випускників медичних фахових коледжів багато хлопців, й навпаки, більшість лікарських професій позначені тільки у формі чоловічого роду.

Гендерносправедливе професійне спрямування полягає в наданні молоді, незалежно від статі, якісної допомоги у професійному самовизначенні й розвитку професійно-зорієнтованих навичок та якостей; забезпеченні додатковою гендерночутливою допомогою і мотивацією до вибору професій, які є нехарактерними для їх статі. Необхідними є й компенсаційні, гендерночутливі заходи в рамках профорієнтаційної роботи, націленої на стимулювання інтересу абітурієнтів до професій, нетипових для їх статі. Гендорнообумовлена профорієнтаційна робота повинна мати на меті формування у дівчат та хлопців ціннісного ставлення до праці; допомогти молодим людям обох статей самовизначитися з майбутньою професією на основі індивідуальних психофізичних якостей, здібностей, інтересів та навчальних стилів; визначення навичок та рис, відповідних тій чи іншій професії; планування досягнення професійних цілей, вільних від стереотипів, сексизму, гендерної дискримінації у сфері праці.

Модель формування гендерночутливого середовища та проведення профорієнтаційної роботи на засадах гендерного підходу (надалі МОДЕЛЬ) ми розглядаємо як образне відображення діяльності проєкту, спрямоване на розкриття взаємозв'язку цілей та завдань, змістового ресурсу, організаційних форм, умов, результату досліджуваного процесу.

Процес моделювання передбачав врахування особливостей проєктної діяльності. Блоки МОДЕЛІ взаємопов'язані з органі-

зацією та реалізацією спільної діяльності її учасників і ґрунтуються на таких загальнодидактичних принципах: систематичності і послідовності; діяльності, зв'язку теорії з практикою; урахування індивідуальних та вікових особливостей; психологічної комфортності і творчості; самоактуалізації, вибору, успіху, довіри та підтримки та специфічних принципах гендерного підходу: егалітаризму; формування гендерної ідентичності; гендерної рівноваги [8, с. 39].

Основні складові МОДЕЛІ покликані вирішувати такі основні завдання:

- освітні: ознайомлення учасників освітнього процесу із сучасними проблемами та перспективами наукового висвітлення гендерної проблематики; з поняттями й термінами гендерної теорії; з основними проблемами впровадження гендерного компонента в освіту та виховання; зі специфікою гендерного підходу в освіті;

- виховні: гендерне виховання на основі гуманістичних і демократичних цінностей; формування гендерної свідомості, прищеплення навичок гендерної чутливості у спілкуванні;

- розвивальні: розвиток професійних умінь і навичок з використання гендерного підходу в навчально-виховному процесі; розвиток здібностей до самостійного та відповідального мислення, спонукання до позбавлення гендерних стереотипів.

З метою успішного формування гендерної культури учасників освітнього процесу МОДЕЛЬ передбачає використання різноманітних форми і методів, серед них: етичні бесіди, години спілкування, тематичні конференції, ділові ігри, диспути, дискусії, інтерактивні вправи, рольові ігри, тренінгові заняття, тренінги, тестування, тощо.

Розроблена МОДЕЛЬ передбачає зв'язок компонентів моделі, реалізація якої забезпечує підвищення рівня сформованості гендерної чутливості в учасників освітнього процесу та впровадження амбасадорського руху в профорієнтаційну діяльність.

Відповідно структура розробленої моделі містить цільовий, мотиваційно-ціннісний, результативно-оціночний та технологічний компоненти, що забезпечать адекватне зіставлення отриманого результату із поставленими цілями — формування

гендерної чутливості в учасників освітнього процесу та впровадження амбасадорського руху в профорієнтаційну діяльність.

Змістовно МОДЕЛЬ включає реалізацію проекту «Амбасадори майбутнього». Цей проект передбачає допомогу студентам/студенткам стати амбасадорами коледжу, що пропагує свідомий вибір професії, вільний від гендерних стереотипів. Завдання проекту «Амбасадори майбутнього»: з'ясувати риси та навички, які повинні бути сформовані у студентів та абітурієнтів для їх успішного працевлаштування та виконання майбутніх професійних соціальних ролей; окреслити основні форми роботи з молоддю для розширення її уявлень про можливі траєкторії трудової діяльності; охарактеризувати програми, метою яких є заохочення абітурієнтів до вибору нетрадиційних для їх статі професій, обґрунтувати принципи таких програм.

Проект «Амбасадори майбутнього» було впроваджено в діяльність з 10 червня 2020 року за підтримки громадської організації «Рада жінок Донеччини». В рамках проекту було проведено відбір та навчання амбасадорів та амбасадорок серед представників студентського самоврядування, які опановують професію, що за стереотипами суспільства вважаються «нетиповою».

Критеріями відбору амбасадорів та амбасадорок були: активність, бажання бути амбасадорами, бажання бути блогером, самовдосконалюватися та комунікабельність.

Відбір проводився за допомогою відкритого анкетування та дослідження з використанням тестових методик: «Рівень комунікабельності» В. Ряховського, «Діагностика комунікативних і організаторських схильностей (КОС-2)». За результатами цього дослідження до складу амбасадорів та амбасадорок ввійшли студенти та студентки з високим рівнем готовності.

В рамках реалізації проекту було проведено навчання та підготовку амбасадорів/амбасадорок за наступними програмами: «Гендерна чутливість в профорієнтації», курси SMM та «Інстаблогер». Проведення занять зі спецкурсу «Гендерна чутливість в профорієнтації» сприяло ознайомленню майбутніх амбасадорів та амбасадорок із сучасними проблемами та перспективами наукового висвітлення гендерної проблематики, з поняттями

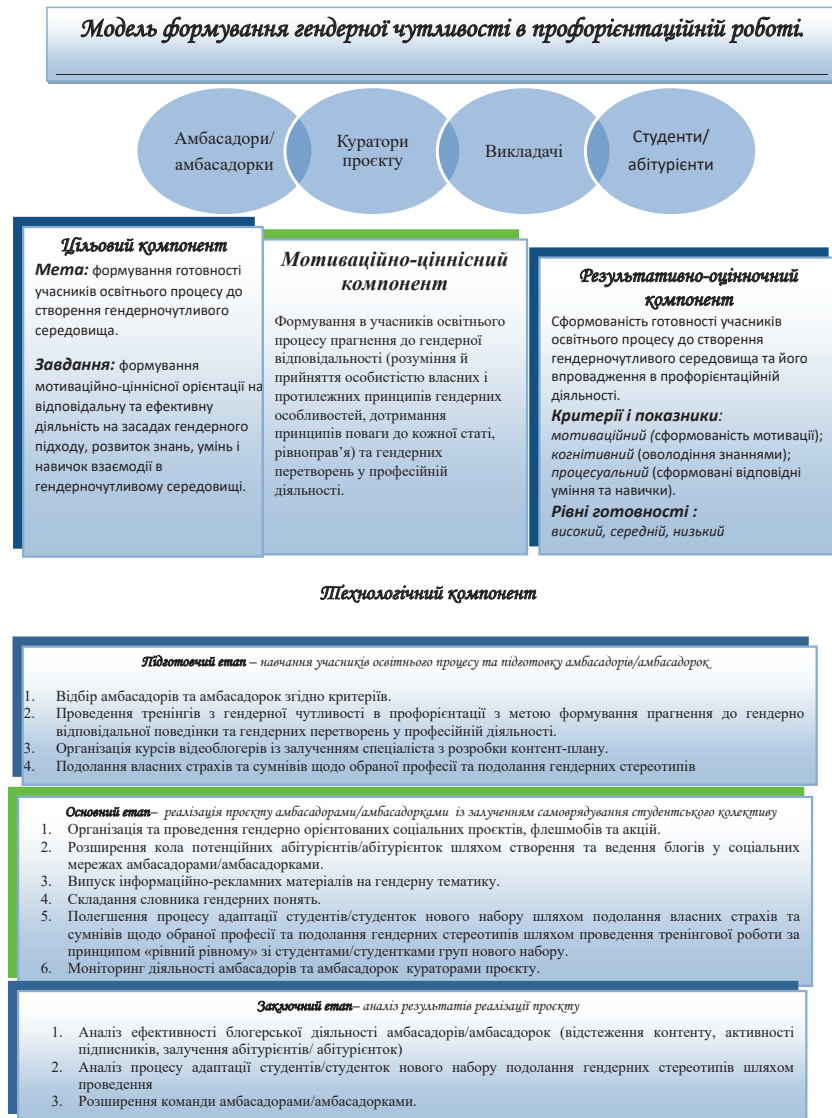


Рис. 1. Модель формування гендерної чутливості в профорієнтаційній роботі

й термінами гендерної теорії, з основними проблемами впровадження гендерного компонента в освіту та виховання, зі специфікою гендерного підходу в освіті та позначалося на формуванні гендерної культури студентства. За результатами проходження курсу молодь навчилася критично оцінювати уявлення про гендерні ролі й стереотипи — власні й ті, що відтворюються іншими.

Проведення занять зі спецкурсів «Курси SMM» та «Курс «Інстаблогер» спонукало студентство: поширювати власні ідеї (як правило, у вигляді коротких мотивуючих роликів), основною місією яких є поширення соціально орієнтованих меседжів щодо гендерної рівності, в профорієнтації, зокрема серед своїх підписників в мережі Інстаграм; до використання ресурсів електронних бібліотек, як впорядкованої колекції різно-рідних електронних книг, журналів, документів з гендерної проблематики тощо; укладання «Словника термінів гендерної чутливості в освітньому середовищі».

Таким чином, в рамках проєкту отримані знання не просто засвоїлися інформаційно, а були пережиті й набули особистісного характеру, сприяли формуванню логічного та аналітичного мислення. Активне використання інтернет-майданчиків у гендерному вихованні студентської молоді перетворює її в ініціативних, енергійних учасників навчально-виховного процесу; орієнтує на егалітарний тип міжстатевих відносин, що базується на рівноцінності жіночих та чоловічих ролей, їх взаємозамінності. Отже, впровадження запропонованих напрямів інтернет-майданчиків вчить студентів/-ок фахово аналізувати події та суспільні явища, прийняті в суспільстві, з гендерної точки зору, уникати дискримінацій, краще розуміти свої права і способи їх захисту.

Дослідницький інтерес амбасадорів викликало питання обізнаності студентства щодо гендерної тематики, а також рівень їхньої гендерної чутливості. Таким чином було проведено дослідження за анкетами «Експрес-тест виявлення рівня гендерної обізнаності» та «Експрес-тест виявлення рівня гендерної чутливості». За результатами опитування отримано наступні результати: високий рівень — 74,6 %, середній — 25,4 %.

Діяльність амбасадорів/амбасадорок була спрямована на поширення власних ідей щодо гендерної рівності, в профорації, зокрема серед своїх підписників в мережі Інстаграм; укладання «Словника термінів гендерної чутливості в освітньому середовищі», поповнення команди амбасадорів/амбасадорок. З метою підвищення рівня гендерної обізнаності та чутливості студентства амбасадорами заплановано: продовження та урізноманітнення діяльності в соціальних мережах; залучення до амбасадорського руху нових зацікавлених активних учасників; з метою полегшення процесу адаптації студентів/студенток нового набору шляхом подолання власних страхів та сумнівів щодо обраної професії та подолання гендерних стереотипів, проведення тренінгової роботи за принципом «рівний рівному» зі студентами/студентками груп нового набору.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. У цілому відзначимо, що впровадження та реалізація МОДЕДІ сприяє прищепленню гендерних цінностей, формуванню гендерного світогляду всіх учасників освітнього процесу, тобто формуванню гендерночутливого освітнього середовища. Логіко-структурна модель передбачає продовження активної діяльності з метою підвищення рівня гендерної обізнаності та чутливості студентства: продовження та урізноманітнення діяльності в соціальних мережах; залучення до амбасадорського руху нових зацікавлених активних учасників; проведення тренінгової роботи за принципом «рівний рівному» зі студентами/студентками груп нового набору з метою полегшення процесу їх адаптації, подолання страхів та сумнівів щодо обраної професії та подолання гендерних стереотипів.

Подальші перспективи дослідження вбачаємо у подальшому втіленні всіх компонентів МОДЕДІ завдяки командному підходу «Куратори проекту — амбасадори/амбасадорки — викладачі — студенти /студентки».

Список використаних джерел і літератури

1. Гендерна педагогіка: хрестоматія: навчальний посібник для студентів вузів / за ред. В. Гайденко. — Суми: Університетська книга, 2006. — 313 с.
2. Дороніна Т. О. Теоретико-методологічні засади гендерної освіти та виховання учнівської молоді: монографія /Т. О. Дороніна. — Кривий Ріг: Видавничий дім, 2011. — 331 с.
3. Каменская Е. Н. Педагогическая теория гендерного подхода: основные задачи и методологическая основа /Е. Н. Каменская// *Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Методологические проблемы педагогики.* — Волгоград, 2007. — Т. 4. — С. 38–41.
4. Кравец В. П. Педагогіка та психологія: гендерний аспект: навч. посібник /В. П. Кравец, О. М. Кікінеджи. — Тернопіль: Навчальна книга–Богдан, 2004. — 124 с.
5. Словник гендерних термінів / укладач З. В. Шевченко. — Черкаси: Видавець Чабаненко Ю., 2016. — 336 с.

REFERENCES

1. Haidenko V. (Eds.). (2006) *Gender pedagogy: a textbook: a textbook for university students.* Sumy: University book.
2. Doronina T. O. (2011) *Teoretyko-metodolohichni zasady hendernoї osvity ta vykhovannia uchnivskoi molodi* [Theoretical and methodological principles of gender education and upbringing of student youth] — Kryvyi Rih: Publishing House [in Ukraine].
3. Kamenskaya E. N. (2007) *Pedagogicheskaya teoriya gendernogo podhoda: osnovnye zadachi i metodologicheskaya osnova* [Pedagogical theory of gender approach: main tasks and methodological basis]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Metodologicheskie problemy pedagogiki — Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University. Methodological problems of pedagogy, 4, 38–41* [in Russian].
4. Kravets V. P., Kikinezhdzi O. M. (2004) *Pedahohika ta psykhohohiia: hendernyi aspekt* [Pedagogy and psychology: gender aspect]. Ternopil: Textbook — Bogdan [in Ukraine].
5. Shevchenko Z. V. (Eds.). (2016) *Dictionary of gender terms.* Cherkasy: publisher Chabanenko Yu. [in Ukraine].

Сербова О. В.

кандидат психологических наук,
доцент кафедры прикладной психологии и логопедии
Бердянского государственного педагогического университета

Саенко С. В.

заместитель директора по воспитательной работе,
преподаватель психологии коммунального учреждения
«Бердянский медицинский профессиональный колледж»
Запорожского областного совета

Руденко О. В.

заведующая отделением, преподаватель коммунального
учреждения «Бердянский медицинский профессиональный
колледж» Запорожского областного совета

**МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ
ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТИ В ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ
РАБОТЕ**

В статье рассмотрен опыт практической реализации гендерночувствительного подхода в системе профориентационной работы, выделены и охарактеризованы условия его реализации. Проанализирован внедренный опыт учета гендерных аспектов в профориентационной работе. Представлена модель формирования гендерной чувствительности в профориентационной работе, отображены составляющие модели, направления профориентационной работы и гендерная составляющая в них.

Ключевые слова: гендерная чувствительность, гендерные стереотипы, гендерная асимметрия, гендерное равенство, профориентационная работа, модель.

Serbova O. V.

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
of the Department of Applied Psychology and Speech Therapy,
Berdyansk State Pedagogical University

Saenko S. V.

deputy director for educational work, teacher of psychology
of the municipal institution «Berdyansk Medical Professional
College» of the Zaporizhzhia regional council

Rudenko O. V.

head of the department, teacher of the municipal institution
«Berdyansk Medical Professional College» of the Zaporizhzhia
regional council

**THE MODEL OF GENDER SENSITIVITY FORMATION
IN CAREER GUIDANCE WORK**

The article is about the problem of practical implementation of the gender sensitive approach in the system of career guidance work of the medical professional college, the conditions of its realization are singled out and characterized.

The subject of research is a model as a method of forming a gender sensitive educational environment in career guidance work.

The purpose of the article is to theoretically substantiate and determine the components of the model of gender sensitivity formation in career guidance work and experimentally test the logic and structure of the implemented model.

The logic and structure of the implemented model are traced by applying a set of methods adequate to the subject of research: theoretical methods (analysis, synthesis, comprehension and generalization of theoretical positions) and empirical methods (method of modeling, questionnaires, observation). The levels of students' readiness to form a gender sensitive environment and the essence of the activities of ambassadors, participants of the project «Ambassadors of the Future», are measured. Participants of the project «Ambassadors of the Future» promote conscious choice of a profession free of gender stereotypes and the essence of gender sensitive activities in working with young people to expand their potential. Emphasis is placed on the effectiveness of educational and career guidance activities as active cooperation with specialized public organizations that support gender equality and non-discrimination in society (implementation of joint educational and social project initiatives, mass actions, etc.).

Key words: gender sensitivity, gender stereotypes, gender asymmetry, gender equality, career guidance work, model.

Стаття надійшла до редакції 16.07.2021

УДК 159.922 76-056.34:316.61

DOI: [https://doi.org/10.18524/2707-0409.2021.2\(54\).241398](https://doi.org/10.18524/2707-0409.2021.2(54).241398)

Старинська О. В.

канд. психол. наук, доцент кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету
e-mail: el.starinskaya@gmail.com
ORCID ID 0000-0003-4601-4152

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

В статті представлений аналіз різних теоретичних підходів до розуміння проблеми розвитку соціального інтелекту дітей із порушенням інтелектуального розвитку, як основного чинника їх успішної соціалізації, що вирізняється актуальністю і соціальною значущістю. Нами проведений аналіз актуальних вітчизняних та зарубіжних досліджень вікових особливостей становлення соціального інтелекту особистості з порушеннями інтелектуального розвитку. В процесі аналізу були визначені перспективи для наступних наукових досліджень: визначення психологічної сутності та структури соціального інтелекту особистості й цілісне вивчення вікових особливостей становлення соціального інтелекту особистості шкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку.

Ключові слова: соціальний інтелект, порушення інтелектуального розвитку.

Актуальність теми. Інтеграція Української держави до європейського соціокультурного простору актуалізує потребу інноваційних змін в її суспільних сферах. Нагальність модернізації освітньої сфери у напрямку інтеграції дітей із порушенням інтелектуального розвитку до освітніх закладів усіх рівнів задекларовано в Законі України «Про освіту». Зазначене зумовлює необхідність створення в освітньому середовищі сприятливих умов для успішної соціалізації таких дітей. У зв'язку з цим проблема розвитку соціального інтелекту дітей із порушенням

інтелектуального розвитку, як основного чинника їх успішної соціалізації, вирізняється актуальністю і соціальною значущістю. Важливість вирішення окресленої проблеми для теоретичної та практичної галузей спеціальної психології вимагає її ґрунтовного наукового вивчення.

Мета дослідження — з'ясування вікових особливостей становлення соціального інтелекту особистості з порушенням інтелектуального розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному зарубіжному і вітчизняному науковому просторі психологи і педагоги досліджували різні аспекти проблеми розвитку соціального інтелекту особистості. Їх наукові дослідження стосувалися особистості різного віку з порушенням інтелектуального розвитку і з нормальним інтелектуальним розвитком. Намагаючись не змінювати наукові позиції психологів і педагогів, у проведеному й поданому нижче теоретичному аналізі апелюємо до використаних ними термінів.

Особливості становлення соціального інтелекту особистості молодшого шкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку вивчалися у галузі спеціальної психології (І. Володіна, 2004) та з нормальним інтелектуальним розвитком — вікової та педагогічної психології (А. Мельник, 2012).

Предметом наукового вивчення І. Володіної [2] були вікові й статеві особливості та чинники розвитку соціального інтелекту молодших школярів з розумовою відсталістю (зниженим рівнем розумового розвитку, порушенням розумового (інтелектуального) розвитку — *терміни в її роботі використовуються як тотожні*). За позицією психолога, рівень розвитку соціального інтелекту дітей молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю є основною умовою їх успішної соціальної адаптації. Розглянувши соціальний інтелект у руслі структурно-інтегративного підходу, вона трактує цей феномен із двох сторін: 1) як здатність особистості пізнавати і відображати соціально-психологічні властивості соціальних об'єктів її пізнання; 2) як специфіку структурної організації розумового досвіду кожного учасника міжособистісних взаємодій і пізнання.

Емпірично І. Володіна встановила, що, порівняно з ровесниками, які мають нормальний інтелектуальний розвиток (одна група), рівні диференційованості й інтегрованості міжособистісного пізнання молодших школярів із порушенням інтелектуального розвитку (друга група) є значно нижчими. Зокрема — низький рівень диференційованості зафіксовано в другокласників із нормальним інтелектуальним розвитком, високий — у четвертокласників із його порушенням. Незважаючи на те, що співвідношення кількісних показників низького, середнього і високого рівнів диференційованості й інтегрованості міжособистісного пізнання у двох групах молодших школярів є майже однаковим, якісні показники цих рівнів суттєво відрізняються між собою. Також дослідниця виявила і статеві особливості розвитку когнітивного конструкту соціального інтелекту дітей молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю. А саме — показники рівня розвитку цього конструкту в дівчаток є значно вищими порівняно з хлопчиками.

Авторка емпірично визначила, що провідними чинниками розвитку соціального інтелекту молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку є такі: 1) їх здатність до міжособистісної децентрації — розуміння емоційного стану і мотивів поведінки іншої людини, що є підґрунтям для прогнозування спільних дій і корегування власної поведінки; 2) соціальна ситуація розвитку; 3) стать. Важливим вважаємо її висновок про те, що високий рівень розвитку здатності дітей молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю до міжособистісної децентрації може компенсувати окремі недоліки їх соціального інтелекту. Зокрема — недоліки мислення цих дітей у міжособистісному пізнанні [2].

Отже, І. Володіна спрямувала увагу на вивчення такого аспекту становлення соціального інтелекту дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку, як міжособистісне пізнання і розумовий досвід. Вважаємо, що обґрунтованості потребує застосування науковцем у роботі термінів «молодші школярі з розумовою відсталістю», «молодші школярі зі зниженим рівнем розумового (чи інтелектуального) розвитку», «молодші школярі з порушенням інтелектуального

розвитку», «молодші школярі з порушенням інтелекту» тощо, як тотожних.

Дослідження А. Мельник [5] присвячено розвитку соціального інтелекту дітей шкільного віку, зокрема і молодших школярів. Психолог трактує соціальний інтелект як здатність особистості розуміти, адекватно оцінювати і прогнозувати вчинки і поведінку інших людей у різних ситуаціях життєдіяльності, зважаючи на їх вербальні та невербальні прояви, а також власні вчинки й поведінку в соціальних взаємодіях. Основна функція соціального інтелекту полягає в забезпеченні ефективності міжособистісних взаємодій. Компоненти соціального інтелекту стосуються таких здатностей особистості: 1) когнітивний — до соціальних знань, запам'ятовування імен і облич інших людей, соціальної інтуїції, соціальної перцепції, соціального прогнозування; 2) емоційний — соціальної чутливості, емпатії, саморегуляції; 3) поведінковий — соціальної взаємодії, соціальної адаптивності.

Емпірично А. Мельник виявила неоднакові рівні розвитку конструктивних цих компонентів у дітей молодшого шкільного віку. Молодші школярі здебільшого характеризуються низьким рівнем розвитку здатності до соціального прогнозування й соціальної інтуїції та запам'ятовування імен і облич інших людей. У них переважає досить високий рівень здатності до емпатії та середній рівень здатності до саморегуляції. А також — низькі рівні соціальної адаптивності й здатності до соціальних взаємодій. Установлено, що в дітей молодшого шкільного віку домінує низький рівень соціального інтелекту [5].

Думаємо, що в дослідженні А. Мельник недостатньо обґрунтована структура соціального інтелекту особистості. Зокрема непереконливим вважаємо зарахування здатності особистості до соціальної саморегуляції до емоційного компонента.

Особливості становлення соціального інтелекту особистості середнього шкільного (підліткового) віку з порушенням інтелектуального розвитку досліджувалися у галузі спеціальної психології (О. Єгорова, 2014) й спеціальної педагогіки (О. Ватіна, 2006), з нормальним інтелектуальним розвитком — вікової та педагогічної психології (N. Meijs, A. Cillessen, R. Scholte,

E. Segers, R. Spijkerman, 2010; Н. Панова, 2011; А. Мельник, 2012).

У дослідженні О. Єгорової [3] визначалася роль соціального інтелекту у формуванні девіантної поведінки розумово відсталих підлітків. Психолог емпірично довела, що соціальний інтелект підлітків із легким ступенем розумової відсталості полегшує їх орієнтування у різних ситуаціях міжособистісних взаємодій. Однак, порівняно з ровесниками зі збереженим інтелектом, підлітки з розумовою відсталістю вирізняються недостатністю розвитку соціального інтелекту, що визначає ступінь адекватності їх поведінки. Розумово відсталі підлітки нездатні до глибокого аналізу проблемних ситуацій, що виникають у міжособистісних взаємодіях. Вони неспроможні прогнозувати наслідки поведінки інших людей, розуміти їх емоційні та невербальні прояви, а також вербальні повідомлення. Тому їм складно розв'язати проблемні ситуації у соціальних взаємодіях. Встановлено, що розумово відсталі підлітки з низьким рівнем розвитку соціального інтелекту характеризуються високим рівнем агресивності та проявами девіантної поведінки [3].

Отже, соціальний інтелект розумово відсталих підлітків зумовлює вплив на їх поведінку. Так, низький рівень може призводити до появи агресивної й девіантної поведінки у цих підлітків.

Метою наукового дослідження О. Ватіної [1] стало визначення організаційно-педагогічних умов і розробка педагогічних технологій формування соціального інтелекту в молодших підлітків із недорозвитком пізнавальної діяльності. Педагог у своїй роботі підтримала такі наукові позиції щодо сутності соціального інтелекту: 1) як здібність особистості до соціального пізнання, що виступає особливим аспектом діяльності її психіки; 2) як таке особистісне утворення, що є результатом спілкування; 3) як здатність інтерпретувати вербальні та невербальні прояви експресивної поведінки інших людей. Вона підкреслила, що основною умовою розвитку соціального інтелекту виступають соціальні стосунки.

Теоретично О. Ватіна довела, що зниження пізнавальної активності дитини перешкоджає розвитку її соціальної спрямо-

ваності та встановленню соціальних стосунків із ровесниками і дорослими. Емпірично дослідниця виявила різні рівні розвитку соціального інтелекту в дітей 10–11 років із недорозвитком пізнавальної діяльності. Недостатньо сформовані соціальні знання, соціально-перцептивні навички і соціальна спрямованість, а також своєрідність емоційного розвитку цих дітей досить часто не дозволяють їм зорієнтуватися у соціальних стосунках із іншими людьми та адекватно пояснювати їх поведінку. З огляду на визначені умови вона розробила педагогічні технології формування соціального інтелекту молодших підлітків із недорозвитком пізнавальної діяльності. Апробація розроблених технологій підтвердила їх ефективність [1].

Отже, О. Ватіна спрямувала свою дослідницьку увагу на вивчення окремих педагогічних умов формування соціального інтелекту молодших підлітків із недорозвитком пізнавальної діяльності. А саме — несформованість у них соціальної компетенції та соціальної спрямованості.

Особливості розвитку компонентів психологічної структури соціального інтелекту молодших підлітків в умовах шкільної та додаткової освіти досліджувала Н. Панова [6]. Психолог розуміє соціальний інтелект як чітко узгоджену групу ментальних здібностей особистості, що забезпечують регуляцію пізнання нею соціуму та її соціальної поведінки. За її переконаннями, молодший підлітковий вік (10–12 років) є сенситивним для розвитку соціального інтелекту особистості. Це зумовлено специфікою розвитку молодших підлітків (досить високі рівні самостійності та ініціативності поєднуються з недостатньою критичністю мислення і нездатністю усвідомити віддалені наслідки своїх вчинків), віковими новоутвореннями (потребами у самопізнанні та саморозвитку, появою самоставлення) й своєрідністю психологічної структури їх соціального інтелекту. Компонентами цієї структури вона вважає: 1) здатність особистості гнучко взаємодіяти з іншими людьми (комунікативно-особистісна); 2) характеристики «Я-образу», «Я-концепції», тип самоставлення (конструкти самосвідомості); 3) здатність прогнозувати перспективи розвитку соціальних взаємодій із іншими людьми та управляти такими взаємодіями (соціальна перцепція).

Емпірично дослідниця встановила недостатність розвитку зазначених компонентів соціального інтелекту досліджуваних. А також довела, що важливою умовою розвитку соціального інтелекту молодших підлітків є їх інтенсивне міжособистісне спілкування зі значущими дорослими і дітьми різного віку в процесі інноваційного психологічного супроводу шкільної та додаткової освіти [6].

На нашу думку, в дослідженні Н. Панової недостатньо обґрунтованими видаються смисл і структура соціального інтелекту. А саме непереконливим є трактування цього феномена як чітко узгодженої групи ментальних здібностей особистості та зарахування до його структури характеристик конструктів самосвідомості.

Вивчаючи структуру соціального інтелекту особистості середнього шкільного віку, А. Мельник емпірично визначила різні рівні розвитку його конструктів. Підліткам здебільшого притаманний середній рівень розвитку здатності до соціального прогнозування й запам'ятовування імен і облич інших людей та низький рівень соціальної інтуїції. В них переважає високий рівень емпатійності та середній рівень здатності до саморегуляції. А також — середній рівень здатності до соціальних взаємодій і соціальної адаптивності. Встановлено, що в дітей середнього шкільного віку переважає середній рівень розвитку соціального інтелекту [5].

У роботі N. Meijs, A. H. N. Cillessen, R. H. J. Scholte, E. Segers, R. Spijkerman [7] емпірично досліджувалися особливості зв'язку між соціальним інтелектом та академічними досягненнями і видами популярності старших підлітків (14–15 років) у двох типах західноєвропейських освітніх закладів. Дослідники встановили, що соціальний інтелект підлітків суттєво впливає на їх соціометричну популярність, проте не зумовлює значний вплив на академічні досягнення в обох освітніх закладах. Зокрема взаємодія соціального інтелекту з академічними досягненнями призводить до підвищення соціометричного статусу студентів підготовчих коледжів. Натомість соціометричний статус студентів професійних коледжів залежить від їх соціального інтелекту й академічних досягнень зокрема, проте не від взаємодії між ними [7].

Особливості становлення соціального інтелекту особистості старшого шкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку вивчалися у галузі спеціальної психології (Н. Коновалова і Н. Соломахо, 2002), з нормальним інтелектуальним розвитком — вікової та педагогічної психології (А. Мельник, 2012).

Особливості становлення соціального інтелекту старшокласників із розумовою відсталістю, що навчаються й виховуються у сім'ях і в дитячих будинках, вивчали Н. Коновалова й Н. Соломахо [4]. Дослідники емпірично встановили, що учні старших класів, які виховуються у дитячих будинках, мають вищий рівень здатності вирішувати міжособистісні конфлікти. Ці старшокласники достатньо мірою обізнані з правилами поведінки у соціумі, з невербальними засобами спілкування. Проте їм складно достатньо мірою зрозуміти рольові взаємодії людей у соціумі. Натомість поведінка їх ровесників, які виховуються у сім'ях, більш адекватна. Вони також знають правила соціальної поведінки, однак нездатні достатньо мірою проаналізувати конкретні ситуації міжособистісних взаємодій. Одержані результати засвідчують сформованість практичного рівня соціального інтелекту в старшокласників із розумовою відсталістю. Проте доведено, що, незалежно від сформованості цього рівня соціального інтелекту й умов виховання, соціальна незрілість досліджуваної категорії старшокласників перешкоджає їх повноцінній адаптації у соціумі [4].

Досліджуючи розвиток соціального інтелекту особистості старшого шкільного віку, А. Мельник емпірично встановила неоднакові рівні розвитку його конструктів. Старшокласників переважно характеризує високий рівень розвитку здатності до запам'ятовування імен й облич інших людей та середній рівень соціального прогнозування і соціальної інтуїції. Їм властивий високий рівень емпатійності й здатності до саморегуляції. А також — високий рівень здатності до соціальних взаємодій і соціальної адаптивності [5].

Висновки. Проведений теоретичний аналіз останніх досліджень і публікацій у просторі психологічної та педагогічної науки уможливив такі висновки. Сучасні зарубіжні та вітчизняні науковці вивчали окремі аспекти проблеми розвитку соці-

ального інтелекту особистості з порушенням інтелектуального розвитку та / або з нормальним інтелектуальним розвитком на різних вікових етапах. За результатами дослідження дітей молодшого шкільного віку виявлено, що, порівняно з ровесниками з нормальним інтелектуальним розвитком, другокласники і четвертокласники з порушенням інтелектуального розвитку характеризуються низьким рівнем диференційованості й інтегрованості міжособистісного пізнання. За результатами вивчення підлітків середнього шкільного віку встановлено, що соціальний інтелект підлітків із порушенням інтелектуального розвитку полегшує їх орієнтування у ситуаціях міжособистісних взаємодій. Низький рівень соціального інтелекту в таких підлітків може поєднуватися з високим рівнем їх агресивності, а також із девіантною поведінкою. За результатами дослідження підлітків старшого шкільного віку з'ясовано, що у старшокласників із порушенням інтелектуального розвитку сформований практичний рівень соціального інтелекту. Проте, незалежно від сформованості цього рівня соціального інтелекту й умов виховання, повноцінній адаптації цієї категорії старшокласників у соціумі перешкоджає їх соціальна незрілість. Важливою умовою розвитку соціального інтелекту особистості визначено соціальні стосунки, чинником — пізнавальну діяльність.

Відзначимо, що психологи і педагоги у своїх роботах дотримувалися різних підходів до розуміння сутності та структури соціального інтелекту. Не помічено й єдності у назвах досліджуваних категорій дітей. Тому перспективним для наступних наукових досліджень вважаємо питання визначення психологічної сутності та структури соціального інтелекту особистості й цілісне вивчення вікових особливостей становлення соціального інтелекту особистості дітей шкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку.

Список використаних джерел і літератури

1. Ватина Е. В. Организационно-педагогические условия формирования социального интеллекта учащихся младшего подросткового возраста с недоразвитием познавательной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Екатеринбург, 2006. 220 с.

2. Володина И. С. Специфика развития социального интеллекта младших школьников с умственной отсталостью: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10. Санкт-Петербург, 2004. 194 с.
3. Егорова О. Н. Роль социального интеллекта в формировании девиантного поведения у умственно отсталых подростков: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10. Санкт-Петербург, 2014. 209 с.
4. Коновалова Н. Л., Соломаха Н. В. Особенности социального интеллекта у умственно отсталых старшеклассников. *Ананьевские чтения: психология и политика: 2002 год: тезисы научно-практической конференции* / под общ. ред. А. И. Юрьева, Л. А. Цветковой. СПб.: Изд-во СПб ун-та, 2002. С. 71–72.
5. Мельник А. А. Розвиток соціального інтелекту дітей шкільного віку: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Харків, 2012. 249 с.
6. Панова Н. В. Развитие компонентов психологической структуры социального интеллекта младших подростков в условиях школьного и дополнительного образования: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Нижний Новгород, 2011. 214 с.
7. Noortje Meijs. Social Intelligence and Academic Achievement as Predictors of Adolescent Popularity / Noortje Meijs, Antonius H. N. Cillessen, Ron H. J. Scholte and others // *Journal of Youth and Adolescence*. 2010. Vol. 39. P. 62–72.

REFERENCES

1. Vatina E. V. (2006) Organizacionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya social'nogo intellekta uchashchihsya mladshhego podrostkovogo vozrasta s nedorazvitiem poznavatel'noj deyatel'nosti [Organizational and pedagogical conditions for the formation of social intelligence of students of younger adolescence with underdevelopment of cognitive activity]. *Candidate's thesis*. Yekaterinburg [in Russian].
2. Volodina I. S. (2004) Specifika razvitiya social'nogo intellekta mladshih shkol'nikov s umstvennoj otstalost'yu [The specificity of the development of social intelligence in junior schoolchildren with mental retardation]. *Candidate's thesis*. St. Petersburg [in Russian].
3. Egorova O. N. (2014) Rol' social'nogo intellekta v formirovanii deviantnogo povedeniya u umstvenno otstalykh podrostkov [The role of social intelligence in the formation of deviant behavior in mentally retarded adolescents]. *Candidate's thesis*. St. Petersburg [in Russian].
4. Konovalova N. L., Solomaha N. V. (2002) Osobennosti social'nogo intellekta u umstvenno otstalykh starsheklassnikov [Features of social intelligence in mentally retarded high school students]. *Anan'evskie chteniya : psikhologiya i politika: 2002 god: tezisy nauchno-prakticheskoy konferencii — Ananyev Readings: Psychology and Politics: 2002: Abstracts of the Scientific and Practical Conference, 71–72* [in Russian].
5. Melnyk A. A. (2012) Rozvytok sotsialnoho intelektu ditei shkilnoho viku [Development of social intelligence of school-age children]. *Candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukraine].

6. Panova N. V. (2011) Razvitie komponentov psichologicheskoy struktury social'nogo intellekta mladshih podrostkov v usloviyah shkol'nogo i dopolnitel'nogo obrazovaniya [Development of the components of the psychological structure of the social intelligence of younger adolescents in the context of school and additional education]. *Candidate's thesis*. Nizhny Novgorod [in Russian].
7. Noortje Meijs (2010) Social Intelligence and Academic Achievement as Predictors of Adolescent Popularity. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 62–72 [in English].

Старинская Е. В.

канд. психол. наук, доцент кафедры прикладной психологии и логопедии Бердянского государственного педагогического университета

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ЛИЧНОСТИ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

В статье представлен анализ разных теоретических подходов к пониманию проблемы развития социального интеллекта детей с нарушениями интеллектуального развития, как основного фактора их успешной социализации, что отличается актуальностью и социальной значимостью. Нами проведен анализ актуальных отечественных и зарубежных исследований возрастных особенностей становления социального интеллекта личности с нарушениями интеллектуального развития. В процессе анализа были определены перспективы для последующих научных исследований: определение психологической сущности и структуры социального интеллекта личности и целостное изучение возрастных особенностей становления социального интеллекта личности школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Ключевые слова: социальный интеллект, личность с нарушениями интеллектуального развития.

Starynska O.

Associate professor of the department of applied psychology and speech therapy of Berdiansk state pedagogical university

THE AGE PECULIARITIES OF FORMATION THE SOCIAL INTELLIGENCE OF PERSONALITY WITH DISABILITIES OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT

The problem of the development of social intelligence of children with intellectual disabilities as a main factor of their successful socialization is relevant and significant. **The goal of the research** is to define the age peculiarities of the formation the social intelligence of personality with disabilities of intellectual development. In modern foreign and domestic scientific space, psychologists and teachers studied different aspects of the problem of the development of personality's social intelligence. Their scientific research concerned personalities of different age with disabilities of the intellectual development and with normal intellectual development. Trying no to change the scientific positions of psychologists and teachers in the conducted and given theoretical analysis there have been appealed to the terms used by them. The theoretical analysis of recent research and publications in the field of psychological and pedagogical science has enabled the following conclusions. Modern foreign and domestic scientists studied certain aspects of the problem of the development of social intelligence of personality with disabilities of the intellectual development and with normal intellectual development at different age stages. According to the results of a study of primary school age, it was found that, compared with peers with normal intellectual development, second-graders and fourth-graders with intellectual disabilities are characterized by a low level of differentiation and integration of interpersonal cognition. According to the results of the study of middle school age, it was found that the social intelligence of adolescents with intellectual disabilities facilitates their orientation in situations of interpersonal interactions. Low levels of social intelligence in such adolescents can be combined with a high level of their aggression, as well as deviant behavior. According to the results of a study of senior school age, it was found that high school students with intellectual disabilities have a practical level of social intelligence. However, regardless of the formation of this level of social intelligence and the conditions of upbringing, the full adaptation of this category of high school students in society is hindered by their social immaturity.

Key words: social intelligence, disorders of intellectual development.

Стаття надійшла до редакції 04.08.2021

УДК 316.614.6

DOI: [https://doi.org/10.18524/2707-0409.2021.2\(54\).252084](https://doi.org/10.18524/2707-0409.2021.2(54).252084)

Сулова В. О.

к. психол. н., доцент кафедри практичної та клінічної психології ФПСП ОНУ імені І. І. Мечникова
dunayeva.valeriya@gmail.com
ORCID 0000-0003-2209-3941

ЕТНОСПЕЦИФІЧНІ ІНДИКАТОРИ АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У СЕРЕДОВИЩІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Стаття доповнює існуючі кількісні та якісні дослідження у соціальної та кроскультурної психології про психологічні детермінанти міжкультурних відносин. Автор статті досліджує та пояснює, як типи етнічної ідентичності, ауто- та гетеро-стереотипи пов'язані один з одним і як вони впливають на процес акультурації іноземних студентів в Україні, та на міжкультурну взаємодію.

Результати показали, що іноземні студенти, які мають високий рівень позитивної етнічної ідентифікації, висловили сильну перевагу стратегіям інтеграції та низьку перевагу асиміляції та сепарації. У свою чергу, потужне почуття приналежності до етнічної групи та ставлення до інгрупи серед українських студентів сприяє стратегії сегрегації та відчуження іноземних студентів та сприяє акультураційному очікуванню — мультикультурності.

Ключові слова: етнічні стереотипи, етична ідентичність, стратегії акультурації.

Постановка проблеми. Початок ХХІ століття став для сучасного людства новим етапом розвитку міжособистісних відносин. Це обумовлено, перш за все, інтенсифікацією міжетнічних контактів (економічні, політичні та освітні міграції), результатом якої стало потужне зіткнення різних культур. В контексті тенденції все більш інтенсивного міжкультурного спілкування та взаємопроникнення культур особливо актуальними стають проблеми,

пов'язані з адаптацією іноземних студентів в чужому середовищі та налагодженням ефективних міжкультурних відносин.

На даний момент Україна є полікультурною і багатоконфесійною країною. Позитивна динаміка чисельності іноземних студентів у вищих навчальних закладах України свідчить про певні успіхи, досягнуті національною системою освіти на шляху до інтеграції в європейський та світовий освітній простір. Академічна мобільність студентів стала важливою характеристикою системи вищої професійної освіти.

Поліетнічність освітнього середовища змушує вирішувати досить складне завдання організації навчального процесу з урахуванням культурно обумовлених розходжень, вибудовування безпосередніх міжетнічних контактів у спільній діяльності представників різних культур. Все більше українських вузів акцентують свої сили на якості системи освіти, на створенні для іноземних студентів умов, в яких вони зможуть накопичувати теоретичний та практичний досвід, необхідний для професійного та особистісного розвитку. Ця мета є важливою умовою конкурентоспроможності ВНЗ, показником його респектабельності і привабливості для абітурієнтів [1].

В свою чергу, для актуалізації мобільності та успіху навчального процесу, необхідні здатність та готовність особистості змінювати свій статус, місце проживання, наявність конструктивних навичок міжкультурної взаємодії та високої мотивації навчання. У більш широкому сенсі ця проблема пов'язана з процесом соціокультурної адаптації. Дуже важливо розуміти, як відчуває себе іноземний студент, який опинився в новому для нього соціальному, політичному та економічному середовищі, яку допомогу надати для процесу його адаптації до нових умов, як підвищити рівень засвоєння професійних знань. Адже кожна конкретна особистість іноземного студента несе в собі системи прийнятих норм, установки, цінності своєї культури, відображає традиції і звичаї тієї етнічної групи, у яких вона формувалася.

Метою статті є представлення результатів емпіричного дослідження етноспецифічних індикаторів адаптації особистості у середовищі міжкультурної взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема успішно-го входження студента-іноземця у нове культурне середовище постає у працях таких зарубіжних та вітчизняних психологів як Н. М. Лебедева, Т. Г. Стефаненко, Г. У. Солдатова-Кцоєв, Дж. Беррі, Я. Кім, С. Бочнер, Й. Селмер, О. М. Татарко, В. В. Гриценко, О. Леонт'єв, Г. Сельє та ін.; у роботах таких соціологів, як М. Вебер, М. Вітковська, О. Дудченко, Р. Мер-тон, П. Сорокін, Р. Хайруллін та ін.; педагогів (Л. Бей, З. Назіров, О. Тростинська та ін.). У своїх роботах перераховані вище автори розглядали такі проблеми: стадії входження до кросс-культурного середовища, етапи та критерії соціокультурної адаптації, фактори, що впливають на успішність/неуспішність соціокультурної адаптації.

Розглядаючи особливості міжкультурної взаємодії, слід зупинитись на процесі акультурації. Будь-яке входження індивіда у нове йому соціокультурне середовище пов'язане безпосередньо з процесом акультурації. У «Філософському енциклопедичному словнику» акультурація визначається як «процеси взаємовпливу культур, сприйняття одним народом повністю або частково культури іншого народу, зазвичай, більш розвиненого» [4]. У психологічній літературі є кілька основних інтерпретаційних схем поняття акультурація. Спочатку автори R. Redfield, R. Linton, & M. Herskovits визначають акультурацію як «результат безпосереднього, тривалого контакту груп з різними культурами, що виражається у зміні патернів оригінальної культури однієї або обох груп» [цит.по: 8]. Розуміння акультурації виключно як феномена групового рівня пізніше було розширено запровадженням поняття психологічної акультурації як процесу зміни в індивіді його самоідентифікації, ціннісних орієнтацій, рольової поведінки тощо. [9, 10, 13]. Таким чином, акультурація є способом реагування індивіда, групи чи суспільства на міжкультурний контакт [12]. Такий спосіб реагування є якоюсь міжкультурною стратегією, яка охоплює широкий спектр поведінки, установок і цінностей, що змінюються в процесі контакту між культурами [11]. Міжкультурні стратегії засновані на двох базових моментах: 1) бажання зберегти культуру та унікальність групи; 2) бажання вступати в регуляр-

ні контакти з іншими етнокультурними групами суспільства, включаючи домінуючу групу. Однак не всі групи та індивіди бажають вступати у міжкультурну взаємодію. Якщо домінуюча група обмежує вибір представників груп, що не домінують, досліднику необхідно врахувати і третій фактор — здатність домінуючої групи впливати на стратегії акультурації, використовувани не домінуючими групами [5, 6]. Через війну процес акультурації стає взаємним, обидві групи обирають стратегії залежно та умовами конкретної ситуації взаємодії.

Багато дослідників вказують на вплив культурного контексту як на першорядну важливість у формуванні етнічної ідентичності [6, 10, 11, 12]. Такі соціальні чинники як упередження та стереотипи сприяють різноманітним контекстам, у яких розвиваються етнічна ідентичність.

Етнічна ідентичність зазвичай розглядається як охоплення різних аспектів особистості, зокрема самоідентифікації, почуття приналежності і прихильності до групи, почуття спільних цінностей та оцінне ставлення до своєї власної етнічної групи [2, 3]. У своїх роботах Horowitz відзначав, що етнічна приналежність є «мозаїкою, що складається з вірувань, релігії, колективної пам'яті, емоції, міфології та мови, яка відповідає їхній спільній етнічній культурі» [8].

Етнічні стереотипи — це узагальнений, емоційно-насичений образ етнічної групи або її представників, створений історичною практикою міжетнічних відносин. Крім цього, у змісті етнічних стереотипів можуть бути присутніми й рекомендації щодо ставлення до людей певної національності. Уявлення та характеристики членів своєї етнічної групи описуються автостереотипами, а образи, що приписуються представникам інших етнічних груп — гетеростереотипами.

Результати дослідження. Для вивчення безпосереднього впливу на характер міжкультурної взаємодії особливостей національної самосвідомості студентів було проаналізовано дані опитувальника «Типи етнічної ідентичності», Г. У. Сладатової та С. В. Рижової. Це дало нам можливість виявити типи ідентичності з різною якістю та ступенем виразності етнічної толерантності у групах іноземних та українських студентів.

За даними дослідження, позитивна етнічна ідентичність, за якої позитивне ставлення до власного етносу поєднується з позитивним ставленням до інших народів, у студентів в обох групах займає домінуючу позицію над іншими тенденціями етнічної ідентичності. Можна стверджувати, що даний вираз вказує на баланс толерантності по відношенню до власної групи та інших етнічних груп. Разом з тим, порівнюючи результати між національними групами за цією шкалою, виявляються достовірні відмінності між іноземними та українськими студентами ($t = 2,1$, при $p < 0,05$). У групі іноземних студентів високі оцінки за шкалою позитивна етнічна ідентичність мають значно більшу кількість учасників, ніж у групі українських студентів.

Друге місце за ступенем виразності займає шкала «етнонігілізм». Ця шкала відбивається співвідношенням у структурі етнічної ідентичності позитивного образу власної етнічної групи та позитивного ставлення до інших. Виявлено достовірні відмінності за даною шкалою ($t = 2,6$, при $p < 0,01$) показують, що в українських студентів значно виразніша шкала «етнонігілізм» на відміну від іноземних студентів. Можна припустити, що кожна зі сторін міжетнічної взаємодії чітко сприймає культурні особливості своєї та іншої національності на основі культурних контрастів, що змушує учасників міжкультурного спілкування критично ставитись до проявів своєї національної групи.

Порівнюючи результати між національними групами за шкалою «етноегоїзм» не виявлено статистично значимих відмінностей. Разом з тим, високі показники шкали «етноегоїзм» свідчать про переважне значення цього типу ідентичності одночасно у двох групах, вказуючи на прояв українських та іноземних студентів напруженості та роздратування у спілкуванні з представниками інших етнічних груп, присутність у них інтолерантності по відношенню до інших етнічних груп.

Зіставляючи отримані результати за шкалою «етнічна індіферентність», що відображає розмивання етнічної ідентичності, виражене в невизначеності етнічної належності, байдужості до етнічних питань і проблем, неактуальності етнічності можна

відзначити, що ця шкала статистично значуща ($p < 0,01$). Можна припустити, що ці студенти переживають трансформацію етнічної самосвідомості у бік її знецінення, причиною якого може бути відрив від своєї групи та нерозуміння своєї позиції та ролі на сучасному етапі соціальних змін.

Встановлено низький відсотковий зміст відповідей за шкалами «національний фанатизм» та «етноізоляціонізм», що свідчить про бажання як іноземних так і українських студентів пристосовуватися, наближатися до нової культури: допускати міжнаціональні шлюби, спілкуватися та мати дружні стосунки з людьми інших національностей.

Результати дослідження наявності та інтенсивності стереотипних уявлень про свою та іншу етнічну групу в українських та іноземних студентів показали, що стосовно своєї групи домінуюче число студентів в обох групах (42,86 %) продемонстрували середній рівень позитивного етнічного стереотипу. Проте 17,14 % іноземних студентів та 11,43 % українських студентів показали негативний рівень стереотипізації (показник «позитивний етнічний стереотип» має значення в межах 0–0,02).

Дані про самооцінку як іноземних, так і українських студентів можемо отримати, порівнюючи результати за параметрами «Я» та «Ідеал». Як видно на рис.1 та рис 2, в обох групах за критерієм «Ідеал» переважають високі бали (близько 77,14 % та 71,429 % опитаних серед іноземних та українських студентів відповідно показали високе та середнє значення позитивного етнічного стереотипу за даним критерієм).

Виявити етнічні уподобання студентів дозволяє порівняти образ типового представника певної етнічної групи з «Ідеалом». Так, порівнюючи параметри «Типовий» представник своєї національності та «Ідеал», ми можемо виявити загальне ставлення до своєї національності. Встановлено, що негативний стереотип по відношенню до «типового» представника своєї національності виражений яскравіше, ніж по відношенню до «ідеального». Тобто. 34,29 % опитаних іноземних студентів мають негативний етнічний стереотип стосовно «типового» представника своєї національності, коли стосовно «Ідеалу» цей показник нега-

тивний етнічний стереотип виражений лише у 6 % опитаних. В українських студентів це значення 40 % та 11,43 % відповідно. Дані значення критеріїв говорять про прагнення досліджуваних бачити в «усередненому» представнику своєї національності риси «Ідеалу».

Проте свій ідеал студенти також не бачать і в «Типовому» представнику іншої національності (40,0 % як опитаних іноземних студентів, так і опитаних українських студентів мають негативний етнічний стереотип щодо «типового» представника іншої національності).

Для аналізу етнічної ідентифікації та міжетнічної диференціації порівнюємо коефіцієнти, отримані для образу «Я» в обох групах. Таким чином, можна констатувати, що серед опитаних студентів виявлено середній рівень інтенсивності негативного етнічного стереотипу щодо образу «Я» (17,14 % та 5,71 % у двох групах відповідно) та високий рівень по відношенню до «типового» представника іншої національності (49 % у групі іноземних студентів; 48,57 % серед українських студентів). Загалом позитивний стереотип переважає по відношенню до образу «Я» (66 % у групі іноземних студентів; 71,43 % серед українських студентів).

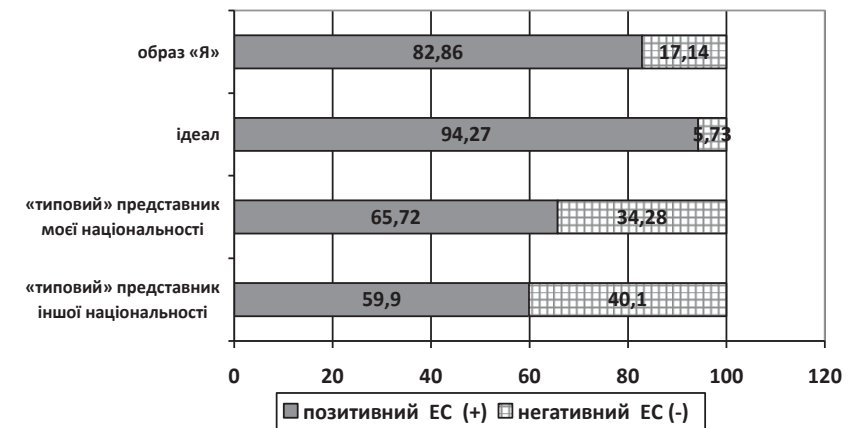


Рис. 1. Структура етнічного стереотипу групи іноземних студентів, %

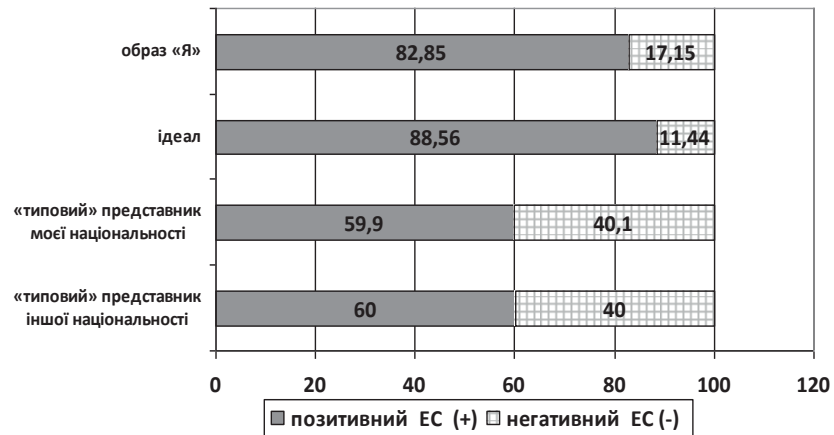


Рис. 2. Структура етнічного стереотипу у групі українських студентів, %

Дослідження акультураційних стратегій за допомогою опитувальника Дж. Беррі визначило, що іноземні студенти переважно націлені на засвоєння норм іншої (приймаючої) культури без відмови від норм власної культури. Українські студенти у свою чергу націлені на прийняття іноземців та їхню інтеграцію у своє суспільство.

Іноземні студенти віддають перевагу стратегії інтеграції (42,86 %), а українські, у свою чергу, віддають перевагу мультикультуралізму (51,43 %). На другому місці у обох груп виявлено стратегію сепарації (25,71 % іноземн. студ.), та акультураційні очікування типу — сегрегація (22,86 % укр. студ.). На третьому місці за ступенем переваги іноземні студенти обирають асиміляцію (17,14 %), а на четвертому — стратегію маргіналізації (14,29 %). Тобто, для більш конструктивної психологічної та соціальної адаптації ця частина іноземних студентів згодні поступово втратити цінності своєї культури та засвоїти норми та цінності іншої, української культури. У свою чергу українські студенти дотримуються таких акультураційних очікувань, як «плавильний котел» (17,14 %) та «виключення» (8,57 %).

Аналіз взаємозв'язку етнічної ідентичності з акультураційними стратегіями у іноземних студентів та акультураційними очікуваннями для українських студентів показав, що в обох групах виявлено позитивний зв'язок між усіма стратегіями адаптації та позитивною етнічною ідентичністю. У іноземних студентів виразність позитивної етнічної ідентичності позитивно пов'язана зі стратегією інтеграції та негативно зі стратегіями асиміляції та сепарації. Щодо українських студентів, виявлена виразність позитивної етнічної ідентичності негативно пов'язана з акультураційними очікуваннями сегрегації та виключенням та позитивно — з акультураційними очікуваннями мультикультуралізму.

Висновки та перспективи подальших досліджень. За результатами дослідження можна зробити такі висновки: Особливість міжособової взаємодії студентів в етноконтактній групі залежить від існуючих етносоціальних установок як іноземних, так і українських студентів; рівня розвитку етнічної толерантності у етноконтактній групі. Як українські, так і іноземні студенти дотримуються толерантної позиції стосовно представників інших націй, однак визнають необхідність певних обмежень за національною ознакою.

Між етнічними стереотипами та етнічною ідентичністю існує взаємозв'язок, що характеризується наявністю культурно-універсальних та культурно-специфічних аспектів. Характер взаємозв'язку між стереотипами та ідентичністю як в іноземних, так і в українських студентів визначається такими факторами, як гендерна та етнокультурна приналежність, а також залежить від терміну проживання іноземців в Україні.

Характеристики позитивної етнічної ідентичності взаємопов'язані зі стратегіями акультурації іноземних студентів та акультураційними очікуваннями українських студентів (в обох групах виявлено позитивний взаємозв'язок позитивної етнічної ідентичності зі стратегією «інтеграції» в іноземних студентів та акультураційними очікуваннями «мультикультуралізм»).

Представлені в дослідженні розробки можуть знайти своє застосування в подальших дослідженнях міжетнічних відносин з метою діагностики, вимірювання реального стану та прогнозування подальшого їх розвитку.

Список використаної літератури

1. Зверева М. А. Психологические особенности взаимосвязи этнических автостереотипов и этнической идентичности в подростковом возрасте [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2010. Т. № 3. — Режим доступа: <http://psyedu.ru/journal/2010/3/Zvereva.phtml>
2. Лебедева Н. М. Этническая и кросс-культурная психология. Учебник психологии для студентов гуманитарных вузов. СПб.: «ПИТЕР», 2000. С. 525–531.
3. Стефаненко Т. Г. Социальная психология этнической идентичности / Стефаненко Т. Г. М.: МГУ, 1999. 280 с.
4. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е. Ф. Губский и др. М.: ИНФРА-М, 2009. 569 с.
5. Berry, J. W. (2003). *Conceptual approaches to acculturation*. In K. M. Chun, P. B. Organista, & G. Marin (Eds.), *Acculturation. Advances in theory, measurement, and applied research*. Washington, D. C.: American Psychological Association, p. 305.
6. Berry, J. W. & Kim, U. (1988). *Acculturation and mental health*. In P. R. Dasen, J. W. Berry & N. Sartorius (Eds.), *Health and cross-cultural psychology: Towards applications*. London: Sage. pp. 207–236.
7. Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H., & Dasen, P. R. (2002). *Cross-Cultural Psychology: Research and Applications*, Second Edition. Cambridge: University Press.
8. Horowitz, D. (2000). *Ethnic Groups in Conflict*. London: University of California Press, p. 291.
9. Kozulin A., Venger A. (1994). Immigration without adaptation: the psychological world of Russian immigrants in Israel. *Mind, Culture and Activity*, 4, 230–238.
10. Kvernmo, S., & Heyerdahl, S. (2003). Acculturation strategies and ethnic identity as predictors of behavioral/emotional problems in arctic minority adolescents. *Journal of the American Academy of Child Adolescent Psychiatry*, 37, 743–751.
11. Phinney, J. S. (2003). *Ethnic identity and acculturation*. In K. M. Chun, P. B. Organista, & G. Marin (Eds.), *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research*. Washington, DC: American Psychological Association, pp. 63–82.
12. Sam, D. L. (2006). *Acculturation: Conceptual background and core components*. In D. L. Sam & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 1–26.
13. Sodowsky, G. R., Lai, E. M., & Plake, B. S. (1991). Moderating effects of sociocultural variables on acculturation attitudes of Hispanic and Asian Americans. *Journal of Counseling and Development*, 70, pp. 194–204.

References

1. Zvereva M. A. (2010). Psihologicheskie osobennosti vzaimosvyazi etnicheskikh avtostereotipov i etnicheskoj identichnosti v podrostkovom vozraste [Elektronnyj resurs] [Psychological features of the relationship between ethnic autostereotypes and ethnic identity in adolescence]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie — Psychological Science and Education* Vol. 3. Retrieved from: <http://psyedu.ru/journal/2010/3/Zvereva.phtml> [In Russian].
2. Lebedeva N. M. (2000). *Etnicheskaya i kross-kul'turnaya psihologiya*. [Ethnic and cross-cultural psychology]. Uchebnik psihologii dlya studentov gumanitarnyh vuzov. SPb.: «PITER» [In Russian].
3. Stefanenko T. G. (1999). *Social'naya psihologiya etnicheskoj identichnosti* [Social psychology of ethnic identity]. M.: MGU [In Russian].
4. Filosofskij enciklopedicheskij slovar' (2009) / red.-sost. E. F. Gubskij i dr. [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. M.: INFRA-M [In Russian].
5. Berry, J. W. (2003). *Conceptual approaches to acculturation*. In K. M. Chun, P. B. Organista, & G. Marin (Eds.), *Acculturation. Advances in theory, measurement, and applied research*. Washington, D. C.: American Psychological Association, p. 305.
6. Berry, J. W. & Kim, U. (1988). *Acculturation and mental health*. In P. R. Dasen, J. W. Berry & N. Sartorius (Eds.), *Health and cross-cultural psychology: Towards applications*. London: Sage. pp. 207–236.
7. Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H., & Dasen, P. R. (2002). *Cross-Cultural Psychology: Research and Applications*, Second Edition. Cambridge: University Press.
8. Horowitz, D. (2000). *Ethnic Groups in Conflict*. London: University of California Press, p. 291.
9. Kozulin A., Venger A. (1994). Immigration without adaptation: the psychological world of Russian immigrants in Israel. *Mind, Culture and Activity*, 4, 230–238.
10. Kvernmo, S., & Heyerdahl, S. (2003). Acculturation strategies and ethnic identity as predictors of behavioral/emotional problems in arctic minority adolescents. *Journal of the American Academy of Child Adolescent Psychiatry*, 37, 743–751.
11. Phinney, J. S. (2003). *Ethnic identity and acculturation*. In K. M. Chun, P. B. Organista, & G. Marin (Eds.), *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research*. Washington, DC: American Psychological Association, pp. 63–82.
12. Sam, D. L. (2006). *Acculturation: Conceptual background and core components*. In D. L. Sam & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 1–26.
13. Sodowsky, G. R., Lai, E. M., & Plake, B. S. (1991). Moderating effects of sociocultural variables on acculturation attitudes of Hispanic and Asian Americans. *Journal of Counseling and Development*, 70, 194–204.

Сулова В. А.

к. психол. н., доцент кафедри практичної і клінічної психології Одеського національного університету імені І. І. Мечникова
Dunayeva.valeriya@gmail.com

ЭТНОСПЕЦИФИЧЕСКИЕ ИНДИКАТОРЫ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ В СРЕДЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Статья дополняет существующие количественные и качественные исследования социальной и кросс-культурной психологии о психологических детерминантах межкультурных отношений. Автор статьи исследует, как типы этнической идентичности связаны с ауто- и гетеростереотипами и какова их роль в процессе аккультурации иностранных студентов в Украине и межкультурном взаимодействии.

Результаты исследования показывают, что иностранные студенты, имеющие высокий уровень положительной этнической идентификации, предпочитают стратегию интеграции и меньше всего стремятся к ассимиляции и сепарации. В свою очередь мощное чувство принадлежности к своей этнической группе и положительное отношение к ней у украинских студентов способствует стратегии сегрегации и отчуждения иностранных студентов и аккультурационному ожиданию — мультикультурности.

Ключевые слова: этнические стереотипы, нравственная идентичность, стратегии аккультурации.

Suslova V. O.

PhD in Psychological Sciences,
Docent of the Department of Practical and Clinical Psychology,
Odessa I. I. Mechnikov National University, Ukraine
Dunayeva.valeriya@gmail.com

ETHNOSPECIFIC INDICATORS OF PERSONAL ADAPTATION IN THE CONDITIONS OF INTERCULTURAL INTERACTION

Abstract: The present paper supplements existing quantitative and qualitative research in social and cross-cultural psychology, theoretical provisions on the psychological determinants of intercultural relations.

The author of the article have an attempt to investigate and explain how types of ethnic identity, auto- and hetero-stereotypes are related to each another and how they affect the acculturation process of foreign students in Ukraine and therefore they affect intercultural interaction.

In the article the results of the survey of foreign and Ukrainian students studying at the Odessa I. I. Mechnikov National University are represented. The sample consisted of 170 students: 79 foreign students and 91 Ukrainians aged 17 to 26 years.

This survey was based on standardized questionnaires: Types of Ethnic Identity (G. U. Soldatova, S. V. Ryzhova), Diagnostic test of relations (G. U. Soldatova) and Acculturation Strategies Research Questionnaire (J. Berry).

The aim of the article is to present the results of an empirical study of ethnospecific indicators of personality adaptation in the environment of intercultural interaction.

Results indicated that foreign students that had a high degree of positive ethnic identification have expressed the have expressed the strong preference to integration strategies and the low preference to the assimilation and separation. In its turn, the powerful feeling of belonging to an ethnic group and attitude towards the in-group in Ukrainian students promotes of the segregation strategy and exclusion of the foreign students and contributes to the acculturation expectation — the multiculturalism.

The presented empirical results can find their application in further studies of interethnic relations: diagnostics of the current state and forecasting of their further development.

Key words: ethnic stereotypes, ethnic identity, acculturation strategies.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2021

УДК 159.95(075.8)

DOI: [https://doi.org/10.18524/2707-0409.2021.2\(54\).241399](https://doi.org/10.18524/2707-0409.2021.2(54).241399)**Харцій О. М.**

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології Української інженерно-педагогічної академії (м. Харків), Україна
e-mail: Harley_99@ukr.net
ORCID ID 0000-0001-7467-8867

ОСОБЛИВОСТІ КОГНІТИВНОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Предмет дослідження — особливості когнітивної сфери у дошкільників із затримкою психічного розвитку. Мета — дослідити рівень розвитку пам'яті, уваги та мислення у дітей віком 4–6 років із затримкою психічного розвитку.

Задачі дослідження: 1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз змісту понять «когнітивна сфера» та діти з ЗПР у науковій літературі. 2. Виявити особливості розвитку когнітивної сфери у дошкільнят та дошкільнят з ЗПР. 3. Емпірично дослідити рівень розвитку когнітивної сфери у дошкільнят з ЗПР. Практична значущість полягає у тому, що отримані результати дослідження, при урахуванні їх у психопрофілактичній, виховній роботі з дітьми із ЗПР, забезпечують актуалізацію та розвиток когнітивної сфери дошкільнят з ЗПР, оптимізують та прискорюють їх загальний розвиток, соціалізацію та адаптацію до навколишнього світу. Виявлені дані про особливості розвитку когнітивної сфери дошкільнят з ЗПР можуть бути використані у лекційних курсах з вікової, педагогічної, соціальної психології, спеціальної, дефектології, психодіагностики, психокорекції викладачами педагогічних вузів.

Ключові слова: когнітивна сфера, пам'ять, мислення, увага, дошкільнята, ЗПР.

Постановка проблеми. В дошкільному віці у дитини закладається та формується первинна картина навколишнього світу, закладається світогляд. Розвиток когнітивної сфери дуже важливий саме у дошкільному віці, особливо це стосується дітей з

вадами розвитку, з затримкою психічного розвитку. Адже, саме у цьому віці закладається наочно-образний фундамент інтелекту, а засвоєння образних форм пізнання готує та веде маленьку дитину до розуміння загальних правил та закономірностей логіки, процес пізнання веде дитину до розвитку мислення.

Актуальність статті. Сьогодні дуже поширена група аномалій у розвитку дітей — це порушення психічного розвитку. Ця категорія не належить до слабоумства (олігофренії). Понад 30 % учнів ЗОШ за даними Міністерства освіти — це діти з ЗПР. Саме ця категорія дітей ще в початкових класах входить до групи ризику шкільної, соматичної та психофізичної дезадаптації. Серед невстигаючих учнів ЗОШ діти з ЗПР складають найбільший відсоток.

Затримка психічного розвитку — це порушення розвитку саме когнітивних процесів: пам'яті, уваги та мислення. За визначенням, затримка психічного розвитку — це таке порушення темпу нормального психічного розвитку дитини, коли у неї окремі психічні функції (увага, пам'ять, мислення, воля, емоції) відстають у розвитку від психічних норм для її віку [1, с. 87]. Все вищезазначене ставить перед нами закономірне і дуже актуальне питання: чи можливо за допомогою спеціально підготовлених та організованих корекційних занять розвинути когнітивні якості особистості дитини так, щоб вона відповідала віковим нормам? Та чи можливо відповісти на це питання, не приділяючи достатньо уваги дослідженням когнітивної сфери дошкільників з ЗПР?

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нині гуманізація освіти вимагає від сучасних психологічної, педагогічної та соціальної наук розробки таких нових освітніх програм, що здатні допомогти нормальній соціалізації усіх дітей без винятку, навіть дітей із затримкою психічного розвитку.

Отже, питання щодо психологічної корекції порушень функцій уваги, мислення, пам'яті, виходячи з цього, є надзвичайно актуальними. По-перше, тому, що вони є основними при цьому розладі, тобто їх корекція допомогла б дитині наблизити рівень розвитку до відповідності віку. А по-друге, порушення пам'яті, уваги та мислення заважають нормальному ходу сучасного та подальшого навчання дитини.

Багато вчених працювали над цією проблемою. Якби психологам, педагогам, дефектологам вдалося вирішити це питання, це б покращило особистісний розвиток та ріст дитини, та покращило успішність при процесі навчання.

Проблема недостатнього рівня розвитку когнітивної сфери у дітей з ЗПР не нова. Цим питанням задавалися В. М. Дружинін, Р. М. Грамовська, Т. Н. Березина, К. С. Лебединська, І. І. Мамайчук, І. Ю. Кулагіна, Т. В. Єгорова, М. С. Певзнер, Т. А. Власова, В. Б. Нікішина, Н. Б. Бабкіна та багато інших.

Дослідження та вчення Л. С. Виготського про компенсаторні можливості дитячого організму щодо складної структури дефекту, про динамічну взаємодію біологічного та соціального у ньому, про зони актуального та ближнього розвитку; концепція комплексного та цілісного підходу до вивчення аномальної дитини (Л. С. Виготський, А. Р. Лурія, П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін); концептуальні ідеї щодо ролі допомоги дорослого у розкритті потенційних можливостей дитини в її здатності до навчання (Єгорова Т. В., А. Я. Іванова, Т. В. Власова, Н. Ю. Борякова, М. С. Певзнер, В. І. Лубовський); основні положення з філософії та психології гуманістичного підходу до навчання (В. В. Ільїн, Ю. М. Орлов, А. В. Петровський, Ж. Піаже, К. Роджерс); концепція діяльнісного підходу у розвитку особистості (Л. С. Виготський, Л. Г. Вяткін, В. В. Давидов, Г. І. Железковская, Л. Н. Леонтьєв, Г. І. Щукіна) [2, с. 14].

Психолого-педагогічне дослідження відомих вчених виявило особливості пізнавальної, емоційно-вольової сфери дітей з затримкою психічного розвитку, це дозволяє розробити принципи, правила утримання, виховання, навчання, корекції психічного розвитку дітей з такими вадами. Це можливо побачити у роботах багатьох педагогів, психологів, вчених, реабілітологів, дефектологів. Так клінічне вивчення дітей даної категорії сприяє визначенню етіології та варіантів різних форм даної аномалії. Причини, що зумовлюють затримку психічного розвитку, вивчалися та аналізувалися різними психологами та вченими, такими як М. С. Певзнер, Г. Є. Сухарева, М. Г. Рейдбойм, Т. А. Власова, К. С. Лебединська [4, с. 27].

Психологія та спеціальна педагогіка мають у своєму розпорядженні цілу низку досліджень, що присвячені когнітивній сфері. А саме пам'яті, наприклад, Т. В. Єгорова, Н. Г. Піддубна, В. Л. Подобед; мислення: Т. В. Єгорова, С. А. Домишкєвич, Т. В. Розанова, У. В. Ульєєнкова; уваги: М. С. Повзнер, Г. І. Жарєнкова, В. А. Пермякова.

Такі дослідники, як Т. В. Власова, В. І. Лубовський, відмічали, що діти з затримкою психічного розвитку мають потенціал для того, щоб мати змогу засвоїти навчальну програму, але для них потрібно створити певний комплекс умов, які б відповідали їхнім пізнавальним потребам та дозволили підняти рівень розвитку когнітивної сфери до рівня вікової норми [4, с. 27].

Мета статті. Дослідити та вивчити особливості когнітивного розвитку дітей дошкільного віку з затримкою психічного розвитку. Ми проводили дослідження рівня розвитку пам'яті, уваги та мислення у дітей віком 4–6 років із затримкою психічного розвитку.

Завдання. Виявити особливості розвитку когнітивної сфери у дошкільнят та дошкільнят з ЗПР. Емпірично дослідити рівень розвитку когнітивної сфери у дошкільнят з ЗПР.

В нашому дослідженні ми використовували методи збору емпіричної інформації, що включають психодіагностичні методики: методика на діагностування стану зорової пам'яті «10 карток» Лурії; методика «Послідовні картинки» Векслера на визначення сформованості процесів мислення; методика для діагностування уваги «Знайди та викресли» Нємова.

Також застосовувалась обробка емпіричних даних за допомогою методів математичної статистики, інтерпретаційних методів.

Когнітивна сфера розвитку у дітей — це сфера психології людини, що пов'язана з її знавальними процесами та свідомістю, вона містить у собі пізнання людини про себе, про навколишній світ та про своє місце у ньому. Розвиток когнітивної сфери — це розвиток процесів мислення, пам'яті, уваги, уяви.

Затримка психічного розвитку (ЗПР) дитини — одна з причин навчальної неуспішності сучасного світу. Адже навчальна успішність — це не тільки навчання математиці та літературі,

це навчання самому життю, основа для успішності, подальшої профорієнтації. Діагноз ЗПР ставиться при збереженому інтелекті, але деякі функції (пам'ять, увага, мислення) відстають від норми.

Сприйняття у таких дітей фрагментарне та нецілеспрямоване. Швидкість виконання перцептивних операцій значно знижена у порівнянні з дітьми з нормальним рівнем розвитку. Діти з ЗПР зі складнощами виконують завдання за зразком, з ускладненням орієнтуються у просторі.

Увага у дітей з ЗПР нестійка, вони погано концентруються, часто відволікаються, діють імпульсивно, їм важко дається перемикавання з одного завдання на інше. Ці особливості пов'язані з їхньою низькою роботоспроможністю та швидким виснаженням.

Що стосується протікання процесів мислення у групи дітей, що розглядаємо, то тут ми бачимо відставання усіх його видів. Здебільшого розвинене наочно-дієве мислення. Дуже ускладнені основні операції мислення, такі як аналіз, узагальнення, порівняння. Діти з ЗПР виконують завдання не дуже замислюючись. Часто буває, що вони не в змозі використати надбані раніше знання, досвід, навички для виконання нових завдань. Їм потрібно чи мало зусиль для класифікації або порівняння предметів.

Аналізуючи стан пам'яті у дітей дошкільного віку з ЗПР, ми спостерігаємо, що пам'ять їх менш точна, ніж у дітей з нормальним рівнем розвитку. Великий ступінь ураження спостерігається у вербальній пам'яті [3, с. 105].

Результати дослідження

Характеристика вибірки. Наша дослідницька робота проводилася на базі комунальної установи «Центр реабілітації осіб з вадами психофізичного розвитку» імені Я. Корчака та Комунального некомерційного підприємства «Одеський обласний медичний центр психічного здоров'я» Одеської обласної ради (КНМ «ООМЦПЗ» ООР) Вибірку склали 40 осіб: а саме 10 дівчаток та 10 хлопчиків з затримкою психічного розвитку, та 10 дівчаток й 10 хлопчиків, що мають рівень розвитку згідно з віковими нормами.

Емпіричне дослідження проходило в кілька етапів:

Перший етап — підготовчий. Відповідно до поставленої мети були відібрані методики дослідження, підготовлені роздаткові матеріали для проведення психологічного тестування. Дослідницька робота проводилася в установі «Центр реабілітації осіб з вадами психофізичного розвитку». Завдання: здійснення медичної практики, провадження діяльності згідно з чинним законодавством України, пов'язаною з придбанням, перевезенням, зберіганням, відпуском, використанням, знищенням наркотичних засобів, психотропних речовин і прекурсорів. Дослідження проводилися з дітьми дошкільного віку, 4–6 років з затримкою психічного розвитку.

Другий етап — збір емпіричної інформації шляхом проведення психодіагностичних методик.

Всі випробовувані брали участь у дослідженні тільки в добровільному порядку, з безумовної згоди батьків, і могли в будь-який момент відмовитися від участі в ньому. Тестування проходило в індивідуальній формі.

Третій етап — обробка емпіричного матеріалу за допомогою методів математичної статистики, виявлення відмінностей між вибірками.

Четвертий етап — аналітичний. На даному етапі проводився аналіз отриманих результатів дослідження особливостей розвитку когнітивної сфери у дітей дошкільного віку з затримкою психічного розвитку, узагальнювалися та конкретизувалися отримані результати.

Основною задачею експериментальної частини роботи було дослідити когнітивну сферу дітей дошкільного віку з затримкою психічного розвитку. Для проведення дослідження ми обрали такі важливі функції когнітивної сфери, як мислення, увага та пам'ять. Для досліджень були визначені методики: субтест Д. Векслера «Послідовні картинки» для дослідження мислення; для дослідження уваги методика Р. С. Немова «Знайди та викресли»; для дослідження пам'яті методика О. Р. Лурії «10 слів».

Усі без виключень зустрічі проводилися з безумовної згоди батьків на проведення дослідження та в умовах дотримання

умов абсолютної конфіденційності, з додержанням санітарно-епідеміологічних вимог.

За результатами тестувань для кожної дитини були складені три протоколи, тобто за кожною методикою дослідження відповідно функції когнітивної сфери. Протоколи були проаналізовані та систематизовані

Після проведення дослідження всі отримані дані були систематизовані та за ними були розраховані відповідні статистичні показники: середній показник, мода та медіана. А також для визначення взаємозв'язку між функціями когнітивної сфери прораховані кореляційні коефіцієнти.

Склад досліджуваної групи дає нам змогу дослідити особливості когнітивної сфери дітей дошкільного віку у залежності від статі.

Середні показники за даними дослідження пам'яті: у дівчаток — 21,9, а у хлопців — 19,3. При аналізі отриманих результатів виразно бачимо, що рівень розвитку пам'яті у хлопців дещо нижче, ніж у дівчат, більш ніж на 10 відсотків.

Обробка цих результатів показує, що стан розвитку мислення у дівчат та хлопців дошкільного віку з ЗПР знаходиться приблизно на одному рівні: дівчата — 9,6, хлопці — 9,8. Хлопчики мають незначну перевагу у менш ніж 1 відсоток.

Розраховані показники за результатами дослідження рівня розвитку уваги у дітей з ЗПР показують опосередкований результат, виходячи з кількості учасників по 10 кожної статі. За цими показниками результати хлопців на 20 % краще, ніж у дівчат. Але обов'язково слід зазначити, що поміж 20 досліджуваних дітей дошкільного віку з ЗПР лише 5 змогли частково впоратися з завданням. З них: 3 хлопчики, 1 має низький рівень уваги, а 2 мають середні показники; та 2 дівчинки — обидві показали середній рівень розвитку уваги.

Аналізуючи середні показники, отримані у результаті дослідження рівня розвитку пам'яті у дітей з рівнем розвитку, що відповідає віковим нормам, у порівнянні між хлопчиками та дівчатками, у хлопців — 50,2, а у дівчат — 50,3, чітко бачимо, що вони володіють однаковим рівнем, з незначним відхиленням.

Статистичний середній показник дослідження мислення у дітей з рівнем розвитку, що відповідає віковим нормам, для порівняння: у хлопчиків складає 20, а у дівчаток — 19. Ясно видно, що різниця складає 5 %.

Отримані за результатами дослідження середні показники стану уваги у дітей з рівнем розвитку, що відповідає віковим нормам, у порівнянні між хлопчиками та дівчатками такі: у хлопців — 3, а у дівчат — 2,7. Тобто рівень стійкості уваги у хлопців дещо, на 10 відсотків, вище, ніж у дівчат. Зазначимо, що й дівчата і хлопці показали досить високі результати в ході дослідження.

За результатами проведеного кореляційного аналізу складається така картина. Взаємозв'язок пам'яті та уваги у дівчаток з ЗПР за статистичними даними склав коефіцієнт кореляції $r = 0,014$, що свідчить про незначущість зв'язку між пам'яттю та увагою у дівчаток з ЗПР. Водночас $r = 0,888$ для зв'язку пам'яті та мислення у дівчаток дошкільного віку з ЗПР. Цей показник свідчить про те, що при збільшенні рівня розвитку пам'яті збільшаться і можливості функції мислення. Схожа ситуація спостерігається й у взаємозв'язку уваги та мислення. Показник у дівчаток дошкільного віку з ЗПР $r = 0,768$. Тобто при збільшенні можливостей уваги покращиться стан мислення.

У дівчаток дошкільного віку з рівнем розвитку відповідно віковим нормам значення для взаємозв'язку функцій пам'яті та уваги складає категорії $r = 0,3$. Це свідчить про те, зв'язок простежується, але він не значний, тобто посилений вплив на пам'ять або мислення не обов'язково призведе до покращення мислення (або пам'яті). Для кореляційного аналізу зв'язку пам'яті та мислення розрахований коефіцієнт $r = 0,888$. Це свідчить про досить міцний зв'язок цих функцій, тобто розвиток однієї може підштовхнути розвиток іншої. Взаємозв'язок уваги та мислення для дівчаток дошкільного віку з рівнем розвитку відповідно віковим нормам характеризується $r = 0,768$, тобто впливаючи на увагу, ми зможемо розвинути й мислення дитини.

У хлопчиків з затримкою психічного розвитку для визначення зв'язку між пам'яттю та увагою розрахований коефіцієнт

ент $r = 0,407$. Це визначає, що взаємозв'язок цих функцій середній. Для зв'язку між пам'яттю та мисленням у хлопчиків з ЗПР $r = 0,877$. Це міцний зв'язок. Впливаючи на пам'ять дитини, буде розвиватися й мислення. Зв'язок між увагою та мисленням характеризується $r = 0,611$. Це характеризує зв'язок, як середній, тобто при покращенні уваги можливе покращення мислення у якійсь мірі.

Зв'язок пам'яті та уваги для хлопчиків, чий рівень розвитку відповідає віковим нормам, а також зв'язок уваги та мислення для цієї вибірки $r = 0$. Це свідчить про відсутність такого зв'язку у даній категорії за результатами проведеного дослідження. А от значення $r = 0,354$ для взаємозв'язку пам'яті та мислення для хлопчиків з рівнем розвитку, що відповідає віковим нормам, говорить, що зв'язок між цими функціями є, але не дуже значущий.

Після проведених досліджень нами було розроблено спеціальну програму, яка повинна допомогти дітям з ЗПР у розвитку когнітивних процесів. Основним завданням програми є допомога дитині з ЗПР досягти змін у розвитку пізнавальних процесів: підвищення рівня розвитку уваги, пам'яті та мислення; полегшення адаптації до умов соціуму, пристосування до вимог навколишнього світу, допомога у зрозумінні та прийнятті цих умов.

Було розроблено ряд завдань. Кожне заняття, проведене з дитиною, повинне вплинути на розвиток мислення, мовлення, на механічну пам'ять, на протікання розумових операцій; удосконалити вміння виділяти об'єкт на підставі співставлення його з іншим, сприяти розвитку навичок орієнтування у просторі та засвоєння просторових понять; розвитку рухової пам'яті та вольової регуляції, поліпшенню уміння зосереджуватись; формувати позитивну навчальну мотивацію [1, с. 89].

Розроблена програма розвитку пізнавальної активності дітей з ЗПР розрахована на 10 занять. Краще заняття проводити 2 рази на тиждень індивідуально або з міні-групою, в якій не більше 4 дітей. Тривалість одного заняття — 30 хвилин.

На заняттях використовуються ігрові та дидактичні вправи, рухові ігри-розминки, кінезіологічні вправи, арт-терапевтичні

методики. Ці вправи підходять і для індивідуальної, і для групової форми занять.

Важливою умовою якості занять є включення до програм розвитку та навчання дітей з ЗПР спеціальних вправ для поліпшення стану пам'яті та стимулювання розвитку стійкості, концентрації, обсягу, швидкості переключення, розподілу уваги: різних мнемотехнік, використовувати правильну форму надання матеріалу, щоб всебічно охоплювати усі види пам'яті, й емоційну, й словесно-логічну, й рухову, й наочну, що досягається яскравим, різноманітним, цікавим матеріалом, дидактичними іграми, динамічною зміною завдань у ході заняття.

Висновки та перспективи подальшого дослідження.

Поглиблені наукові уявлення: про розвиток когнітивної сфери дошкільників з ЗПР; про особливості та відмінності когнітивної сфери дітей дошкільного віку з ЗПР та дітей дошкільного віку, чий рівень розвитку відповідає нормі; про відмінності властивостей когнітивної сфери дітей за гендерною ознакою.

Отримали подальший розвиток уявлення про можливість впливу корекційних програм на функції пізнавальної сфери дітей дошкільного віку з ЗПР.

Практична значимість одержаних результатів дослідження полягає у тому, що при урахуванні їх у психопрофілактичній, виховній роботі з дітьми із ЗПР вони забезпечують актуалізацію та розвиток когнітивної сфери дошкільнят з ЗПР, оптимізують та прискорюють їх загальний розвиток, соціалізацію та адаптацію до навколишнього світу.

Виявлені дані про особливості розвитку когнітивної сфери дошкільнят з ЗПР можуть бути використані у лекційних курсах з вікової, педагогічної, соціальної психології, спеціальної, дефектології, психодіагностики, психокорекції викладачами педагогічних вузів.

В подальшому дослідженні необхідно докласти зусиль в доповненні і розширенні наукового уявлення про динаміку, індивідуальні і вікові особливості розвитку когнітивної сфери дошкільників з ЗПР; формуванні більш високого рівня розвитку мислення, пам'яті та уваги у дошкільників з ЗПР.

Список використаних джерел і літератури

1. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. — СПб. : Речь, 2006. — 400 с.
2. Бастун Н. А. Діти із затримкою психічного розвитку : навч. посібн. / Н. А. Бастун, Т. Д. Ілляшенко. — К. : ІЗМН, 2017. — 128 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. Давыдова В. В. — М. : Педагогика, 1991. — 480 с.
4. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В. І. Лозова; Харк. Держ. пед. ун-т. ім. Г. С. Сковороди. — Харків : ОВС, 2000. — С. 10–47.

REFERENCES

1. Mamaichuk I. I. (2006) *Psihokorreksionnyie tehnologii dlya detey s problema-mi v razvitii [Psychocorrectional technologies for children with developmental problems]*. SPb.: Rech [in Russian].
2. Bastun N. A. (2017) *Dityi iz zatrymkoiu psykhichnoho rozvytku [Children from the eye of the psychic development]*. Kyiv: IZMN [in Ukraine].
3. Vygotsky L. S. (1991) *Pedagogicheskaya psihologiya [Educational psychology]*. Moscow: Pedagogy [in Russian].
4. Lozova V. I. (2000) *Tsilisnyi pidkhid do formuvannia piznavalnoi aktyvnosti shkoliariv [Cycle development before the formation of the educational activity of schoolchildren]*. Kharkiv: OVS [in Ukraine].

Харций Е. Н.

канд. псих. наук, доцент, доцент кафедры практической психологии Украинской инженерно-педагогической академии (г. Харьков)

ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Предмет исследования — особенности когнитивной сферы у детей с задержкой психического развития. Цель — исследовать уровень развития памяти, внимания и мышления у детей 4–6 лет с задержкой психического развития.

Задачи исследования: 1. Осуществить теоретико-методологический анализ содержания понятий «когнитивная сфера» и дети с ЗПР в научной литературе. 2. Выявить особенности развития когнитивной сферы у дошкольников и дошкольников с ЗПР. 3. Эмпирически исследовать уровень развития когнитивной сферы у дошкольников с ЗПР.

Практическая значимость заключается в том, что полученные результаты исследования, при учете их в психопрофилактической, воспитательной работе с детьми с ЗПР, обеспечивают актуализацию и развитие когнитивной сферы дошкольников с ЗПР, оптимизируют и ускоряют их общее развитие, социализацию и адаптацию к окружающему миру. Обнаруженные данные об особенностях развития когнитивной сферы дошкольников с ЗПР могут быть использованы в лекционных курсах по возрастной, педагогической, социальной психологии, специальной, дефектологии, психодиагностики, психокоррекции преподавателями педагогических вузов.

Ключевые слова: когнитивная сфера, память, мышление, внимание, дошкольники, ЗПР.

Khartsiy E.

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Practical Psychology of the Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy (Kharkov)

PECULIARITIES OF THE COGNITIVE SPHERE IN CHILDREN WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT

Abstract. Purpose of the study — to study the level of development of attention, memory and thinking in children aged 4–6 years with mental retardation.

The main objectives of the study: 1. To carry out a theoretical and methodological analysis of the content of the concepts of “cognitive sphere” and children with mental retardation in the scientific literature. 2. To clarify the features of the development of the cognitive sphere in preschoolers and preschoolers with mental retardation. 3. Empirically investigate the level of development of the cognitive sphere in preschoolers with mental retardation.

Received further development of the idea of the possibility of the impact of correctional programs on the functions of the cognitive sphere of preschool children with mental retardation.

The practical significance lies in the fact that the obtained research results, taking them into account in psycho-preventive, educational work with children with mental retardation, ensure the actualization and development of the cognitive spheres of preschoolers with mental retardation, optimize and accelerate their overall development, socialization and adaptation to the surrounding world. In our study, we used methods of

collecting empirical information, including psychodiagnostic techniques: a method for diagnosing the state of visual memory “10 cards” of Luria; Wexler’s method “Consecutive pictures” to determine the formation of thought processes; method for diagnosing attention “Find and cross out” Nemov. The revealed data on the features of the development of the cognitive sphere of preschoolers with CRA can be used in lecture courses on age, pedagogical, social, special psychology, defectology, psychodiagnostics, psychocorrection by teachers of pedagogical universities.

Key words: cognitive sphere, memory, thinking, attention, preschoolers.

Стаття надійшла до редакції 26.07.2021

Українською, англійською та російською мовами

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації:
серія КВ № 23942-13783ПР від 21.05.2019 р.

Міністерство освіти і науки України включило журнал
до категорії «Б» Переліку фахових видань України зі спеціальності
053 Психологія. Наказ № 1471 від 26.11.2020 р.

Затверджено до друку рішенням навчально-методичної ради
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова
Протокол №5 від 21.10.2021 р.

Відповідальний за випуск *О. І. Кононенко*

Ум. друк. арк. 15,58. Тираж ___ прим. Зам. № ___ (___).

Адреса редколегії:
65082, м. Одеса, вул. Дворянська, 2
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова
psysocwork.onu.edu.ua

Видавництво і друкарня «Астропринт»
65091, м. Одеса, вул. Разумовська, 21
Тел.: (0482) 33-07-17, 37-14-25, (048) 7-855-855

www.astroprint.ua

www.stranichka.in.ua

e-mail: astro_print@ukr.net

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 1373 від 28.05.2003 р.