



**ІНСТИТУТ  
ПСИХОЛОГІЇ  
імені Г.С. Костюка**

# **АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ**

**Збірник наукових праць Інституту  
психології імені Г.С. Костюка НАПН  
України**

**ПСИХОФІЗІОЛОГІЯ  
ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ  
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ**

---

**Том V. Випуск 19**

---

**Інститут психології імені Г.С. Костюка  
НАПН України**



# **АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ:**

**Збірник наукових праць Інституту психології  
імені Г.С. Костюка НАПН України**

**Том V**

**ПСИХОФІЗІОЛОГІЯ  
ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ  
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ**

**Випуск 19**

**Київ – 2019**

**Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.** – 2019. – Том. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. – Випуск 19. –243 с.

**Головний редактор:**

дійсний член НАПН України, доктор психол. наук, професор  
**С.Д. Максименко**

**Заступник головного редактора:** дійсний член НАПН України, доктор психол. наук, професор **Н.В. Чепелева**.

**Відповідальні секретарі:** канд. психол. наук, ст.н.с. **Н.В. Слободяник** (друкована версія), канд. психол. наук, ст.н.с. **О.Л. Вернік** (електронна версія).

**Редакційна колегія:**

**Моляко В.О.**, дійсний член НАПН України, доктор психол. наук, професор; **Карамушка Л.М.**, член-кореспондент НАПН України, доктор психол. наук, професор; **Смульсон М.Л.**, дійсний НАПН України, доктор психол. наук, професор; **Кокун О.М.**, член-кореспондент НАПН України, доктор психол. наук, професор; **Максимова Н.Ю.**, доктор психол. наук, професор; **Москаленко В.В.**, доктор філос. наук, професор; **Піроженко Т.О.**, доктор психол. наук, професор; **Швалб Ю.М.**, доктор психол. наук, професор; **Музика О.Л.**, канд. психол. наук, професор; **Кісарчук З.Г.**, канд. психол. наук, ст.н.с.; **Терещук А.Д.**, канд. психол. наук, ст.н.с.

**Члени міжнародної редакційної колегії:**

**Антон Фабіан**, професор, доктор габілітований, завідувач кафедри соціальної роботи, Університет Павла Йозефа Шафарика в Кошицях (Словаччина); **Марек Палюх**, професор надзвичайний, доктор габілітований гуманітарних наук, завідувач кафедри соціальної педагогіки в Інституті педагогіки Жешівського університету (Польща); **Євген Глива**, професор, доктор філософських наук з психології, іноземний член НАПН України, (Австралія); **Роман Трач**, професор, доктор філософських наук, іноземний член НАПН України (США); **Альфред Прітц**, професор, доктор з психології та педагогіки, ректор університету ім. Зігмунда Фрейда (Австрія).

*Редакційна рада тому:* **Клименко В.В.** доктор психол. наук, професор; **Корніяка О.М.** доктор психол. наук, професор; **Завадська Т.В.** канд. біол. наук, ст.н.с.; **Кружєва Т.В.**, канд. психол. наук, доцент; **Войтович М.В.**, **Савченко Т.Л.** (відповідальні секретарі тому).

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.  
(протокол № 10 від 28.10.2019 р.)*

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації  
серія КВ № 17847-6693ПР від 10.06.2011*

*Збірник внесено до Переліку наукових фахових видань України в галузі психологічних наук  
(Наказ МОН України № 1021 від 7.10.2016 р.)*

## **ВИЗНАЧЕННЯ ЧИННИКІВ СКЛАДОВИХ ЗОВНІШНЬОПРОФЕСІЙНОГО САМОЗДІЙСНЕННЯ ПРАЦІВНИКІВ ПРОФСПЛОК**

**Болотнікова І.В. Визначення чинників складових зовнішньопрофесійного самоздійснення працівників профспілок.** Стаття присвячена недостатньо вивченій проблемі професійного самоздійснення працівників профспілкових організацій. У роботі проаналізовані результати експериментального дослідження, проведеного у профспілкових організаціях, підпорядкованих Київській міській раді профспілок. У ході експериментального дослідження вивчалися закономірності професійного самоздійснення працівників профспілок. Аналіз результатів проведеного емпіричного дослідження дозволив визначити значущі чинники складових зовнішньопрофесійного самоздійснення працівників профспілкових організацій.

*Ключові слова:* професійна діяльність; професійне самоздійснення; зовнішньопрофесійне самоздійснення.

**Болотнікова І.В. Определение факторов составляющих внешнепрофессионального самоосуществления работников профсоюзов.** Стаття посвящена недостаточно изученной проблеме профессионального самоосуществления работников профсоюзных организаций. В работе проводится анализ результатов экспериментального исследования, которое проводилось в профсоюзных организациях, подчиненных Киевскому городскому совету профсоюзов. В ходе экспериментального исследования изучались закономерности профессионального самоосуществления работников профсоюзов. Анализ результатов проведенного эмпирического исследования позволил определить значимые факторы составляющих внешнепрофессионального самоосуществления работников профсоюзных организаций.

*Ключевые слова:* профессиональная деятельность; профессиональное самоосуществление; внешнепрофессиональное самоосуществление.

**Вступ.** Різні аспекти проблеми самоздійснення отримали достатньо широке висвітлення у спеціальній і філософській літературі у контексті розгляду таких явищ як самоактуалізація, особистісне зростання, особистісна майстерність, самореалізація, самотрансценденція, самоствердження, особистісне самоздійснення, самосвідомість, розвиток потенціалу, досягнення акме, життєвий шлях особистості, життєві сценарії, суб'єктна активність, смисложиттєві орієнтації, стиль і сенс життя, життєвий світ, онтологічні питання буття. Однак розмаїття підходів призвело й до багатьох суперечностей [1; 3]. До теперішнього часу не склалося єдиного визначення терміну «самоздійснення». Часто під цим терміном розуміють різні феномени, або одні й ті ж феномени позначають різними термінами (наприклад, терміни «самоактуалізація» і «самореалізація» одні використовують як синоніми, інші говорять про їхню принципову відмінність). Ще однією особливістю вивчення процесу самоздійснення стало його виділення як самостійної, «наднормативної» активності людини на противагу адаптації, але не було проведено розмежування різних форм її (активності) проявів (тобто способів самоздійснення) [4; 8]. І, нарешті, відсутні дослідження, присвячені диференційному аналізу процесу професійного самоздійснення.

Робоча гіпотеза базується на припущенні, що особистісні, мотиваційно-сміслові, вікові та індивідуально-типологічні особливості людини обумовлюють ефективність її професійної діяльності і, таким чином, впливають на способи і рівень її професійного самоздійснення. Тому експериментальне дослідження та визначення чинників складових зовнішньопрофесійного самоздійснення працівників профспілкових організацій створюють необхідне підґрунтя для визначення психологічних закономірностей професійного самоздійснення особистості.

**Мета дослідження** – здійснити аналіз емпіричного дослідження та визначити чинники складових зовнішньопрофесійного самоздійснення працівників профспілкових організацій.

**Виклад методики і результатів досліджень.** Експериментальне дослідження проводилося у профспілкових організаціях, що підпорядковуються Київській міській раді профспілок. Загальна кількість досліджуваних – 32 працівники профспілок різного віку і статі.

Під час дослідження було використано такі методики:

1. Опитувальник професійного самоздійснення.
2. Самоактуалізаційний тест Е. Шострома (САТ).
3. Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема;
4. Мотивація професійної діяльності (методика К. Замфір у модифікації А. Реана).
5. Багатофакторний опитувальник лідерства.
6. «Комунікативні і організаторські схильності» В.В. Синявський, В.А. Федорошин (КОС).
7. «Шкала емоційної стабільності – нестабільності (нейротизму)» Г. Айзенка.

Визначення чинників професійного самоздійснення базувалося на використанні лінійного регресійного аналізу (метод Stepwise). Статистична обробка показала, що переважна більшість використаних методик містить показники, які за результатами регресійного аналізу можна розглядати в якості виражених чинників професійного самоздійснення фахівців.

Результати обробки даних для визначення чинників **досягнення поставлених професійних цілей** профспілкових працівників можна побачити у Таблиці 1.

*Таблиця 1*

**Регресійні моделі предикації досягнення поставлених професійних цілей**

Модель	R	R <sup>2</sup>
1	0,44	0,19
2	0,55	0,30

Предиктори: 1) «самоефективність»; 2) № 1 та «гнучкість поведінки».

Примітки: показник № 1 отримано за методикою «Шкала самоефективності Р.Шварцера та М. Єрусалема»; №2 – за Самоактуалізаційним тестом.

З даних, наведених у таблиці, ми бачимо, що найбільш істотним чинником досягнення поставлених професійних цілей є самоефективність (R = 0,44;

$R^2 = 0,19$ ). Наступним чинником цієї складової зовнішньопрофесійного самоздійснення є гнучкість поведінки ( $R = 0,55$ ;  $R^2 = 0,30$ ). Таким чином можна зробити висновок, що впевненість людини щодо її здатності організувати і здійснити власну діяльність, необхідну для досягнення певної мети та ступінь гнучкості людини у реалізації власних цінностей у поведінці, взаємодії з оточуючим сприяють досягненню поставлених професійних цілей.

Регресійні моделі предикації такої складової зовнішньопрофесійного самоздійснення, як **визнання досягнень фахівця професійним**, представлено у Таблиці 2.

Таблиця 2

**Регресійні моделі предикації визнання досягнень фахівця професійним співтовариством**

Модель	R	$R^2$
1	0,39	0,15
2	0,53	0,28
3	0,62	0,38

Предиктори: 1) «управління»; 2) № 1 та «підтримки»; 3) №№ 1-2 та «самоприйняття».

Примітки: показник № 1 отримано за Багатофакторним опитувальником лідерства; №№ 2 і 3 – за Самоактуалізаційним тестом.

Вищенаведені результати свідчать, що здатність фахівця раціонально й ефективно управляти процесом досягнення мети справляє достатньо виражений вплив на визнання досягнень фахівця професійним співтовариством ( $R = 0,39$ ;  $R^2 = 0,15$ ). Вагомим чинником цієї складової зовнішньопрофесійного самоздійснення є також «підтримка» ( $R = 0,53$ ;  $R^2 = 0,28$ ) – ступінь незалежності цінностей та поведінки особистості від впливу ззовні. Третім предиктором визнання досягнень фахівця професійним співтовариством виявилось самоприйняття ( $R = 0,62$ ;  $R^2 = 0,38$ ), що відображає ступінь прийняття людиною себе такою, якою вона є, незважаючи на оцінку власних недоліків. Таким чином можемо зробити висновок про те, що визнання досягнень фахівця професійним співтовариством зумовлюється насамперед тим, як людина управляє процесом досягнення мети, незалежністю власних поглядів, принципів та поведінки від зовнішнього впливу, а також повного прийняття себе з усіма існуючими недоліками та протиріччями.

Розглянемо моделі регресійного аналізу предикації такої складової зовнішньопрофесійного самоздійснення, як **використання професійного досвіду та здобутків іншими фахівцями** (див. Таблицю 3).

Як бачимо з таблиці така складова зовнішньопрофесійного самоздійснення, як використання професійного досвіду та здобутків іншими фахівцями обумовлюється значною мірою такою складовою лідерської обдарованості, як «натхнення» ( $R = 0,42$ ;  $R^2 = 0,18$ ), що показує ступінь, в якій людина здатна використовувати символи й образи, щоб стимулювати роботу інших, підштовхнути до дій, подолати перешкоди на шляху досягнення мети. Іншим вагомим чинником цієї складової зовнішньопрофесійного самоздійснення є такий показ-

ник самоактуалізації особистості, як «синергія» ( $R = 0,54$ ;  $R^2 = 0,29$ ). Цей показник відображає здатність особистості до цілісного сприйняття світу і людей, до розуміння зв'язку протилежностей, таких, як гра і робота, тілесне і духовне і т.ін. Отже, ми бачимо, що вміння співпрацювати з іншими членами колективу, об'єднувати зусилля заради досягнення спільної мети та здатність заохочувати та надихати на роботу інших зумовлюють використання професійного досвіду та здобутків іншими фахівцями.

Таблиця 3

**Регресійні моделі предикації використання професійного досвіду та здобутків іншими фахівцями**

Модель	R	R <sup>2</sup>
1	0,42	0,18
2	0,54	0,29

Предиктори: 1) «натхнення»; 2) № 1 та «синергія».

Примітки: показник № 1 отримано за Багатофакторним опитувальником лідерства; №2 – за Самоактуалізаційним тестом.

Результати обробки даних для визначення чинників **розкриття особистісного потенціалу і здібностей у професії** профспілкових працівників можна побачити на Таблиці 4.

Таблиця 4

**Регресійні моделі предикації розкриття особистісного потенціалу і здібностей у професії**

Модель	R	R <sup>2</sup>
1	0,57	0,33
2	0,71	0,50
3	0,76	0,57

Предиктори: 1) «самоефективність»; 2) № 1 та «компетентність у часі»; 3) №№ 1-2 та «надання самостійності».

Примітки: показник № 1 отримано за методикою «Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема»; №2 – за Самоактуалізаційним тестом; №3 – за Багатофакторним опитувальником лідерства.

Було побудовано 3 регресійні моделі, які є достатньо високоінформативними ( $R = 0,57 - 0,76$ ;  $R^2 = 0,33 - 0,57$ ). Дані таблиці свідчать, що найсуттєвішим чинником високого рівня розкриття особистісного потенціалу і здібностей у професії є високий рівень самоефективності, що доводиться наявністю високого коефіцієнта множинної регресії  $R = 0,57$  та кількості поясненої дисперсії  $R^2=0,33$ . Наступним за значущістю чинником розкриття особистісного потенціалу і здібностей у професії є показник шкали «компетентності у часі» Самоактуалізаційного тесту, який характеризує здатність суб'єкта жити теперішнім часом, тобто переживати теперішній момент свого життя у всій його повноті, відчувати нерозривність минулого, сьогодення і майбутнього, бачити своє життя цілісним, що свідчить про високий рівень самоактуалізації особистості ( $R = 0,71$ ;  $R^2 = 0,50$ ). Ще одним важливим предиктором цієї складової

зовнішньопрофесійного самоздійснення виявилася така складова лідерської обдарованості, як «надання самостійності» ( $R = 0,76$ ;  $R^2 = 0,57$ ).

У Таблиці 5 наведено регресійні моделі предикації **вияву високого рівня творчості у професійній діяльності**

Таблиця 5

**Регресійні моделі предикації вияву високого рівня творчості у професійній діяльності**

Модель	R	R <sup>2</sup>
1	0,64	0,40
2	0,70	0,49

Предиктори: 1) «внутрішня професійна мотивація»; 2) № 1 та «підтримки».

Примітки: показник № 1 отримано за методикою «Мотивація професійної діяльності»; №2 – за Самоактуалізаційним тестом.

Дані Таблиці 5 свідчать про те, найістотнішим чинником вияву високого рівня творчості у професійній діяльності є внутрішня професійна мотивація ( $R = 0,64$ ;  $R^2 = 0,40$ ). Наступним вагомим чинником цієї складової зовнішньопрофесійного самоздійснення визначено показник шкали «підтримки» Самоактуалізаційного тесту ( $R = 0,70$ ;  $R^2 = 0,49$ ). Таким чином можна зробити висновок, що вияв високого рівня творчості у професійній діяльності неможливий без внутрішньої професійної мотивації, зумовленої самим змістом діяльності, й вираженою в почутті власної компетенції, а також незалежності власних поглядів, принципів та поведінки від зовнішнього впливу.

**Висновки.** Аналіз результатів дослідження основних складових зовнішньопрофесійного самоздійснення, дозволяє зробити такі висновки.

Найважливішим та найінформативнішим чинником *досягнення поставлених професійних цілей* ( $R = 0,44$ ;  $R^2 = 0,19$ ), а також *розкриття особистісного потенціалу і здібностей у професії* ( $R = 0,57$ ;  $R^2 = 0,33$ ) виявилася **самоефективність** фахівця (див. Таблиці 1 і 3). Оскільки наше дослідження професійного самоздійснення працівників профспілок виявило, що самоефективність є найсуттєвішим чинником також їхнього загального професійного самоздійснення, ми можемо зробити висновок, що самоефективність – впевненість людини щодо її здатності організувати і здійснити власну діяльність, необхідну для досягнення певної мети – найбільше впливає на можливість професійного самоздійснення на всіх його рівнях. Звідси витікає необхідність ретельної розробки заходів психологічної підтримки працівників профспілкових організацій стосовно їхнього рівня самоефективності.

Вищенаведені результати свідчать (див. Таблицю 2), що така складова лідерської обдарованості, як **управління** – здатність фахівця раціонально та ефективно управляти процесом досягнення мети – суттєво впливає на *визнання досягнень фахівця професійним співтовариством* ( $R = 0,39$ ;  $R^2 = 0,15$ ).

Результати дослідження доводять, що така складова зовнішньопрофесійного самоздійснення, як *використання професійного досвіду та здобутків іншими фахівцями*, обумовлюється значною мірою такою складовою лідерської обдарованості, як **натхнення** ( $R = 0,42$ ;  $R^2 = 0,18$ ), що вимірює ступінь, в якій



людина здатна використовувати символи і образи, щоб стимулювати роботу інших, підштовхнути до дій, долати перешкоди на шляху досягнення мети (див. Таблицю 3). Вміння надихати інших до співпраці та досягнення спільної мети є вкрай важливим саме у професійній діяльності працівника профспілок.

Найістотнішим чинником вияву *високого рівня творчості у професійній діяльності* (див. Таблицю 5) є **внутрішня професійна мотивація** ( $R = 0,64$ ;  $R^2 = 0,40$ ), яка є одним з визначальних чинників самоздійснення особистості у будь-якій професії, і у профспілковій роботі зокрема.

Дані Таблиць 2 і 5 свідчать про те, що показник шкали **підтримки** Самоактуалізаційного тесту, який показує незалежність думки та поведінки фахівця від зовнішнього впливу, є важливим чинником *визнання досягнень фахівця професійним співтовариством* ( $R = 0,53$ ;  $R^2 = 0,28$ ), а також *вияву високого рівня творчості у професійній діяльності* ( $R = 0,70$ ;  $R^2 = 0,49$ ).

Достатньо значущими чинниками окремих складових зовнішньо-професійного самоздійснення виявилися також такі показники Самоактуалізаційного тесту, як **гнучкість поведінки, самоприйняття, синергії**, а також така складова лідерської обдарованості, як **надання самостійності** підлеглим. Всі ці якості особистості є професійно важливими для профспілкового лідера, отже у розробці програми психологічного забезпечення професійного самоздійснення працівників профспілок слід приділити велику увагу розвиткові цих його значущих чинників.

### Список використаних джерел

1. Абульханова–Славская К.А. Стратегия жизни. Методологические проблемы психологии / К. А. Абульханова–Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Болотнікова І.В. Визначення загальних чинників професійного самоздійснення працівників профспілок / І.В. Болотнікова // Актуальні проблеми психології. Том. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. – Вип.17. – К.: ДП «Інформ.–аналіт. агентство», 2017. – С. 12-19.
3. Галажинский Э.В. Системная детерминация самореализации личности: Дис...д-ра психол. наук.: 19.00.01. / Э.В. Галажинский. – Томск, 2002. – 320 с.
4. Гуляс І.А. Самоздійснення як форма суб'єктності особистості. Секція "Педагогічна психологія" / Інесса Анатоліївна Гуляс. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://www.rusnauka.com/30\\_NIEK\\_2009/Psihologia/53740.doc](http://www.rusnauka.com/30_NIEK_2009/Psihologia/53740.doc).
5. Зеер Э.Ф. Психология профессиональных деструкций / Э.Ф. Зеер. – М., 2005. – 240 с.
6. Казакова Т.В. Синергетический подход к проблеме самоосуществления человека / Татьяна Викторовна Казакова, Галина Алексеевна Паркайкина // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 5. – С.24-26.
7. Климов Е.А. Путь в профессию / Е.А. Климов. – Л., 1979. – 235с.
8. Логинова И.О. Психология жизненного самоосуществления / Ирина Олеговна Логинова. – М.: Изд-во СГУ, 2009. – 279 с.
9. Психофізіологічні закономірності професійного самоздійснення особистості : монографія / О.М. Кокуна, В.В. Клименко, О.М. Корніяка, О.Р. Малхазов [та ін.]; за ред. О.М. Кокуна. – К.: Педагогічна думка, 2015. – 297 с.

### Spisok vikoristanih dzherel

1. Abul'hanova–Slavskaja K.A. Strategija zhizni. Metodologicheskie problemy psihologii / K. A. Abul'hanova–Slavskaja. – M.: Mysl', 1991. – 299 s.
2. Bolotnikova I.V. Vznachennja zagal'nih chinnikov profesijnogo samozdijsnennja pracivnikiv profspilok / I.V. Bolotnikova // Aktual'ni problemi psihologii. Tom. V: Psihofiziologija. Psihologija praci. Eksperimental'na psihologija. – Vip.17. – K.: DP «Inform.–analit. agentstvo», 2017. – S. 12 – 19.
3. Galazhinskij Je.V. Sistemnaja determinacija samorealizacii lichnosti: Dis. ... d-ra psihol. nauk.: 19.00.01. / Je.V. Galazhinskij. – Tomsk, 2002. – 320 c.
4. Guljas I.A. Samozdijsnennja jak forma sub'ektnosti osobistosti. Sekcija "Pedagogichna psihologija" /Inessa Anatoliivna Guljas. – [Elektronnij resurs] – Rezhim dostupu: [http://www.rusnauka.com/30\\_NIEK\\_2009/Psihologia/53740.doc](http://www.rusnauka.com/30_NIEK_2009/Psihologia/53740.doc).
5. Zeer Je.F. Psihologija professional'nyh destrukcij / Je.F. Zeer. – M., 2005. – 240 s.
6. Kazakova T.V. Sinergeticheskij podhod k probleme samoosushhestvlenija cheloveka / Tat'jana Viktorovna Kazakova, Galina Alekseevna Parkajkina // Fundamental'nye issledovanija. – 2008. – № 5. – S.24-26.
7. Klimov E.A. Put' v professiju / E.A. Klimov. – L., 1979. – 235s.
8. Loginova I.O. Psihologija zhiznennogo samoosushhestvlenija / Irina Olegovna Loginova. – M.: Izd-vo SGU, 2009. – 279 s.
9. Psykhofiziolohichni zakonmirnosti profesiinoho samozdijsnennia osobystosti : monohrafiia / O.M. Kokun, V.V. Klymenko, O.M. Korniiaka, O.R. Malkhazov [ta in.]; za red. O.M. Kokuna. – K.: Pedahohichna dumka, 2015. – 297 s.

**Bolotnikova I.V. Determination of the factors influencing the components of trade unions workers' external professional self-fulfilment.** The article analyzes the experimental research conducted at trade union organizations subordinated to the Kyiv City Council of Trade Unions.

The most important and informative factor in achieving of the stated professional goals, as well as for full disclosure of personal potential and skills in the profession is specialists' self-efficacy.

The research results indicate that such a component of the leadership talent as management - a specialist's ability to manage efficiently the process of goal achieving –influences significantly on recognition of a specialist's achievements by professional community.

Such a component of external professional self-fulfilment, such as application of professional experience and achievements of other professionals, is largely conditioned by such an element of the leadership talent as inspiration. The ability to inspire others to collaborate and achieve a common goal is extremely important in the professional activities of the trade union employees.

The most significant factor manifesting a high level of creativity in professional work is internal professional motivation, which is one of the determinants of an individual's self-realization in any profession, and in trade union work in particular.

The “support” scale of the Self-Actualization Test, which shows independence from external influences of a specialist's opinion and behaviour, is an important factor in recognition of a specialist's achievements by professional community, as well as the manifestation of a high level of creativity in professional work.

Sufficiently significant factors for some components of external professional self-fulfilment are also the following scales of the Self-Actualization Test: flexibility of behaviour, self-acceptance, synergy, as well as the following components of the leadership talent: provision of independence to subordinates. All these personal qualities are professionally important for the trade union leaders; therefore, the program of psychological support for the professional self-fulfilment of trade union employees should pay attention to development of these important factors.

*Key words:* professional activities, professional self-fulfilment, external professional self-fulfilment.

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ГОРЮВАННЯ

**Войтович М.В. Психологічні особливості горювання.** У статті представлені результати теоретичного дослідження психологічних особливостей горювання. Надається короткий огляд зарубіжних теорій горювання. Розглядається феномен горя як природної реакції на втрату. Особлива увага у статті приділяється психологічним особливостям дитячого горювання, а також психологічним особливостям допомоги у випадку важкої втрати.

*Ключові слова:* горе, реакція на втрату, дитяче горювання, психологічна допомога під час горювання.

**Войтович М.В. Психологические особенности горевания.** В статье представлены результаты теоретического исследования психологических особенностей помощи при горевании. Предоставляется краткий обзор зарубежных теорий горевания. Рассматривается феномен горя как естественной реакции на утрату, особенности психологической помощи в случае тяжелой утраты. Особое внимание в статье уделяется психологическим особенностям детского горювания.

*Ключевые слова:* горе, реакция на утрату, детское горевание, психологическая помощь при горевании.

**Постановка проблеми.** Життя людини починається з народження і закінчується смертю. Така природна закономірність. Упродовж життя – раніше чи пізніше, у кожної людини з'являються втрати. Багато людей вважають втраченою лише смерть, але насправді це не так. До втрат крім смерті належать також ситуації чи явища різкої зміни способу життя внаслідок втрати чого-небудь із сильним суб'єктивним переживанням такої втрати. Можна виокремити наступні типи втрат: *соціальні* втрати (наприклад, втрата роботи чи навчання); *психічні й фізичні* (втрата відповідних здатностей і можливостей, наприклад, непрацездатність внаслідок інвалідизації, майже завжди пов'язані з фізичними стражданнями); *духовні* (розчарування в вірі чи її втрата); *матеріальні* (наприклад, втрата домівки внаслідок стихійного лиха, техногенних катастроф, військових дій та ін.); *психологічні* втрати (переважно стосується різких змін у сприйнятті Я-образу людиною. Прикладом може бути переживання людиною втрати молодості, фізичної привабливості з плином часу тощо).

Іноді одна людина може переживати водночас декілька втрат одночасно. Наприклад, людина, яку врятували пожежники з палаючого будинку, може переживати втрату здоров'я через серйозні ушкодження (фізична втрата) і втрату домівки (матеріальна втрата), а ці події травмували її психіку (психологічна втрата).

Втрати можуть бути фактичними (дійсними) або уявними. Фактична втрата означає, що втрата вже відбулася за фактом і вона є очевидною для інших людей. Наприклад, пожежа повністю знищила будинок, і за фактом це – втрата власником особистого майна. Уявна втрата має, як правило, психологічне підґрунтя, така втрата значуща лише для людини, що її переживає. Рідні та близькі можуть навіть не здогадуватися про це, або не розуміти сенсу переживань людини, що переживає втрату. Наприклад, деякі матері, маючи

сильну прив'язаність до своїх дітей, переживають втрату, коли діти у відповідному віці залишають «сімейне гніздо» і стають на самостійний життєвий шлях.

Будь-яка втрата завжди супроводжується психологічними переживаннями, однак найтрагічніші для людини події життя завжди пов'язані із втратою близьких людей, тому в статті ми будемо акцентувати увагу на особливостях переживання горя як реакції на смерть.

**Вихідні передумови.** Горе – це універсальне переживання всіх людей, реакція на втрату значущого об'єкта, частини ідентичності або очікуваного майбутнього, що включає душевний біль, смуток, гнів, безпорадність, почуття провини і розпач. Горе має надзвичайно важливе значення для психологічної адаптації людини. Воно дозволяє їй змиритися із втратою, адаптуватися до неї. Потрібно розрізняти депресію та горе. Горе вміщує багато різних почуттів – гнів, смуток, образу, провину, і навіть, зрештою, радість. Натомість депресія характеризується відсутністю почуттів, що унеможлиблює повноцінне «горювання» [2]. Але позбавитись від страждань можна лише переживаючи страждання. Тобто, страждання або «робота горя» (Е. Ліндеман) – це природний процес, необхідний для того, щоб оплакати смерть близької людини і пережити втрату, стати незалежним від втрати, пристосуватись до реалій життя і знайти нові стосунки з людьми й світом.

**Мета статті.** Метою статті є огляд зарубіжних теорій горювання, розгляд психологічних особливостей горювання як природної реакції на втрату, у тому числі важкої, аналіз психологічних особливостей дитячого горювання і психологічних особливостей надання психологічної допомоги людині в час скорботи психологами й соціальними працівниками соціальних служб.

**Виклад методики і результатів досліджень.** Існує ряд теоретичних моделей, які описують процес горя. Це теорії Еріка Ліндемана, Елізабет Кюблер-Рос, Ваміка Волкана, Джона Боулбі, Коліна Паркеса, Джорджа Поллока та ін. Класифікації різняться відповідно до теоретичної орієнтації дослідника. Так, Джон Боулбі (Bowlby, 1961), творець теорії прив'язаності, виділив три фази процесу горювання, але пізніше і він, і Колін Паркес (Parkes, 1972) стали виділяти вже чотири фази. Боулбі й Паркес описали першу фазу як «заціпеніння». Ця фаза триває від декількох годин до тижня. Після заціпеніння настає фаза туги за втраченою людиною і прагнення повернути втрату, яка може тривати кілька місяців або років. Третьою фазою є дезорганізація, за якою йде четверта фаза – реорганізація.

Джордж Поллок (Pollock, 1961) проводить відмінність між гострою та хронічною стадіями горювання. Гостру стадію він розділяє на три підфази: реакція шоку, афективні реакції і реакція на розставання. Хронічна стадія, за Поллоком, подібна до фази класичної роботи горя, описаної Зигмундом Фройдом (Freud, 1917). Волкан (Volkan, 1981) використовує модель Поллока, але не використовує терміни «гостра» і «хронічна» стадії. Щоб уникнути семантичних труднощів, він розділяє весь процес скорботи на початкову стадію і роботу горя. Він також виділяє процес адаптації, наступний за процесом горювання,

подібно Поллоку (Pollock, 1961) і Грегорі Рохліну (Rochlin, 1965). Розглянемо детальніше деякі теоретичні моделі горювання.

*Теорія Еріка Ліндемана.* Як зазначалось вище, Еріку Ліндеману належить вираз «робота горя», що вживається дотепер. Цим виразом описують процес, який відбувається з людьми, що пережили велику втрату. Протягом «роботи горя» особа звільняється від прив'язаності до померлого, адаптується до світу, в якому більше немає померлого, і зав'язує нові стосунки.

Ліндеман створив фундамент для наступних теорій стосовно горя, описуючи у тому числі особливості гострого та нормального горя. Надзвичайно важливим у доробку Еріка Ліндемана є те, що він описав поряд із почуттями фізичні відчуття, пов'язані з реакцією на горе:

– *Соматичний дистрес.* Напади дискомфорту, що продовжуються до години; соматичні скарги (відчуття стискання в горлі, переривчасте дихання, зітхання, почуття порожнечі в шлунку, порушення апетиту, зміна смаку їжі), слабкість і надзвичайний фізичний чи емоційний біль.

– *Поглинутість образом померлого.* Людина в скорботі має *відчуття* нерéalності, емоційної відокремленості від інших, вона поглинута образом померлого.

– *Почуття провини стосовно померлого чи обставин його смерті.* Людина вважає смерть близького результатом своєї власної недбалості чи недостатньої уважності; вона шукає доказів своєї причетності до смерті.

– *Неприємні реакції.* Стосунки з іншими людьми порушуються, втрачають свою теплоту через те, що людина у скорботі бажає залишитися наодинці, вона дратівлива і сердита. Це призводить до формалізованого спілкування.

– *Нездатність функціонувати на попередньому рівні.* Людина у скорботі намагається робити що-небудь, але все це робиться без інтересу, автоматично. Людину дивує той факт, що велика частина традиційної діяльності мала значущий зв'язок з померлим — зустрічі з друзями, розмови. Усе це втрачено тепер. Ця втрата є причиною сильної залежності від будь-кого, хто стимулюватиме активність людини, що переживає втрату.

Ці п'ять ознак Ліндеман визначає патогномонічними для переживання горя, тобто такими, які зустрічаються в людей, що переживають горе, та однозначно свідчать про його наявність, не допускаючи інших трактувань, і пропонує ще одну, шосту, яка доповнює цілісну картину. Ця ознака характеризує людей, що перебувають на межі патологічних реакцій.

– *Поява рис померлого у поведінці особи, що залишилася.* Це можуть бути симптоми останньої хвороби чи поведінка, яка спостерігалася в час трагедії. Може змінюватися коло інтересів у напрямку колишніх інтересів померлої людини. Ця ознака є досить постійною у людей, хворобливо поглинутих образом померлого через трансформацію в поглинутість симптомами чи персональними рисами втраченої особи [7].

*Теорія Елізабет Кюблер-Рос.* У 1969 р. Кюблер-Рос у своїй книзі «Про смерть і вмирання», описала п'ять стадій горя: заперечення; гнів; торг; депресія; прийняття;

*Заперечення* – «Я не можу в це повірити», «Цього не може бути!», «Не зі мною!». Це, як правило, лише тимчасова захисна реакція, спосіб відгородитися від сумної реальності. Вона буває й усвідомленою, і неусвідомленою. Основні ознаки заперечення: небажання обговорювати проблему, замкнутість, спроби вдавати, що все в порядку, невіра в те, що трагедія насправді відбулася.

Зазвичай людина, перебуваючи на цій стадії горя, настільки сильно намагається придушити свої емоції, що в якийсь момент стримувані почуття прориваються і настає наступний етап.

*Гнів.* «Чому я? Це несправедливо!», « Ні! Я не можу це прийняти!» Гнів, а часом навіть лють, виникає через обурення, що зростає, несправедливою і жорстокою долею. Виявляється гнів по-різному: людина може злитися і на себе, і на людей навколо або ж на ситуацію абстрактно. Важливо під час цього етапу не засуджувати людину і не провокувати сварки: причина злості людини полягає в горі, це тільки тимчасова стадія.

*Торг.* Період торгу – це період надії, людина тішить себе думками, що трагічну подію можна змінити або запобігти їй. Більшість угод людина намагається укласти з Богом, з життям, сподіваючись, що всі її проблеми зникнуть.

*Депресія.* Коли людина, яка перебуває у скорботі, розуміє, що торг не дає результатів, що трагічні зміни є реальними, вона впадає у стан пригніченості, депресії, відсутності енергії.

*Прийняття.* "Все буде добре"; «Я не можу змінити це, але я можу бути з цим». Коли людина розуміє, що трагічні події відмінити неможливо, померлий не повернеться, вона рухається до стадії прийняття. Це не щасливий стан, швидше, покійно прийнята зміна, і почуття, що вона повинна з цим змиритися. Вперше на цьому етапі люди починають оцінювати перспективи. Хоч і важко, але рухатись уперед треба.

Кюблер-Рос не включила надію в список своїх п'яти стадій, однак вважала, що надія – це важлива нитка, що пов'язує всі стадії. Надія дає віру, що у змін буде хороший кінець, і що у всього, що відбувається, є свій особливий сенс, який ми зрозуміємо згодом. У кожній зміні є завершення. Підтримка цієї віри створює такий тип надії або сенсу, на який посилається Віктор Франкл, і який підтримує Кюблер-Рос [16].

*Теорія Ваміка Волкана.* У своїй праці «Життя після втрати. Психологія горювання» (1993р.) американський психоаналітик доктор Вамік Волкан разом із журналісткою Елізабет Зінтл показують, що переживання горя обумовлено нашими минулими історіями втрат і є індивідуальним для кожної людини. Зосереджуючись на найтрагічнішій із втрат – смерті, вони розглядають її в ряду інших втрат: розлука в результаті розлучення, втрата мрії, ідеалу, дружби, батьківщини, навіть колишнього себе. Привносячи унікальне розуміння в психодинаміку переживання горя, Волкан і Зінтл визначають нормальне або «неускладнене» горе і простежують шляхи патологічного горя [5].

*Критичні періоди переживання горя.* Узагальнюючи відомі теоретичні моделі процесу горювання та опираючись на результати спостережень деякі дослідники виокремлюють наступні критичні періоди процесу горювання.

*Перші 48 годин.* Шок від перенесеної втрати й відмова повірити в те, що сталося, може проявлятися в перші години. Емоційно це іноді виражається в страху втратити когось із членів сім'ї та друзів (можливий також сильний страх втрати самого себе і в фізичному, і в психічному сенсі).

*Перший тиждень.* Необхідність у проведенні похорону та інші клопоти заповнюють всі думки, тому почуття втрати може переноситись автоматично. Воно може супроводжуватися почуттям «занепаду», емоційним чи фізичним виснаженням.

*Від 2 до 5 тижнів.* Тут переважає почуття покинутості з боку сім'ї і друзів, що повернулися до своїх буденних справ після похорону.

*Від 6 до 12 тижнів.* На цій стадії знімаються всі наслідки шокового стану й усвідомлюється реальність втрати. Спектр пережитих у цей час емоцій досить широкий; людина відчуває втрату і погано контролює себе.

*Від 3 до 4 місяців.* Починається цикл «гарних та поганих днів». Людина стає дратівливою та нетерплячою щодо фрустрації. Здебільшого з'являється гнів, почуття емоційної регресії, внаслідок зниження імунної системи зростають соматичні скарги, особливо інфекційного і простудного характеру.

*6 місяців.* Починається депресія. Слабшає тяжкість пережитого, але не емоції. Дні народження, свята особливо важко переносяться і можуть знову викликати депресію.

*12 місяців.* Перша річниця з дня смерті може бути травматичною або переломною, залежно від наслідків пережитих за рік страждань.

*Від 12 до 24 місяців.* Це час «розсмоктування». Людина, що пережила втрату, повільно повертається до колишнього життя. Саме в цей період зникає зі словникового запасу слово «важка втрата» та «горе»; життя бере своє [9].

*Фази горювання* (за Паркесом): 1. Оціпеніння (шок). 2. Туга (заперечення втрати, агресія). 3. Фаза хаосу й відчаю, під час якої людина не може функціонувати на звичному рівні. 4. Реорганізація життя [1].

*Патологічне горе.* Для всіх культур характерна реакція на втрату значущої людини, що є нормальним проявом. На відміну від нормальної моделі переживання горя і скорботи після важкої втрати патологічне горе характеризується надмірною інтенсивністю переживань і довгою тривалістю.

До ускладненого горя призводять: раптова або несподівана втрата; втрата, що викликає подвійні почуття, насамперед, гнів і самозвинувачення; втрата, з якою були пов'язані сильні залежні стосунки, що спричинили відчай і тугу; декілька втрат упродовж короткого відтинку часу; відсутність систем підтримки особистості чи життєзабезпечення.

Інші чинники, які повинні привернути увагу до того, що процес горювання йде не так, як має бути. Так, людина, що переживає важку втрату: говорить про неї, ніби це сталося вчора; відмовляється віддати чи викинути особисті речі померлого; виявляє фізичні симптоми, подібні до тих, які були у померлої лю-

дини; перебуває в депресії, пов'язаний із гострим почуттям провини і низькою самооцінкою; переймає риси характеру померлого; надмірно реагує сильним горем у відповідь на чиюсь втрату; здійснює радикальні зміни відразу після смерті близької людини [4].

#### *Форми ускладненого горя.*

1. Хронічне горе. Переживання горя носить постійний характер. Найменше нагадування про втрату викликає інтенсивні переживання навіть через тривалий час після втрати.
2. Конфліктне горе (перебільшене). Одна чи декілька ознак горя спотворюються або занадто посилюються, насамперед почуття провини і гніву. Виникають подвійні почуття. З'являється хибна ейфорія, що переходить у затяжну депресію з ідеями самозвинувачення.
3. Пригнічене (масковане) горе. Прояви горя незначні або повністю відсутні. Натомість з'являються соматичні скарги, ознаки хвороби, яка була в померлого. Усвідомлення зв'язку з втратою відсутнє.
4. Несподіване горе. Раптовість майже унеможливує прийняття й інтеграцію втрати. Переважають інтенсивні почуття тривоги, самозвинувачення, депресія, які ускладнюють повсякденне життя. Характерними є думки про самогубство.
5. Відкладене горе. Його переживання відкладають на потім. Відразу після втрати виникають емоційні прояви, але потім «робота горя» припиняється. У подальшому нова втрата чи нагадування про попередню втрату запускають механізм переживання. Людина може неодноразово говорити про втрату, дома ж не бажає нічого змінювати. Або діє прямо протилежно.
6. Відсутнє горе. Відсутні будь-які зовнішні прояви горя, начебто втрати не було. Людина повністю заперечує втрату або залишається в стані шоку [12].

У деяких випадках перебіг горя, у тому числі й ускладненого, може посилюватись приєднанням ознак посттравматичного стресового розладу, наприклад, в умовах надзвичайного стихійного лиха, воєнних дій чи їх наслідків. Загалом можна виокремити типові симптоми природного переживання горя і патологічні симптоми.

**Типові симптоми горя (прояви):** порушення сну; анорексія чи втрата ваги; дратівливість; проблеми з концентрацією уваги; втрата інтересу до новин, роботи, друзів, церкви та ін.; пригніченість; апатія й відчуження; намагання усамітнитись; плач; самозвинувачення; суїцидальні думки; соматичні симптоми; втома.

**Патологічні симптоми:** тривале переживання горя (кілька років); затримка реакції на смерть близької людини (немає вираження страждань протягом 2-х і більше тижнів); сильна депресія, що супроводжується безсонням, почуття самозвинувачення, напруга, грікі докори на свою адресу і необхідність самобичування; стійка відсутність ініціативи або спонукань; інертність; хвороби психосоматичного характеру (виразковий коліт, ревматичний артрит, астма і т. ін.); галюцинації, ототожнення з померлим або відчуття його присутності; іпохондрія: розвиток симптомів, від яких страждав померлий; надмірна актив-



ність: людина, яка переживає втрату, починає розвивати бурхливу діяльність, відчуваючи біль втрати; ворожість, спрямована проти конкретних людей, часто супроводжувана погрозами, проте тільки на словах; поведінка не узгоджується з нормальним соціальним й економічним буттям; різкі переходи від страждань до самозадоволення упродовж коротких проміжків часу; зміна ставлення до друзів і родичів; дратівливість, небажання набридати, відхід від соціальної активності; прогресуюча самотність; виношування суїцидальних планів. Розмови про суїцид, возз'єднання з померлим, про бажання з усім покінчити; у випадку особливо сильних переживань горе може стати причиною важкої хвороби і навіть смерті людини, що переживає втрату.

Для кращого розуміння стану людини, що перебуває у скорботі, виокремлюють комплекси симптомів горя, з якими можна згодом працювати.

*Комплекси симптомів горя.*

- Емоційний комплекс – печаль, гнів, тривога, безпорадність, байдужість;
- когнітивний комплекс – нав'язливі думки, неввіра, відчуття присутності померлого;
- поведінковий комплекс – порушення сну, безглузда поведінка, уникнення речей і місць, пов'язаних із померлим, фетишизм, гіперактивність, відхід від соціальних контактів, утрата інтересів;
- можливі комплекси фізичних відчуттів і алкоголізація як пошук комфорту [8].

Описані вище проміжки часу, стадії кризи горя – не стандартні, вони не переживаються з дотриманням всіх нюансів, а також характерних особливостей, які прописані у класифікаціях, і можуть змінюватися. Якщо людина готова до втрати, межі цих етапів можуть бути настільки розмиті, що вона їх просто не помічає; в інших випадках ці етапи можуть чергуватися в хаотичному порядку. Переживання, що виникають на тій чи іншій фазі, пізніше завжди повертаються. І так багато-багато разів. Часові періоди, відчуття, емоції переживання горя іноді можуть повертатися на стадію перших часових періодів, а потім перестрибувати назад у реальність, оскільки кожна людина по-своєму переживає і проживає втрату близьких, але психологу, працюючи з клієнтом, чи тим людям, які хочуть допомогти, необхідно знати ці критичні періоди та фази.

Коли йдеться про особистісні особливості переживанні горя, то найперше слід говорити про вікову варіабельність сприйняття смерті, яка найбільше різниться в дитячому та підлітковому періодах [15].

*Дитяче горювання.* Тим, хто перебуває поруч з дитиною, не завжди легко зрозуміти, як розвиваються дитячі поняття про смерть, тому що вони різні залежно від рівня розвитку і можуть суттєво впливати на процес розвитку дитини в майбутньому, викликаючи гальмування її емоційного та соціального складників.

Спираючись на теорії психічного розвитку та на досвід авторів з Великобританії, що проводили групову роботу з дітьми, які переживають втрату близьких, М.Є. Дашкіна виділяє наступні вікові групи й описує їхні почуття [6].

*Діти віком 6–8 років.* У цьому віці діти стрімко розвиваються і вперше починають задумуватися над поняттям «майбутнє». Вони починають розуміти,

що «тато більше ніколи не буде з нами жити» чи «дідусь помер, і ми його більше не побачимо». На цьому етапі розвитку в дітей може з'являтися почуття провини, але вони не усвідомлюють різниці між почуттями і діями. Вони вважають, що їхні думки та бажання можуть привести до незворотних наслідків. Працюючи з такими дітьми, важливо обговорити, що дитина не є причиною смерті близької людини. Також необхідно опрацьовувати фантазії та страшні сні дітей, оскільки в цьому віці вони заінтриговані самим процесом смерті й малюють у своїй уяві монстрів та привидів, яких бояться.

*Діти віком 9—12 років.* Діти здатні виражати співчуття так само, як і дорослі, вони можуть зазнавати почуття гніву чи печалі, але не до кінця усвідомлюють, що з ними відбувається. З'являється розуміння втрати близької людини, яке може стати причиною почуття безпорадності, безнадії. Зовні діти копіюють поведінку дорослих, вони усвідомлюють, що таке смерть і можуть виявляти співчуття, але водночас у них може відбуватися заперечення почуттів, неприйняття втрати і процесу переживання горя.

Для цього віку характерна статева ідентифікація, діти намагаються зблизитися з одним із батьків, як правило, своєї статі, віддаляючись від іншого, тому втрата батьків своєї статі переживається болючіше.

У цьому віці також відбувається усвідомлення дітьми своєї смертності, що особливо їх лякає. Це, можливо, і посилює їхню схильність до заперечення своїх почуттів. Тому в цій віковій групі важливо працювати з почуттями, думками і спогадами про померлого, тоді і самим дітям, і дорослим буде легше зрозуміти їхню складну і непередбачувану поведінку, яка насправді пов'язана з переживанням важкої втрати.

*Діти віком 13—16 років.* Діти цього віку можуть зазнавати почуття гніву і вихлюпувати його на однолітків чи членів сім'ї. Вони мають особистісні труднощі від прощання з дитинством і, можливо, з сім'єю, тому втрата близької людини в цьому віці дуже травматична, особливо для молодших підлітків, оскільки їхня самооцінка може бути більш заниженою, ніж у старших. Якщо померла людина, яка була дуже близькою дитині, то дитина може копіювати її поведінку, манери. Ідентифікація зі «старшим» є природною для підліткового віку. Зазвичай вона триває недовго, проте, якщо занадто сильна ідентифікація з померлим продовжується, підлітку може знадобитися допомога в подоланні своєї агресії стосовно людини, яка покинула його на такій важливій стадії життя. Після роботи над своїми почуттями підліток повинен «відпустити» людину, яка його покинула, і продовжувати власний розвиток. Також можуть виникати депресивні чи агресивні почуття, оскільки підліток почне відчувати біль від втрати людини, з якою себе ідентифікував.

*Діти віком понад 16 років.* Старші підлітки, переживають процес смерті як дорослі. Діти, які переживають горе, потребують чесного і зрозумілого для них пояснення про смерть, але одночасно такого, яке не додало б їм страху перед померлим чи власною смертю. Слід обережно використовувати евфемізми. Наприклад, пояснюючи дитині, що померла особа тимчасово пішла від нас, можна змусити дитину чекати на її повернення, тим більше, що діти і самі ча-

сто сприймають смерть як тимчасову відсутність. Можливо, саме цим керувалися і древні єгиптяни, які клали в могили померлих їжу, вино й одяг, або американські індіанці, які ховали своїх родичів з усіма їхніми речами. Представлення смерті як тривалого сну може призвести до того, що в дитини може розвинутися страх засинання. Досить легко більшість дітей сприймають пояснення про переселення душі, реінкарнацію тощо.

Навіть сприймаючи розумом смерть, підлітки часто відчують, що вони є недоторканими для смерті і не припускають думки щодо своєї смертності. Таке сприйняття зумовлене відчуттям невразливості, що є нормальним для цього вікового періоду.

Реагуючи на втрату близьких, рідних, друзів, більшість підлітків не можуть виразити своїх почуттів, хоча переживають дуже глибоко. Підлітки під час похоронного дійства часто нагадують «мармурові скульптури» із застиглим обличчям. Це створює ілюзію, ніби вони ніяк не реагують на втрату і не переживають, ніби емоції й почуття незнайомі їм. Проте це тільки ілюзії, бо заціпеніння, в якому вони перебувають, є також виразом почуттів і свідченням глибокого переживання горя. І чим довшим є таке заціпеніння, тим глибшою є криза, і тим серйознішими можуть бути наслідки для психологічного стану.

*Психологічне консультування і психотерапія тяжкої втрати.* Примирення із втратою – тривалий процес, що є природньо, і його не треба форсувати. Людина потребує захисних механізмів, особливо на ранній стадії «роботи горя», коли вона не готова прийняти смерть і реалістично думати про неї. Тому консультант повинен дозволити клієнту використовувати заперечення чи інші механізми психологічного захисту.

Консультант під час роботи з людиною, яка переживає втрату, досить часто повинен виконувати роль слухача [14]. Бути поряд з людиною, яка сумує, і належним чином слухати її – головне, що можна зробити. Чим більше консультант співпереживає скорботі, а також чим адекватніше сприймає власні емоційні реакції, пов'язані з допомогою, тим ефективніша цілюща дія. Не слід поверхнево заспокоювати людину в скорботі. Зніжковіння та формальні фрази лише створюють незручний стан. Клієнту треба надати можливість виражати будь-які почуття, які мають сприйматися консультантом без упередження. Інша дуже важлива задача консультанта – допомогти близьким людини, що понесла втрату, правильно реагувати на її скорботу.

Психологічна допомога повинна здійснюватися відповідно до стадій переживання горя.

Допомога на стадії шоку. Необхідно бути присутнім поруч із людиною, яка зазнала втрату, не залишати її на самоті. Висловлювати свою турботу і піклування краще через дотики. Саме таким чином люди виражають свою участь, коли слова їм непідвладні. Навіть звичайне рукостискання краще, ніж холодна ізоляція. Слід підкреслити, що в період втрати страждання полегшується присутністю родичів, друзів, причому істотна не їхня дієва допомога, а легка доступність протягом декількох тижнів, коли скорбота найбільш інтенсивна. Людину, яка понесла втрату, не треба залишати на самоті, проте її не

слід «перенавантажувати» опікою – велике горе долається тільки з часом. Людині в горі потрібні постійні, але ненав'язливі відвідини і добрі слухачі.

Допомога на стадії гострого горя. Слід говорити про померлого, причини його смерті та почуття у зв'язку з цією подією. Необхідно питати про померлого, слухати спогади про нього, розповіді про його життя. У випадку насильницької або раптової смерті необхідно неодноразово обговорювати детально всі подробиці трагічної події до тих пір, поки вони не втратять свого страхітливо-го, травматичного характеру, – тільки тоді людина, яка втратила близького, зможе оплакувати його. Необхідно дати можливість виплакати, не намагаючись втішити людину. Поступово (ближче до кінця цього періоду) слід долучити людину до повсякденної діяльності.

Допомога на стадії відновлення. Треба допомагати знову включитися в повсякденне життя, планувати майбутнє. Оскільки людина може неодноразово повертатися до переживань гострого періоду, необхідно давати їй можливість знову говорити про померлого [14].

У час скорботи людина розуміє, що життя вже ніколи не буде таким, яким воно було раніше, проте у переживанні й прийнятті власних, часто амбівалентних складних почуттів триває рух у майбутнє.

Психолог, соціальний працівник здатний допомогти клієнту посправжньому пережити втрату, здійснити роботу горя, не зменшуючи гостроти душевних переживань. Горювання, оплакування є адекватною реакцією на смерть, воно прийнятне і необхідне і припиняти його не можна. Робота горя триває стільки, скільки конкретній людині потрібно, щоб справитися із важкою втратою.

Цілі консультації й терапії тяжкої втрати складні, починаючи з розради і підтримки і закінчуючи роботою зі складними і болючими проблемами людини, що переживає втрату, якщо вона захоче їх вирішити.

Важливо визнати, що консультації є тільки частиною процесу роботи горя, що більша її частина відбувається у відносинах із рідними та близькими. Важливо не заважати цьому процесу. Людина може зробити великий крок уперед в результаті втручання когось іншого і захоче повернутися в своє природне середовище підтримки і перестати зустрічатися з консультантом. Допомога професіонала, насамперед, необхідна людині, горе якої набуло патологічного характеру, або коли існує великий ризик, що воно може стати таким. У цьому випадку використовується весь комплекс методів, придатних для кризової допомоги, терапії психологічних травм і посттравматичного стресу. Психологічна допомога може знадобитися і через роки, що минули після втрати, в тих випадках, коли робота горя не була завершена.

Проблеми, які вирішуються в процесі консультування, індивідуальні. Деякі люди просто не розуміють, що з ними відбувається; в цьому випадку навіть прості пояснення психологічних особливостей горя можуть допомогти зменшити страх і напругу. Людина може заперечувати переживання горя, оскільки вважає, що це демонструватиме її слабкість. Буває, що людина, звернувшись до психолога в період гострої стадії переживання втрати, вимагає від психолога порятунку. Професіонал у цьому випадку може відчувати почуття провини. За-

звичай на гострій стадії горя людина хоче, насамперед, полегшення страждань, позаяк біль втрати та інші переживання можуть бути нестерпними. Парадокс полягає в тому, що в цей період психолог повинен допомагати в переживанні болю, необхідному для загоєння травми, а не уникати і не заперечувати його. Кризова допомога є дуже складною проблемою, в тому числі і для консультанта, оскільки він може виявитися мішенню для вираження агресії з боку клієнта.

Слід також враховувати індивідуальний розвиток людини, рівень її зрілості, інтелігентності. Потрібно розглянути, як вона раніше справлялась із кризами, чи були вони корисними для її розвитку? Потрібно відповісти на питання: які стреси збіглися в житті людини? Чи стежить вона за своїм здоров'ям? Які гендерні стереотипи полегшують або ускладнюють горе? (Наприклад, «хлопці не плачуть», «справжня жінка не злиться» і т. ін.).

У більшості випадків консультування триває до тих пір, поки клієнт потребує такого «супроводу». Досить поширеними є разові звернення, здебільшого за роз'ясненнями та інформацією.

Психологам і соціальним працівникам також потрібно відновлюватися. Постійна взаємодія з людьми, які переживають втрату, неможливість повноцінного відпочинку, відродження в пам'яті особистого досвіду втрат – все це причини стресів консультантів. Тому вони повинні, в першу чергу, подбати про себе і звернути особливу увагу на відпочинок, релаксацію. Вони повинні також використовувати перевірені стратегії: як справлялися зі стресом раніше. Консультантам необхідно брати участь у семінарах і тренінгах, щоб вчитися тому, як справлятися зі стресом, а також працювати в інтервізійних та супервізійних групах.

**Висновки.** Аналіз основних праць представників світового наукового товариства з теми горя дозволив розширити коло знань і, відповідно, понятійний апарат стосовно феномена *горя*. Горе є універсальним переживанням всіх людей, реакція на втрату значущого об'єкта, частини ідентичності або очікуваного майбутнього, що включає душевний біль, смуток, гнів, безпорадність, почуття провини і розпач. Визначено, що горе має надзвичайно важливе значення для психологічної адаптації людини. Воно дозволяє їй змиритися із втратою, адаптуватися до неї. Розглянуто ряд теоретичних моделей, які описують процес горя (теорії Еріка Ліндемана, Елізабет Кюблер-Рос, Ваміка Волкана, Джона Боулбі, Коліна Паркеса, Джорджа Поллока та ін.) і дають уявлення про фази процесу горювання, відмінність між гострою та хронічною стадіями горювання, форми ускладненого горя, типові симптоми горя і патологічні симптоми та певні комплекси симптомів горя, що є важливим для консультантів, які працюють з людиною, супроводжуючи її у скорботі. Визначена вікова варіабельність сприйняття смерті у дітей і підлітків. Розглянуто особливості психологічного консультування і психотерапії тяжкої втрати, у тому числі відповідно до стадій переживання горя.

**Перспективи подальших досліджень** полягають у підготовці емпіричного дослідження, спрямованого на вивчення чинників професійної життестійкості соціальних працівників, психологів соціальної служби, які працюють з темою втрати та супроводжують клієнтів служби в процесі переживання важкої втрати.

### Список використаних джерел

1. Markus, Andrew & Parkes, Colin Murray (Editors (1998). *Coping with Loss*. BMJ Books.
2. Баканова А.А. Смерть и работа горя / А.А. Баканова // Искусство исцеления души: Этюды о психологической помощи: пособие для практ. пс-ов / Кораблина Е. П., Акиндинова И. А., Баканова А. А., Родина А. М. / [Под ред. Е. П. Кораблиной]. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – С. 182-212.
3. Брей Р. Как жить в согласии с собой и миром? / Р. Брей. – М., 1992.
4. Вайтхед М. Консультирование человека в состоянии горя: модель помощи // Психология зрелости и старения. 2002. № 1.
5. Вамик Волкан., Элизабет Зинтл. Жизнь после утраты. Психология горявания. – М., Когито-Центр, 2014.
6. Дашкина М.Е. Основы групповой работы с детьми, переживающими утрату близких: На основе опыта Великобритании / М. Е. Дашкина // Практична психологія та соціальна робота: Науково-практичний та освітньо-методичний журнал . – 12/2003. – №10. – С.40-42.
7. Линдемманн Э. Клиника острого горя / Э. Линдемманн // Психология эмоций. Тексты / Под ред. В. К. Виллюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : МГУ, 1984. – С. 212-220.
8. Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. – М., 2010. – 529 с.
9. Меновщиков В. Ю. Работа с кризисными и проблемными ситуациями / В. Ю. Меновщиков. – [2-е изд.]. – М.: Смысл, 2005.
10. Меняйло В.Ю. Психологическое консультирование. Работа с кризисными и проблемными ситуациями. – М., Смысл, 2002
11. Моховиков А.Н. Введение к клинко-психологическому разделу // Суицидология. Прошлое и настоящее. Проблема самоубийства в трудах философов, социологов, психотерапевтов и художественных текстах / Сост. А.Н.Моховиков. – М.: Когито-центр, 2001.
12. Моховиков А.Н., Дыхне Е.А. Кризисы и травмы. Методические материалы к учебному курсу «Теория и практика гештальт-терапии». – М., 2011.
13. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. - М., Прогресс-Универс, 1994.
14. Ромек В. Г., Конторович В. А., Крукович Е. И. Психологическая помощь в кризисных ситуациях — СПб.: Речь, 2004.
15. Шевченко О.Т. Психологія кризових станів. Уроки життя крізь призму страждань. – Київ: «Здоров'я». – 2005.
16. Элизабет Кюблер-Росс. О смерти и умирании [Электронный ресурс] – М., София. – 2001. – Режим доступа к ресурсу [http://www.e-reading.club/bookreader.php/94233/Kyubler-Ross\\_\\_O\\_smerti\\_i\\_umiranii.html](http://www.e-reading.club/bookreader.php/94233/Kyubler-Ross__O_smerti_i_umiranii.html)

### Spysok vykorystanykh dzherel

1. Markus, Andrew & Parkes, Colin Murray (Editors (1998). *Coping with Loss*. BMJ Books.

2. Bakanova A. A. Smert y rabota horia / A. A. Bakanova // Yskusstvo ystseleniya dushy: Эtiudy o psykholohycheskoi pomoshchy: posobyе dlia prakt. ps-ov / Korablyna E. P., Akyndynova Y. A., Bakanova A. A., Rodyna A. M. / [Pod red. E. P. Korablynoi]. – SPb.: RHPU ym. A.Y. Hertsenyа, 2001. – S. 182-212.
3. Brei R. Kak zhyt v sohlasyy s soboi y myrom? / R. Brei. – M., 1992.
4. Vaitkhed M. Konsulyrovanye cheloveka v sostoianyy horia: model pomoshchy // Psykholohyia zrelosty y starenyya. 2002. № 1.
5. Vamyk Volkan., Эlyzabet Zyntl. Zhyzn posle utraty. Psykholohyia horevaniya. – M., Kohyto-Tsentr, 2014.
6. Dashkyna M.E. Osnovy hruppovoi raboty s detmy, perezhvayushchymy utratu blyzkykh: Na osnove opyta Velykobrytanyy / M. E. Dashkyna // Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota: Naukovo-praktychnyy ta osvityno-metodychnyy zhurnal. – 12/2003. – N10. – S.40-42.
7. Lyndemann Э. Klynyka ostroho horia / Э. Lyndemann // Psykholohyia emotsyi. Teksty / Pod red. V. K. Vyliunasa, Yu. B. Huppenreiter. – M. : MНU, 1984. – S. 212-220.
8. Malkyna-Rykh Y. N. Psykholohycheskaia pomoshch v kryzysnykh sytuatsiyakh. – M., 2010. – 529 s.
9. Menovshchykov V. Yu. Robota s kryzysnymy y problemnymy situatsiyamy / V. Yu. Menovshchykov. – [2-e yzd.]. – M.: Smysl, 2005.
10. Meniailo V.Iu. Psykholohycheskoe konsulyrovanye. Rabota s kryzysnymy y problemnymy situatsiyamy. – M., Smysl, 2002
11. Mokhovyykov A.N. Vvedenye k klynyko-pykholohycheskomu razdelu // Suytydolohyia. Proshloe y nastoiashchee. Problema samoubyystva v trudakh fylosofov, sotsyolohov, psykhoterapevtov y khudozhestvennykh tekstakh / Sost. A.N.Mokhovyykov. – M.: Kohyto-tsentr, 2001.
12. Mokhovyykov A.N., Dykhne E.A. Kryzysy y travmy. Methodycheskye materyaly k uchebnomu kursu «Teoryia y praktyka heshtalt-terapyu». – M., 2011.
13. Rodzhers K. Vzghliad na psykhoterapyiu. Stanovlenye cheloveka. - M., Prohress-Unyvers, 1994.
14. Romek V. H., Kontorovych V. A., Krukovych E. Y. Psykholohycheskaia pomoshch v kryzysnykh situatsiyakh — SPb.: Rech, 2004.
15. Shevchenko O.T. Psykholohiia kryzovykh staniv. Uroky zhyttia kriz pryзму strazhdan. – Kyiv: «Zdorovia». – 2005.
16. Эlyzabet Kiubler-Ross. O smerty y umyranyy [Эlektronnyy resurs] - M., Sofyya. – 2001. – Rezhym dostupa k resursu [http://www.e-reading.club/bookreader.php/94233/Kyubler-Ross\\_\\_O\\_smerti\\_i\\_umiranii.html](http://www.e-reading.club/bookreader.php/94233/Kyubler-Ross__O_smerti_i_umiranii.html)

**Voitovich M. V. Psychological features of the grief process.** The theoretical review of the work of representatives of the world scientific community on the topic of psychological characteristics of grief has allowed us to deepen our knowledge in this field. Forms of complicated grief, typical symptoms of grief and pathological symptoms and complexes of symptoms of grief are considered, which is important for consultants who work with a person, accompanying her in grief. Age variability of perception of death in children and adolescents has been determined. The

features of psychological counseling and psychotherapy of grievous loss, including in accordance with the stages of grief, are considered.

*Key words:* grief, loss response, childhood grief, psychological help during grief.

**УДК: 159.938**

*Дзвоник Г.П.*

## **СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ КОМЕРЦІЙНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ**

**Дзвоник Г.П. Структурні особливості професійної життєстійкості менеджерів комерційних організацій.** У статті проаналізовано сучасні теоретичні підходи до визначення сутності поняття, властивостей, критерії та основні складові структурних особливостей професійної життєстійкості менеджерів комерційних організацій. Розглянуто фактори, які сприяють формуванню життєстійкості особистості.

*Ключові слова:* професійна життєстійкість, професійна діяльність, життєстійкість особистості, менеджери комерційних організацій.

**Дзвоник Г.П. Структурные особенности профессиональной жизнестойкости менеджеров коммерческих организаций.** В статье проанализированы современные теоретические подходы, определяющие понятия, свойства, критерии и основные составляющие структурных особенностей профессиональной жизнестойкости менеджеров коммерческих организаций.

*Ключевые слова:* профессиональная жизнестойкость, профессиональная деятельность, жизнестойкость личности, менеджеры коммерческих организаций.

**Вступ.** Увага науковців фахівців зосереджена на пошуку факторів підвищення професійної життєстійкості особистості, які позитивно впливають на управлінську діяльність. Вивчення професійної життєстійкості менеджерів комерційних організацій є важливим напрямком психологічного та психофізіологічного дослідження, оскільки питання якості життя людини, психологічного здоров'я, задоволеності своєю професійною діяльністю та задоволеності собою. У контексті вивчення проблеми важливими чинниками структурних особливостей професійної життєстійкості менеджерів вважається стресостійкість, адаптаційний потенціал, здатність до саморегуляції й саморефлексії, рівень самооцінки, поведінкова регуляція, ціннісні орієнтації, мобілізаційний потенціал, здатність до ризику та ін. Це обумовлює необхідність вивчення феномена життєстійкості людини, яку запропонував американський психолог С. Мадді. Поняття життєстійкості визначають як протиставлення оптимальної активності особистості та чутливості до зовнішнього та внутрішнього опору. Життєстійкість також розглядається як адаптаційний механізм особистості, який дає можливість моделювати життєві цілі, майбутні перспективи у сьогодення. Розглядається життєстійкість також і як енергетичний потенціал людини, який відображає міру докладених зусиль у роботі над собою і над подоланням заданих життєвих обставин [1, 6, 7].

Життєстійкість реалізується завдяки механізмам оцінки життєвих змін як менш стресових, відкритість новому, готовність до дій у стресовій ситуації, ведення здорового способу життя, пошук активної соціальної підтримки, що



сприяє подоланню несприятливих ситуацій. Високий рівень життєстійкості пов'язан з активною позицією людини, набуттям життєвого досвіду з оцінкою життєвих обставин та ситуацій. Відзначають, що життєстійкість характеризує психологічну витримку людини і служить показником її психічного здоров'я. Так, стресові впливи людина долає саме завдяки життєстійкості і вона є каталізатором поведінки, що дозволяє трансформувати негативний досвід у нові можливості. Показником життєстійкості може виступати якість життя, яка суттєво не погіршується під час пристосування до труднощів та соціальних змін. Життєстійкість – це енергозберігаючий механізм виживання під час життєвих труднощів та соціальних змін. Цей механізм дає можливість особистості зберігати свій особистісний потенціал для досягнення життєвих цілей. Таким чином, професійна життєстійкість та її складові, відіграють важливу позитивну роль у забезпеченні професійної діяльності менеджерів комерційних організацій.

**Виклад основного матеріалу.** В умовах сучасності велику кількість проблем викликають політичні, економічні та соціальні фактори, які впливають на життєстійкість людини і в особистісній сфері, і в професійній. Це призводить до інтелектуального, емоційного та фізичного напруження [2, 3]. Ці зміни у соціальному та професійному розвитку не можуть не позначатися на професійній життєстійкості особистості. Виникають нові вимоги до сучасної людини, яка перебуває в насиченому інформаційному просторі та прискореному ритмі життя, що впливає на поведінку людини, яка до того ж, як правило, знаходиться в складних життєвих ситуаціях. Тому такою актуальною є проблема вивчення структурних особливостей професійної життєстійкості менеджерів комерційних організацій. Вивчення професійної життєстійкості менеджерів є важливим напрямком психологічних та психофізіологічних досліджень, оскільки важливим є питання якості життя людини, її психологічного здоров'я, задоволеності своєю професійною діяльністю та задоволеності собою. Теоретичний аналіз наукових досліджень у контексті вивчення проблеми показує, що важливими структурними особливостями професійної життєстійкості вважається стресостійкість, адаптаційний потенціал, здатність до саморегуляції й самореконструкції, рівень самооцінки, поведінкова регуляція, ціннісні орієнтації, мобілізаційний потенціал, здатність до ризику та ін. Життєстійкість характеризує здатність людини витримувати складні життєві ситуації та успішно протистояти проблемам та труднощам в особистому житті і в професійній сфері.

Поняття життєстійкості (*hardiness*), запропонували американські психологи С. Кобейса та С. Мадді. Дослідницький досвід змусив науковців звернути увагу на той факт, що життєві та професійні труднощі по-різному впливають на поведінку людей. Так, одні під впливом стресу мобілізуються, знаходять резервні особистісні ресурси та досягають успіху, а інші, навпаки, впадають у стан апатії, байдужості, намагаються сховатися від нових можливостей та прагнуть зберігати попередній звичний стан. Наукові дослідження дозволили визначити особистісний конструкт «*hardiness*» (життєстійкість), який характеризує міру здатності особистості витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість без зниження успішності професійної діяльності.

С. Мадді вважає, що життестійкість складається з трьох компонентів: залученість, контроль та прийняття ризику. Перший компонент життестійкості – «*залученість*», важлива характеристика ставлення людини до себе, оточуючого світу та характеру взаємодії з ним, яка мотивує її до самореалізації, дає відчувати свою значущість та цінність. Другий компонент життестійкості – «*контроль*». Контроль обставин організовує пошук шляхів впливу на результати стресогенних змін, на противагу впаданню в стан пасивності. Людина, в якій сильно розвинений контроль, відчуває, що самостійно обирає свою діяльність, власний шлях та переконана, що завдяки своїм ресурсам може впоратися з проблемами та впливати на події, а не постійно вагатися, потребувати від інших допомоги та підтримки у процесі прийняття рішень чи проявляти бездіяльність. Третій компонент життестійкості – «*прийняття ризику*», який допомагає людині бути відкритою до оточуючого світу, суспільства та людей. Суть цього компоненту полягає у сприйнятті людиною життєвих проблем та обставин як виклику і випробування особисто себе. *Прийняття ризику* – це переконання людини в тому, що все, що з нею трапляється, слугує її розвитку, який відбувається завдяки знанням, отриманим з досвіду (позитивного чи негативного). Так, в основу *прийняття ризику* покладено ідею розвитку людини завдяки активному засвоєнню знань із досвіду та наступного їхнього використання [11].

Життестійкість реалізується завдяки механізмам оцінки життєвих змін як менш стресових, відкритість новому, готовність до дій у стресовій ситуації, ведення здорового способу життя, пошук активної соціальної підтримки, що сприяє подоланню. Високий рівень життестійкості пов'язаний з активною позицією людини, набуттям життєвого досвіду, з оцінкою життєвих обставин та ситуацій. Відзначають, що життестійкість характеризує психологічну витримку людини і є показником його психічного здоров'я. Так, стресові впливи людина долає саме завдяки життестійкості, позаяк саме вона є каталізатором поведінки, а це дозволяє трансформувати негативний досвід у нові можливості. Зазначимо, що подолання проблем особистістю може йти двома шляхами – активним (високий рівень життестійкості) та пасивним (низький рівень життестійкості). Складові життестійкості розвиваються з дитинства і вирішальним чином залежать від відносин батьків і дитини. Позитивно впливають на формування життестійкості відчуття призначення в житті, виховання впевненості, що розвивається значущими дорослими. На розвиток негативних якостей дитини впливають стресові фактори в ранньому віці, відсутність почуття призначеного, недостатня підтримка близькими, відчуженість від дорослих, недолік залученості. Показником життестійкості може слугувати якість життя, яка суттєво не погіршується під час пристосування до труднощів та соціальних змін.

За С. Мадді життестійкість особистості ґрунтується на настановах, що визначають взаємодію людини зі світом: це *включеність*, *вплив* та *виклик*. Так, *включеність* – це впевненість у тому, що відбувається те, що дає максимально цікавий шанс для особистості. Людина з розвинутою включеністю отримує задоволення від власної професійної діяльності. Але відсутність включеності породжує в особистості почуття відчуженості, хаотична поведінка та не послідов-

на зміна видів професійної діяльності. Так, люди з вираженим компонентом *включеності*, вважають необхідним брати активну участь в усьому, що відбувається навколо. Протилежний до цього стан - відчуття незалученості, відчуження вони сприймають, як марне витрачання життя. Людина з вираженим компонентом *впливу*, вважає, що тільки завдяки боротьбі можна змінювати наслідки подій, що відбуваються навколо. Почуття власної неспроможності переживається нею як марнотратство. Люди з сильним *викликом* вважають, що найбільшого задоволення можна досягти, якщо ставати мудрішим, навчаючись на власному досвіді. Протилежне – прагнення до комфорту та безпеки - здається їм безглуздом [7].

Отже, всі настанови, які визначають життєстійку позицію, дозволяють протистояти неприємним подіям, приймати та творчо переробляти їх, а не просто уникати неприємностей і проблем. Людина з вираженою життєстійкою позицією схильна переживати події, що з нею відбуваються, як наслідок особистісного вибору та ініціативи і, як важливий стимул для засвоєння нового. Така людина здатна до ефективної саморегуляції діяльності не тільки у стресових ситуаціях, а й в ситуаціях досягнення успіху у різних сферах життєдіяльності. Життєстійка людина використовує «гнучку» саморегуляцію, що дає їй можливість контролювати власну працездатність, приймати рішення припинити чи продовжувати діяльність всупереч втомі. Тому життєстійка людина частіше відчуває задоволеність своєю працею і, як наслідок, демонструє високу ефективність діяльності у різних сферах життя [6].

Описуючи життєстійкість, Л.В.Куліков, на передній план виводить три аспекти психологічної стійкості: *стійкість* та *стабільність*; *врівноваженість* та *відповідальність*; *опірність* (*резистентність*). За словами Л.В. Кулікова, *стійкість* проявляється в подоланні труднощів, у здатності зберігати віру в себе, бути впевненим у собі, своїх можливостях, у здатності до ефективної психічної саморегуляції. *Стабільність* проявляється в збереженні здатності особистості функціонувати, здійснювати самоврядування, розвиватися, адаптуватися. Знижена стійкість призводить до того, що, опинившись в ситуації ризику, людина долає її з негативними наслідками для психічного та соматичного здоров'я, для особистісного розвитку, для сформованих міжособистісних відносин. *Врівноваженість* визначається як здатність співвідносити рівень напруги з ресурсами своєї психіки організму. Рівень напруги завжди обумовлений не тільки стресорами і зовнішніми обставинами, а й їхнього суб'єктивною інтерпретацією, оцінкою. *Врівноваженість*, як складова психологічної стійкості, проявляється у здатності мінімізувати негативний вплив суб'єктивної складової у виникненні напруги, в здатності утримувати напругу в прийнятних межах. *Опірність* – це здатність до опору тому, що обмежує свободу поведінки, свободу вибору і в окремих рішеннях, і у виборі способу життя в цілому. Найважливішою стороною опірності є індивідуальна й особистісна самодостатність в аспекті свободи від залежності. Таким чином, життєстійкість – це якість особистості, окремими аспектами якої є стійкість, врівноваженість, опірність. Вона дозволяє особистості протистояти життєвим труднощам, несприятливому тиску

обставин, зберігати здоров'я і працездатність та професіоналізм у різних випробуваннях [4].

Життєстійкість також розглядається як адаптивний механізм особистості, який дає можливість моделювати життєві цілі, майбутні перспективи у сьогодення. Розглянемо питання впливу професійної адаптації на перебіг процесу професійної діяльності та життєстійкість менеджерів комерційних організацій. Варто зауважити, що огляд наукових досліджень у контексті проблеми, показав, що ряд чинників професійної адаптації, а саме: стресостійкість, здатність до саморегуляції, саморефлексії, вміння володіти собою, рівень адаптивного потенціалу, самооцінка, поведінкова регуляція, ціннісні орієнтації, мобілізаційний потенціал, здатність до ризику та ін., вчені відносять до показників життєстійкості особистості. Тому на рівні теоретичного осмислення проблеми професійної адаптації логічно припустити, що існує певний зв'язок між цим феноменом та життєстійкістю. Таким чином, професійну адаптацію менеджерів комерційних організацій, як важливу складову життєстійкості особистості професіонала, поділяють на три рівні: *професійний* (адаптація проявляється через відчуття задоволеності собою та умовами праці); *соціально-психологічний* (характеризується ставленням до великих та малих групи колективу, ставленням до керівника, якістю відносин між колегами, задоволеністю собою на роботі та загальний рівень адаптації відноситься до проявів психофізіологічного рівня); *індивідуально-психологічний* (рівень адаптаційного потенціалу, самооцінка, самореалізація, соціальна активність, рівень домагань, професійна спрямованість, самокритичність, ціннісні орієнтації, ставлення до самого себе). Так, на процес професійної адаптації впливає така особистісна характеристика, як життєстійкість [8].

На підставі вищезазначеного виділяють наступні компоненти професійної адаптації: *індивідуально-смісловий, нормативно-поведінковий та професійно-діяльнісний*. У кожному з цих компонентів проявляються диспозиції життєстійкості, а саме: залученість, контроль та прийняття ризику. Розглянемо та спробуємо охарактеризувати роль зазначених компонентів професійної адаптації менеджерів комерційних організацій. *Індивідуально-смісловий компонент* – це осмислення себе, усвідомлення позитивних та негативних аспектів власної професійної діяльності, оцінка та самооцінка власного почуття, регулювання самореалізації, своїх стосунків та прийняття рішень. Цей компонент є доцільною єдністю процесів самопізнання, самовдосконалення, саморозвитку, самоуправління, аналізує сучасні цінності власної професійної діяльності, сприяє новому переосмисленню «картини світу». До індивідуально-сміслового компоненту відносяться *індивідуально-типологічні* особливості та осмисленість життя. *Індивідуально-типологічні* особливості детермінують специфіку професійної адаптації менеджерів, на їхній засаді формується схильність до вибору певних стратегій адаптації. Менеджери, які легко пристосовуються до змін обстановки в організації та менеджери, індивідуальні особливості яких перешкоджають ефективній професійній адаптації. Важливою складовою індивідуально-сміслового компоненту професійної адаптації менеджерів є осмис-

леність життя, до якої входять особистісний сенс, смислові установки, мотиви, особисті цінності та смислові диспозиції.

Розглянемо наступний компонент професійної адаптації менеджерів комерційних організацій – *нормативно-поведінковий* компонент. Так склалося в суспільстві, що професійний поділ праці сприяв появі професійної моралі. До певних видів професійної діяльності ставляться підвищені моральні вимоги за особливої відповідальності та важливості результатів праці фахівців, об'єктом діяльності яких є людина. Високі моральні вимоги пред'являються до тих професій, де на перший план виступають організаційно-виробничі проблеми. Менеджери комерційних організацій - це центральні фігури сфери матеріального виробництва, торгівлі, що робить закономірною не тільки постановку питання про посилення творчої віддачі, а й про моральну відповідальність. Поведінка регламентується нормативними законами, моральними нормами, звичаями та традиціями, які існують в суспільстві. Нормативно-поведінковий компонент є важливою складовою професіоналізму менеджерів. Моральні норми менеджерів–професіоналів слугують своєрідною особистісною проекцією професійних та соціальних норм. Професійні норми управлінців – це сукупність правил та вимог, що виробляються реально функціонуючою професійною спільнотою (у випадку з менеджерами такою спільнотою є працівники певної комерційної організації), нормативно не заданих, але таких, що відіграють роль найважливішого засобу регуляції поведінки членів певної професійної групи, характеру їхніх взаємовідносин, взаємодії і спілкування. Професійні норми, що базуються на прийнятих еталонах, дозволяють менеджерам підвищувати стійкість групи, здійснювати соціальний контроль над її членами і тим самим понизити вірогідність можливого ухилення від норм професіоналізму. Моральна регуляція поведінки менеджерів-професіоналів може проявлятися в позитивному ставленні до управлінської діяльності в організації, в прагненні до самореалізації і досягнень, у моральних і професійних установках та інтересах. Менеджери повинні володіти знаннями про професійну етику, мати власні уявлення про моральність та моральні норми взагалі, та володіти способами і прийомами, необхідними для розуміння сенсу моральних норм і припису розпоряджень упевній організації зокрема. Таким чином, можемо стверджувати, що нормативно-поведінковий компонент регулює поведінки відповідно до засвоєних нормативних та моральних принципів і правил, досвіду задля успішної професійної адаптації менеджерів комерційних організацій.

Проаналізуємо *професійно-діяльнісний* компонент професійної адаптації, який визначає професіоналізм діяльності менеджера. Його розвиток впливає на ефективність та якість результатів, відображає професійний та соціальний статус фахівця, прагнення до особистісних і професійних досягнень. Зміст професійно-діялісного компоненту визначається специфікою професійної діяльності менеджера та базується на його інтересі до професії, професіоналізмі та професійній самодостатності. До професійних якостей менеджерів при цьому відносимо професійні знання, комунікативні, організаційні, управлінські вміння та навички на рівні, необхідному для здійснення ефективною діяльності [10].

У науковій літературі існує чимало поглядів на проблему ставлення до роботи у менеджерів та на вплив їхніх особливостей на професійну адаптацію. Проведений аналіз наукової літератури дозволяє виділити п'ять моделей ставлення до роботи менеджерів комерційних організацій: робота як спосіб виживання (робота є життєвою необхідністю); робота як спосіб заробітку грошей (орієнтований на отримання максимальної фінансової віддачі); робота як спосіб самоідентифікації (повністю ідентифікується зі своєю роботою); робота як спосіб досягнення соціального успіху (професійний успіх менеджера прирівнюється до соціального успіху); робота як засіб самореалізації (притаманна здебільшого менеджерам вищої ланки).

Сучасному менеджеру, як спеціалісту, від якого багато в чому залежить конкурентоспроможність та успіх організації, необхідно мати високий адаптивний потенціал, швидко реагувати на зміни в економічному житті, вміти оперативно приймати рішення. Відтак важливого значення набуває підвищення рівня адаптації менеджерів за рахунок актуалізації зовнішніх та мобілізації внутрішніх ресурсів, реалізація яких забезпечить професійну життєстійкість менеджера комерційних організацій.

**Висновки.** У статті проаналізовано сучасні теоретичні підходи до визначення сутності поняття, властивостей, критерії та основні складові структурних особливостей професійної життєстійкості менеджерів комерційних організацій. Розглянуто фактори, які сприяють формуванню життєстійкості особистості та підвищенню професійної життєстійкості менеджерів, які позитивно впливають на управлінську діяльність. Зазначено, що вивчення професійної життєстійкості менеджерів комерційних організацій є важливим напрямком психологічного та психофізіологічного дослідження, оскільки питання про якість життя людини, психологічне здоров'я, задоволеність своєю професійною діяльністю та задоволеність собою є важливим. У контексті вивчення проблеми важливими чинниками структурних особливостей професійної життєстійкості менеджерів вважається стресостійкість, адаптаційний потенціал, здатність до саморегуляції й саморефлексії, рівень самооцінки, поведінкова регуляція, ціннісні орієнтації, мобілізаційний потенціал, здатність до ризику. Життєстійкість допомагає відтворювати баланс між факторами ризику та захисними факторами. Життєстійкість вважається основним функціональним компонентом, що зберігає стабільність системи особистості.

### Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: МОДЭК, 1996. – 224 с.
2. Дзвоник Г.П. Психологічна підготовка фахівців, профілактика та подолання професійного стресу / Г.П. Дзвоник // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – 2011. – Том. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. – Випуск 11. – С. 35 - 40.
3. Кокун О.М. Зміст та структура психологічної готовності фахівців до екстремальних видів діяльності // Проблеми екстремальної та кризової психології. Зб. наук. праць. Вип. 7. - Харків.: УЦЗУ, 2010. - С. 182 – 190.

4. Куликов Л.В. Психогигиена личности: Основные понятия и проблемы. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2004. – 464 с.
5. Кузнецов М.А. Коротка версія тесту життєстійкості / М.А. Кузнецов, В.О. Олефір, А.В. Павлова // Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. – Психологія. – № 45. – Ч. II. – Х.: ХНПУ, 2013. – С. 158–165.
6. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
7. Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ. – СПб: Речь, 2002. – 539 с.
8. Маннапова К.Р. Життєстійкість в системі поняття життєздатності / К.Р. Маннапова // Вісник ХНПУ. – Психологія. – №44. – Ч. 1. – Х.: ХНПУ, 2012. – С. 143-150.
9. Никифоров Г.С. Психология профессиональной деятельности / Г.С. Никифоров. – СПб.: Изд-во СПбУ, 1996. – 316 с.
10. Титаренко Т.М. Життєстійкість особистості: Соціальна необхідність та безпека / Т.М. Титаренко, Т.О. Ларіна. – К.: Марич, 2009. – 76 с.
11. Maddi S., Khoshaba D. Hardiness and Mental Health // Journal of Personality Assessment. – 1994. – Vol. 63. – № 2. – P. 265–274.

### **Spisok vikoristanih dzherel**

1. Ananov B.H. Psykholohyia y problemy chelovekoznyania. – М.: Ynstytut praktycheskoi psykholohyy, Voronezh: MODEK, 1996. – 224 s.
2. Dzvonyk H.P. Psykholohichna pidhotovka fakhivtsiv, profilaktyka ta podolannia profesiiinoho stresu / H.P. Dzvonyk // Aktualni problemy psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy. – 2011. – Tom. V: Psykhofiziolohiia. Psykholohiia pratsi. Eksperymentalna psykholohiia. – Vypusk 11. – S. 35 - 40.
3. Kokun O.M. Zmist ta struktura psykholohichnoi hotovnosti fakhivtsiv do ekstremalnykh vydiv diialnosti // Problemy ekstremalnoi ta kryzovoi psykholohii. Zb. nauk. prats. Vyp. 7. - Kharkiv.: UTsZU, 2010. - S. 182 – 190.
4. Kulykov L.V. Psykhohyhyena lychnosty: Osnovnie poniatyia y problemy. – SPb.: Yzd-vo SPbHU, 2004. – 464 s.
5. Kuznietsov M.A. Korotka versiia testu zhyttiistiikosti / M.A. Kuznietsov, V.O. Olefir, A.V. Pavlova // Visnyk KhNPU imeni H.S. Skovorody. – Psykholohiia. – № 45 – Ch. II.– Kh.: KhNPU, 2013. – S. 158-165.
6. Leontev D.A., Rasskazova E.Y. Test zhyznestoikosty. – М.: Smysl, 2006. – 63 s.
7. Maddy S. Teoryy lychnosty: sravnitelnyi analiz. – SPb: Rech, 2002. – 539 s.
8. Mannapova K.R. Zhyttiistiikist v systemi poniattia zhyttiezdatnosti / K.R. Mannapova // Visnyk KhNPU. – Psykholohiia. – №44. – Ch. 1. – Kh.: KhNPU, 2012. – S. 143 –150.
9. Nykyforov H.S. Psykholohyia professyonalnoi deiatelnosty / H.S. Nykyforov. – SPb.: Yzd-vo SPbU, 1996. – 316 s.
10. Tytarenko T.M. Zhyttiistiikist osobystosti: Sotsialna neobkhdnist ta bezpeka / T.M. Tytarenko, T.O. Larina. – К.: Marych, 2009. – 76 s.
11. Maddi S., Khoshaba D. Hardiness and Mental Health // Journal of Personality Assessment. – 1994. – Vol. 63. – № 2. – P. 265-274.

**Dzvonyk G. P. Structural features of professional vitality of managerscommercial organizations.** The article is devoted to the consideration of modern theoretical approaches to the definition of the essence of the concept, properties, criteria and basic components of structural features of the professional viability of managers of commercial organizations. The factors that contribute to the formation of personality sustainability and increase the professional viability of managers that have a positive impact on managerial activity are considered. It is noted that the study of the professional viability of managers of commercial organizations is an important area of psychological and psychophysiological research, since the issue of quality of life, psychological health, satisfaction with their professional activity and satisfaction with themselves. In the context of studying the prob-

lem, stressors, adaptive potential, ability to self-regulate and self-reflection, level of self-esteem, behavioral regulation, value orientations, mobilization potential, ability to risk are considered as important factors of structural features of the professional viability of managers. Resilience characterizes a person's ability to withstand difficult life situations and successfully confront problems and difficulties, both in personal life and in the professional field. Resilience helps to strike a balance between risk factors and protective factors. Vital stability is considered to be the main functional component that preserves the stability of the personality system.

*Key words:* professional viability, professional activity, personality viability, managers of commercial organizations.

**УДК: 159.92**

**Зеленська З.П.**

### **ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ НА РІВЕНЬ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ**

**Зеленська З.П. Дослідження впливу шкільної тривожності на рівень розвитку емпатії в учнів основної школи.** У статті викладено результати емпіричного дослідження, спрямованого на визначення впливу шкільної тривожності на рівень розвитку емпатії в учнів основної школи. Було визначено, що чим вищими є показники тривожності, тим вищими стають і такі показники емпатії, як: прояв емпатії до батьків, до тварин, до дітей, до художніх творів, до незнайомих людей і загальний рівень емпатії. А знижуючи рівень шкільної тривожності, ми можемо нормалізувати і рівень емпатії учня. Отже, існує необхідність у розробці психокорекційної програми, спрямованої на зниження рівня шкільної тривожності та регуляції рівня емпатії учнів основної школи.

*Ключові слова:* емпатія, учень основної школи, підлітковий вік, шкільна тривожність.

**Зеленская З.П. Исследование влияния школьной тревожности на уровень развития эмпатии у учащихся основной школы.** В статье изложены результаты эмпирического исследования, направленного на определение влияния школьной тревожности на уровень развития эмпатии у учащихся основной школы. Было определено, что чем выше показатели тревожности, тем выше становятся и такие показатели эмпатии, как: проявление эмпатии к родителям, к животным, к детям, к художественным произведениям, к незнакомым людям и общий уровень эмпатии. А снижая уровень школьной тревожности, мы можем нормализовать и уровень эмпатии ученика. Следовательно, существует необходимость в разработке психокоррекционной программы, направленной на снижение уровня школьной тревожности и регуляции уровня эмпатии учащихся основной школы.

*Ключевые слова:* эмпатия, ученик основной школы, подростковый возраст, школьная тревожность.

**Постановка проблеми.** Проблема тривожності є однією з найгостріших проблем сьогодення. Тривожність часто призводить до труднощів у спілкуванні, до зниження працездатності особистості та продуктивності її діяльності. У підлітковому віці питання подолання тривожності постає особливо гостро. Це пов'язано насамперед із тим, що підлітковий вік є кризовим періодом. Серед видів тривожності, які проявляються найбільше в підлітковому віці, дослідники виділяють соціальну та шкільну.

Найбільша кількість дітей із так званою «шкільною дезадаптацією» спостерігається в основній школі [9]. В учнів основної школи якраз починається



підлітковий вік. Цей період розвитку охоплює приблизно вік із 10 - 11 до 14 - 15 років і традиційно вважається найважчим у вихованні.

**Вихідні передумови.** Дослідженням проблеми тривожності у різних аспектах займалися такі вчені, як Є. Ільїн, І. Кон, Л. Лепіхова, А. Прихожан, Ф. Райс, Д. Фельдштейн, В. Шапалов. Існують теоретичні концепції зарубіжних дослідників Ш. Бюллер, Е. Еріксона, Ж. Піаже, С. Холла, Е. Шпрангера, Е. Штерна, положення Г. Айзенка, Е. Ейдемільера, Ч. Спілбергера, Ю. Ханіна, К. Хорні, З. Фрейда та вітчизняних Л. Божович, Л. Виготського, Д. Ельконіна, І. Добровіної та ін

Л. Виготський у своїй книзі «Педологія підлітка» виділяв кілька критичних, поворотних пунктів психічного розвитку (кризи одного, трьох, семи і тринадцяти років), вважаючи, що «кризи – необхідні етапи розвитку, які, якби не були відкриті емпіричним чином, слід було б вивести теоретично. Більше того, чим яскравіше, гостріше, енергійніше проходить криза, тим продуктивніше йде процес формування особистості» [1].

Ю. Зайцев та А. Хван наголошують на важливості розгляду тривожності у контексті аналізу новоутворень і вікових криз підліткового віку. Для підтвердження цього погляду дослідники наводять спостереження А. Горміна, на думку якого у підлітковому віці для генези емоції тривоги і формування тривожності мають значення не тільки кризи власне підліткового віку, а й особливості вже пережитих криз у ранні роки. Підлітковий вік загострює й актуалізує негативні наслідки цих криз. Взнявши за основу концепцію Е. Еріксона, А. Гормін показав, який вплив здійснюють допідліткові кризи на тривожність у підлітковому віці. Усі чотири кризи створюють у підлітковому віці досить тривожний фон емоційного сприйняття світу. Деякі дослідники, спостерігаючи за поведінкою підлітків, відзначають часті прояви у них тривоги за необхідності відкритого контакту дорослими людьми, або за необхідності прийняття самостійного рішення з важливого для них питання. А. Гормін вважає, що індивід у підлітковому віці має тенденцію часткового повернення у вже пережиту кризу й, у деяких випадках, переживає її знову [5].

На думку А. Микляєвої та П. Румянцевої, причиною виникнення тривожності в підлітковому віці завжди є внутрішній конфлікт, суперечливість прагнень підлітків, коли одне бажання суперечить іншому, одна проблема заважає іншій. Суперечливий внутрішній стан школяра підліткового віку може бути викликаний різними чинниками:

- відсутністю у школяра фізичної безпеки, ворожістю зі сторони дорослих, суперечливими вимогами до підлітка, що виходять із різних джерел;
- неадекватними вимогами батьків, що не відповідають можливостям і прагненням школяра;
- авторитарним стилем спілкування дорослого з дитиною;
- хронічною або епізодичною навчальною неуспішністю;
- зміною системи оцінки та контролю знань;

– значним зростанням навчального навантаження, пов'язаного з підготовкою до вступу у вищі навчальні заклади.

Усе це разом і є причинами виникнення тривожності, що зумовлює у підлітка виникнення почуття втрати опори, невпевненості у навколишньому світі, небажання спілкуватися [8].

Вважається, що тривожність – це переживання емоційного дискомфорту, пов'язане з очікуванням неблагополуччя, почуттям небезпеки. Підвищена тривожність є причиною багатьох психологічних труднощів дитинства, в тому числі багатьох порушень розвитку [10].

Література 60-70-х років ХХ ст. відображає занепокоєність педагогічної громадськості «проблемою шостих класів» і намагання психологів цю проблему пояснити. Проблема шостих класів є центральною й у книзі А. Краковського «Про підлітків». Автор звертає увагу на те, що в період навчання у шостому класі учні стали вшестеро впертішими, ніж у п'ятому, удесятеро зросла кількість випадків протиставлення себе вчителям, удев'ятеро частіше спостерігалося хизування недоліками і в сорок два рази більше стало не досить мотивованих вчинків [6].

Узагальнюючи погляди різних дослідників, можна відмітити дві позиції аналізу поняття тривожності: з одного боку, вона розглядається як суб'єктивне неблагополуччя особистості, яке негативно позначається на її взаємодії з оточенням і на ставленні до себе; з іншого боку, тривожність має і позитивну функцію, яка пов'язана з мобілізацією людини в певних ситуаціях.

Серед видів тривожності, які проявляються найбільше в підлітковому віці, дослідники виділяють соціальну та шкільну.

Найвираженіші емоційні реакції та переживання виникають у критичні моменти розбалансованості динамічного процесу взаємодії особистості й суспільства, у так звані «критичні періоди». Саме такий період виникає під час переходу дитини з молодшого шкільного у підлітковий вік.

Емпатія в більшості досліджень розглядається як умова, необхідна для успішного здійснення процесу міжособистісної взаємодії [2, с. 64].

Емпатія вивчається у межах діяльнісного та особистісного підходів, де емпатійність зводиться до відображення, проникнення, пізнання, прогнозування, переживання внутрішнього світу іншої людини та співчуття їй (Б. Ананьєв, К. Роджерс, О. Саннікова, М. Савчин та інші). Основними психологічними механізмами при цьому є емоційне зараження, ідентифікація, проєкція, децентрація та рефлексія (М. Авдєєва, Т. Гаврилова, Л. Журавльова, В. Мак-Дугал, Г. Олпорт). Психологи розглядають емпатію як психологічний стан, процес та як здібність людини.

Відповідно, емпатія трактується як емоційний стан, який виникає у суб'єкта при спогляданні переживань іншої людини (Т. Пашукова, Е. Stotland); афективний стан, що проявляється як співчуття, як здатність долучитися та розділити емоційний стан іншої людини (Т. Гаврилова, О. Кайріс, Л. Стрелкова); інтелектуальний процес як спосіб розуміння іншої людини (Р. Карамуратова, L. Cottrel, R. Dymond); інтелектуальна реконструкція внутрішнього світу іншої

людини (U. Bronfenbrenner, J. Harding, M. Gallwey); інтуїтивне пізнання емоційного стану іншої особистості (А. Ковальов, Т. Шибутані); здібність передавати партнеру по спілкуванню своє розуміння його переживань (Д. Майерс, К. Роджерс, І. Юсупов); поєднання афективних, когнітивних та конативних компонентів (Л. Джрнзаян, Н. Сарджвеладзе); мотив альтруїстичної поведінки (М. Обозов, П. Симонов), цілісне ієрархічно структуроване утворення, що має свої рівні відображення переживань (Л. Журавльова). У нашому дослідженні емпатія розглядається як «особлива форма психічного відображення суб'єктом (емпатуючим) об'єктивної реальності, опосередкованої внутрішнім світом суб'єкта (емпата)» [4, с.292]. Згідно з психологічною концепцією Л.П. Журавльової, емпатія є цілісним ієрархічно структурованим утворенням та має відповідні рівні відображення переживань: неусвідомлений (фізіологічний), частково усвідомлений (психофізіологічний), усвідомлений (соціопсихологічний) і надсвідомий (духовний).

Огляд наукової літератури свідчить, що у дослідженнях проблеми емпатії виділяються два основні напрямки: когнітивний та емотивний. У першому випадку емпатія розглядається як спосіб розуміння іншої людини (Р. Карамуратова), як «розумова комунікація» або інтелектуальна реконструкція внутрішнього світу іншої людини, тобто як суто інтелектуальний процес. При такому підході емпатія визначається як осмислення внутрішнього життя іншої людини, як вид чуттєвого пізнання.

Здатність до емпатії є основою для дружніх відносин, які займають величезне місце в міжособистісному спілкуванні підлітка. Емпатія, у свою чергу, ґрунтується, як пише Г. Крайг, на соціальному висновку, «бо якщо ви не знаєте того, що відчуває інша людина, ви не зможете їй співчувати» [7, с. 537].

Аналіз відповідних наукових джерел дає підставу вважати, що проблема впливу шкільної тривожності на розвиток емпатії учнів основної школи все ще залишається недостатньо дослідженою, що й обумовило актуальність нашого дослідження.

**Мета статті.** У статті викладені результати емпіричних досліджень, спрямованих на визначення впливу шкільної тривожності на рівень розвитку емпатії в учнів основної школи.

**Виклад методики і результатів досліджень.** Вибірку нашого дослідження склали 106 учнів 6-х і 7-х класів Києво-Печерського ліцею № 171 «Лідер», з яких хлопців – 66 осіб, а дівчат – 40 осіб. Дослідження *рівня й характеру шкільної тривожності* учнів із різним рівнем навчальних досягнень проводилось за методикою діагностики рівня шкільної тривожності (за Філіпсом) [11], а дослідження *рівня прояву емпатичних тенденцій* школяра відбувалося за методикою «Діагностика рівня полікомунікативної емпатії» (за М. Юсуповим) [3].

Методика діагностики рівня шкільної тривожності (за Філіпсом) призначена для вивчення рівня і характеру тривожності, пов'язаної зі шкільним життям підлітка. Також ми можемо сказати, що перевагою у виборі саме цієї методики став той факт, що вона дає нам можливість більш глибоко і суттєво діагностувати не лише загальну тривожність дитини в стінах школи, а й такі фактори: переживання соціального стресу; фрустрація потреби у досягненні успіху;

страх самовираження; страх ситуації перевірки знань; страх не відповідати очікуванням оточення; низький фізіологічний опір стресу; проблеми і страхи у відносинах із учителями.

Методика складається з 58 питань, які ми пропонували нашим учням в письмовому вигляді на друкованих аркушах. На кожне питання потрібно було однозначно відповісти так "+" чи ні "-".

Таблиця 1

**Результати дослідження за методикою діагностики рівня шкільної тривожності (за Філіпсом)**

№	Шкала	Рівень (%)		
		низький	середній	високий
1	Загальна тривожність у школі	89,6	6,6	3,77
2	Переживання соціального стресу	59,5	38,7	1,8
3	Фрустрація потреби у досягненні успіху	55,6	39,7	4,7
4	Страх самовираження	62,3	28,3	9,4
5	Страх ситуації перевірки знань	58,5	32,1	9,4
6	Страх не відповідати очікуванням оточуючих	75,5	24,5	-
7	Низький фізіологічний опір стресу	80,2	16,9	2,9
8	Проблеми і страхи у відносинах із учителями	61,3	33	5,7

Як ми бачимо в таблиці 1, в учнів нашої вибірки здебільшого спостерігається низький рівень загальної тривожності у школі (загальний емоційний стан, пов'язаний із різними формами включення в життя школи) – 89,6 % учнів, середній рівень мають 6,6 % учнів, а високий – 1,8 %.

Однак слід мати на увазі, що дуже низька тривожність може бути результатом активного витіснення особистістю своєї високої тривоги й бажання показати себе в кращому світлі.

За шкалою переживання соціального стресу (емоційний стан, на тлі якого розвиваються соціальні контакти (насамперед з однолітками)) високий рівень спостерігається у 4,7 % учнів, середній – у 39,7%, а низький – 59,6 %.

Фрустрація потреби в досягненні успіху, тобто несприятливе психологічне тло, що не дозволяє учню розвивати свої потреби в успіху, досягненні високого результату тощо, відзначена на високому рівні у 4,7%, середній рівень мають 39,7 %, а низький рівень – 55,6 %.

Високий рівень страху самовираження відчувають 9,4% учнів, яким властиві негативні емоційні переживання ситуацій, пов'язаних з необхідністю саморозкриття, пред'явлення себе іншим, демонстрації своїх істинних можливостей. Середній рівень мають 28,3% учнів, а у 62,3 % – спостерігається низький рівень за цією шкалою.

Високий рівень страху ситуації перевірки знань також виявлено у 9,4% учнів, середній рівень – у 32,1 %, а низький – у 58,5%. Ця шкала вказує на негативне ставлення до перевірки й переживання стану тривоги в ситуаціях перевірки (особливо публічної) знань, досягнень, можливостей.

Страх не відповідати очікуванням оточення відчувають на середньому рівні 24,5 % учнів. Такі учні здебільшого орієнтовані на значущість інших в

оцінці своїх результатів, вчинків і думок, а також тривожаться із приводу оцінок; можливий страх запізнення в школу. Джерело такого страху – в несформованому в дитини вмінні оцінювати свої вчинки з погляду моралі, що лежить в основі почуття відповідальності (формується в молодшому шкільному віці). А у 75,5% учнів нашої вибірки показники за цією шкалою – на низькому рівні.

Низький фізіологічний опір стресу – це особливості психофізіологічної організації, що знижують пристосованість дитини до ситуацій стресогенного характеру, які підвищують імовірність неадекватного, деструктивного реагування на тривожний фактор середовища. Ці характеристики властиві на високому рівні 2,9 % учнів, середній рівень мають 16,9 % учнів, а 80,2% – мають низький рівень за цією шкалою.

Проблеми й страхи у відносинах із учителями (загальне негативне емоційне тло відносин з дорослими в школі, що знижує рівень успішності дитини) визначено на високому рівні у 5,7% учнів, середній рівень мають 33% учнів, а 61,3% – низький. В основі такого страху лежить страх помилки й бути осміяним за помилку. Такі учні найбільше бояться відповідати біля дошки, де проявляється їхня беззахисність. Деякі з них, можливо, панічно бояться помилитися під час виконання домашнього завдання, особливо під впливом педантичних батьків.

У таблиці 2 порівнюються результати дослідження за методикою діагностики рівня шкільної тривожності Філіпса в 6-х і 7-х класах.

Як бачимо з таблиці 2, найбільші зміни спостерігаються за всіма показниками шкал за методикою діагностики рівня шкільної тривожності (за Філіпсом). За шкалами загальної тривожності у школі, фрустрації потреби у досягненні успіху, страху самовираження, страху ситуації перевірки знань, низького фізіологічного опору стресу, проблем і страхів у відносинах із учителями спостерігаємо збільшення високого рівня. А за шкалами переживання соціального стресу і страху не відповідати очікуванням оточення в учнів 7 класу високий рівень не спостерігається.

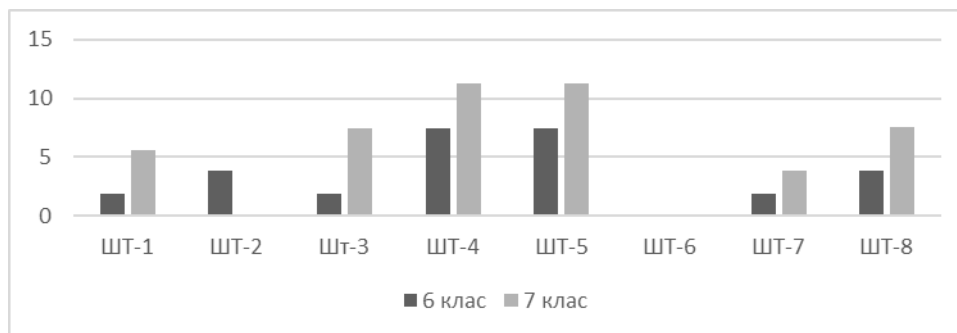
Таблиця 2

**Результати дослідження за методикою діагностики рівня шкільної тривожності Філіпса в 6-х і 7-х класах**

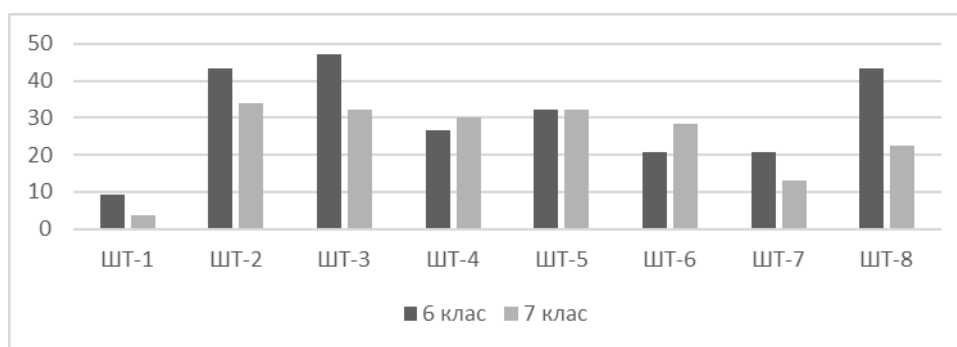
№	Шкала тривожності	6 клас			7 клас		
		Рівень (%)			Рівень (%)		
		низький	середній	високий	низький	середній	високий
1	ШТ-1	88,7	9,4	1,9	90,6	3,8	5,6
2	ШТ-2	52,8	43,4	3,8	66	34	-
3	ШТ-3	50,9	47,2	1,9	60,4	32,1	7,5
4	ШТ-4	66	26,5	7,5	58,5	30,2	11,3
5	ШТ-5	60,4	32,1	7,5	56,6	32,1	11,3
6	ШТ-6	79,2	20,8	-	71,7	28,3	-
7	ШТ-7	77,3	20,8	1,9	83	13,2	3,8
8	ШТ-8	52,8	43,4	3,8	69,8	22,6	7,6

Примітки: 1) ШТ-1 – загальна тривожність у школі; ШТ-2 – переживання соціального стресу; ШТ-3 – фрустрація потреби в досягненні успіху; ШТ-4 – страх самовираження; ШТ-5 – страх ситуації перевірки знань; ШТ-6 – страх не відповідати очікуванням оточення; ШТ-7 – низький фізіологічний опір стресу; ШТ-8 – проблеми і страхи у стосунках з учителями.

Для наглядності ми зобразили порівняння цих показників в учнів 6-х і 7-х класів на рисунках 1 і 2.



**Рис.1.** Динаміка зміни високого рівня тривожності за шкалами методики діагностики рівня шкільної тривожності Філіпса в учнів 6-х і 7-х класів.



**Рис.2.** Динаміка зміни середнього рівня тривожності за шкалами методики діагностики рівня шкільної тривожності Філіпса в учнів 6-х і 7-х класів.

Обробка експериментальних даних здійснювалась з використанням методів математичної статистики. Оброблялися дані за допомогою версії 23 комп'ютерної програми Statistical Package for the Social Science (SPSS) for Windows. Оскільки експериментальні дані не відповідають нормальному розподілу, для їхньої статистичної обробки використовувалися непараметричні тести, зокрема U-Манна-Уїтні.

В учнів нашої вибірки спостерігалися статеві відмінності показників за методикою діагностики рівня шкільної тривожності (за Філіпсом) (табл.1).

Ми бачимо, що за шкалою «переживання соціального стресу» у дівчат (62,86) показники є значно вищими від показників хлопців (47,83). Також за шкалою «проблеми і страхи у стосунках з учителями» показники у дівчат (64,15) значно вищі, ніж у хлопців (47,05).

Дослідження рівня прояву емпатичних тенденцій школяра відбувалося за методикою «Діагностика рівня полікомунікативної емпатії» (за М. Юсуповим). В таблиці 4 наведено результати (%) за цією методикою в учнів нашої вибірки.

Було визначено, що 0,9% учнів нашої вибірки мають дуже низький рівень розвитку емпатії і 27,4% – низький рівень. Тобто, ці учні схильні відчувати суттєві труднощі у встановленні контактів з оточенням, їм некомфортно в гучних компаніях, для них незрозумілі емоційні прояви зі сторони оточення, їм важко першими розпочинати розмову, особливо з незнайомими людьми. А їх взаєми-

ни з оточуючими часто є занадто формалізованими, побудованими за статусно-рольовим принципом.

Таблиця 3

**Кількісні показники (середнє значення за U-тестом Манна-Уїтні)  
за методикою діагностики рівня шкільної тривожності (за Філіпсом)**

№	Шкала	хлопці	дівчата	U тест Манна-Уїтні
1	Загальна тривожність у школі	50,42	58,58	U=1117,0 p=0,19
2	Переживання соціального стресу	47,83	62,86*	U=945,5 p<0,05
3	Фрустрація потреби в досягненні успіху	51,20	57,29	U=1168,5 p=0,31
4	Страх самовираження	49,22	60,56	U=1037,5 p=0,06
5	Страх ситуації перевірки знань	52,27	55,53	U=1239,0 p=0,59
6	Страх не відповідати очікуванням оточуючих	49,77	59,66	U=1073,5 p=0,09
7	Низький фізіологічний опір стресу	49,42	60,23	U=1051,0 p=0,06
8	Проблеми і страхи у стосунках з учителями	47,05	64,15*	U=894,0 p<0,05

Переважає більшість учнів нашої вибірки, а саме 71,7% – має середній рівень розвитку емпатії, що вказує на те, що у взаєминах із людьми вони здебільшого судять про них насамперед по вчинках, менше цікавлячись мотивами останніх і тримають прояв своїх емоцій під контролем. Вони є уважними до співрозмовника, намагаються зрозуміти, що стоїть за його словами, однак у випадку надмірного прояву ним почуттів можуть утрачати терпіння. У них немає розкутості почуттів, що заважає повноцінному сприйняттю оточення та є перешкодою у становленні повноцінних взаємин співробітництва з іншими.

Таблиця 4

**Результати (%) за методикою «Діагностика рівня  
полікомунікативної емпатії» (за М. Юсуповим)**

№	Шкала	Рівні (%)				
		Дуже низький	Низький	Середній	Високий	Дуже високий
1	Прояв емпатії до батьків	4,7	6,6	77,4	8,5	2,8
2	Прояв емпатії до тварин	7,6	27,3	63,3	-	1,8
3	Прояв емпатії до людей похилого віку	0,9	21,7	73,6	2,9	0,9
4	Прояв емпатії до дітей	2,8	13,2	71,7	9,5	2,8
5	Прояв емпатії до художніх творів	3,8	22,7	72,6	0,9	-
6	Прояв емпатії до незнайомих людей	2,8	22,7	69,8	4,7	-
7	Емпатійні тенденції	0,9	27,4	71,7	-	-

Високого рівня розвитку емпатії в учнів виявлено не було. А саме високий рівень емпатії надає учню здатність з непідробним інтересом ставитися до людей, бути більш емоційно чуйними, здатними швидко встановлювати контакти та знаходити спільну мову з іншими, бути щиросердними, знаходити компромісні рішення і не допускати конфліктів. Також учням із високим рівнем розвитку емпатії буде простіше витримувати критику на свою адресу, а в оцінці подій більше довіряти своїм почуттям, віддавати перевагу праці з людьми, ніж залишатися наодинці. Отже, отримані результати вказують на необхідність підвищення рівня розвитку емпатії в учнів основної школи і будуть враховані під час розробки психокорекційної програми.

За методикою «Діагностика рівня полікомунікативної емпатії» (за М. Юсуповим) в учнів нашої вибірки також спостерігалися статеві відмінності показників (Табл. 5).

Як ми бачимо з таблиці 5, результати дослідження свідчать про те, що рівень розвитку й емпатії взагалі, й окремих її якостей в учнів нашої вибірки має статеві відмінності. Емпатія до тварин більше виражена у дівчат (61,66), а у хлопців – менше (48,55). Показники емпатії до дітей мають значні відмінності розвитку у дівчат (65,06), на відміну від хлопців (46,49). Емпатія до героїв художніх творів також у дівчат розвинена краще (62,93) ніж у хлопців (47,79). Загальний рівень емпатії у дівчат (63,29) також є вищим ніж у хлопців (47,57). Ці відмінності можна пояснити насамперед гендерними особливостями підлітків та умовами їхньої соціалізації.

Таблиця 5

**Кількісні показники (середнє значення за U-тестом Манна-Уїтні) за методикою «Діагностика рівня полікомунікативної емпатії» (за М. Юсуповим)**

№	Шкали	хлопці	дівчата	U тест Манна-Уїтні
1	Прояв емпатії до батьків	52,35	55,40	U=1244,0 p=0,62
2	Прояв емпатії до тварин	48,55	61,66*	U=993,5 p<0,05
3	Прояв емпатії до людей похилого віку	53,57	53,39	U=1315,5 0 p=0,98
4	Прояв емпатії до дітей	46,49	65,06*	U=857,5 p<0,05
5	Прояв емпатії до художніх творів	47,79	62,93*	U=943,0 p<0,05
6	Прояв емпатії до незнайомих людей	49,48	60,14	U=1054,5 0 p=0,08
7	Емпатійні тенденції	47,57	63,29*	U=928,5 p<0,05

У таблиці 6 наведено кореляційні зв'язки між показниками шкільної тривожності (за методикою діагностики рівня шкільної тривожності Філіпса) і показниками емпатії (за методикою «Діагностика рівня полікомунікативної емпатії» М. Юсупова) в учнів нашої вибірки.

Як ми бачимо з таблиці 6, в учнів нашої вибірки спостерігаються кореляційні зв'язки між показниками шкільної тривожності й емпатії. А саме: показники загальної тривожності у школі залежать від прояву емпатії до батьків ( $r=0.018$ ;  $p \leq 0,05$ ). Це вказує на те, що підлітки в цьому віці мають проблеми у відносинах з батьками і все ще залежать від їхньої оцінки, не завжди розуміють



їх і погоджуються з ними. І що більше підлітки намагаються залежати від ставлення батьків до себе, то вищого рівня в них є шкільна тривожність.

Таблиця 6

**Кореляційні зв'язки між показниками шкільної тривожності і емпатії**

Шкали	Прояв емпатії до батьків	Прояв емпатії до тварин	Прояв емпатії до людей похилого віку	Прояв емпатії до дітей	Прояв емпатії до художніх творів	Прояв емпатії до незнайомих людей	Емпатійні тенденції
ШТ-1	,229* ,018	,163 ,095	-,021 ,831	-,002 ,980	,048 ,623	,097 ,324	,145 ,138
ШТ-2	,275** ,004	,257** ,008	,103 ,295	,268** ,006	,240* ,013	,228* ,019	,387** ,000
ШТ-3	,132 ,178	,088 ,369	,049 ,618	,074 ,449	,189 ,052	,215* ,027	,126 ,199
ШТ-4	,169 ,084	,089 ,364	,047 ,632	,054 ,583	,107 ,276	,051 ,605	,154 ,116
ШТ-5	,256** ,008	,212* ,030	,073 ,456	-,007 ,944	,086 ,383	,113 ,247	,187 ,055
ШТ-6	-,117 ,233	,030 ,757	-,034 ,727	-,046 ,639	,021 ,830	,001 ,989	-,038 ,696
ШТ-7	,219* ,024	,127 ,195	-,051 ,605	,112 ,252	,131 ,179	,108 ,272	,269** ,005
ШТ-8	,212* ,029	,244* ,012	,069 ,481	,200* ,040	,192* ,049	,220* ,024	,263** ,006

Примітки: 1) ШТ-1 – загальна тривожність у школі; ШТ-2 – переживання соціального стресу; ШТ-3 – фрустрація потреби в досягненні успіху; ШТ-4 – страх самовираження; ШТ-5 – страх ситуації перевірки знань; ШТ-6 – страх не відповідати очікуванням оточення; ШТ-7 – низький фізіологічний опір стресу; ШТ-8 – проблеми і страхи у стосунках з учителями;

2) \*\* – кореляція достовірна на рівні  $p \leq 0,01$ ; \* – кореляція достовірна на рівні  $p \leq 0,05$ .

Показники переживання соціального стресу пов'язані кореляційними зв'язками із показниками прояву емпатії до батьків ( $r= 0,004$ ;  $p \leq 0,01$ ), прояву емпатії до тварин ( $r= 0,008$ ;  $p \leq 0,01$ ), прояву емпатії до дітей ( $r= 0,006$ ;  $p \leq 0,01$ ), прояву емпатії до художніх творів ( $r= 0,013$ ;  $p \leq 0,05$ ), прояву емпатії до незнайомих людей ( $r= 0,019$ ;  $p \leq 0,05$ ), а також емпатійними тенденціями ( $r= 0,006$ ;  $p \leq 0,01$ ).

Страх ситуації перевірки знань пов'язаний із проявом емпатії до батьків ( $r= 0,008$ ;  $p \leq 0,01$ ), та проявом емпатії до тварин ( $r= 0,030$ ;  $p \leq 0,05$ ). Тобто, що вищим є страх перевірки знань, то вищим буде прояв емпатії до батьків та до тварин і навпаки.

Проблеми і страхи у стосунках з учителями пов'язані із проявом емпатії до батьків ( $r= 0,029$ ;  $p \leq 0,05$ ), проявом емпатії до тварин ( $r= 0,012$ ;  $p \leq 0,05$ ), проявом емпатії до дітей ( $r= 0,040$ ;  $p \leq 0,05$ ), проявом емпатії до художніх творів ( $r= 0,049$ ;  $p \leq 0,05$ ), проявом емпатії до незнайомих людей ( $r= 0,024$ ;  $p \leq 0,05$ ) та емпатійними тенденціями. Таким чином, коли підвищується рівень тривожності, тоді вищого рівня стає емпатія і навпаки, знижуючи тривожність, ми можемо нормалізувати рівень емпатії.

Зазначимо, що високий і дуже високий рівень емпатії визначає надмірну чуйність, вразливість, сильне емоційне сприймання проблем інших, що може

призводити до певного відчуження від власних інтересів та переживань. Підвищена потреба в любові часто стає причиною конформності, невміння будувати адекватні рольові стосунки у шкільному середовищі, відстоювати себе. Подібна стратегія може заважати процесу соціально-психологічної адаптації учня і в освітньому середовищі, і в соціальному.

**Висновки.** Аналіз отриманих результатів дослідження дозволив визначити, що показники шкільної тривожності впливають на рівень розвитку емпатії, при цьому значення мають ще й статеві відмінності. Так, у дівчат вищими є показники переживання соціального стресу, проблеми і страхи у стосунках з учителями. У дівчат нашої вибірки також є вищими загальні показники емпатії, а також показники окремих її якостей: емпатія до тварин, до дітей, до героїв художніх творів. Ці відмінності можна пояснити гендерними особливостями підлітків та умовами їхньої соціалізації.

Показники загальної шкільної тривожності і переживання соціального стресу впливають на прояв в учнів емпатії до батьків. Також показники переживання соціального стресу впливають у них на прояв емпатії до тварин, до дітей, до художніх творів, до незнайомих людей і на загальний рівень емпатії. Страх ситуації перевірки знань впливає на емпатію до батьків та до тварин, а проблеми і страхи у стосунках з учителями впливають на емпатію до батьків, до тварин, до дітей, до художніх творів, до незнайомих людей та на загальний рівень емпатії. Таким чином, коли підвищується рівень показника тривожності, тоді вищого рівня стає і показник емпатії і, навпаки, знижуючи показник тривожності, ми можемо нормалізувати відповідний показник емпатії.

Однак високий і дуже високий рівень емпатії, із властивими учням надмірною чуйністю, вразливістю, переважно емоційним сприйманням проблем інших, може призвести до певного відчуження від власних інтересів та переживань. Підвищена потреба в любові часто стає причиною конформності, невміння будувати адекватні рольові стосунки у шкільному середовищі, відстоювати себе. Подібна стратегія може заважати процесу соціально-психологічної адаптації. Таким чином, знижуючи рівень шкільної тривожності, ми можемо нормалізувати рівень емпатії і навпаки.

Відтак, існує нагальна необхідність психокорекційної роботи з учнями нашої вибірки, спрямованої на регуляцію в них рівня прояву емпатії і зниження рівня шкільної тривожності.

**Перспективи подальших досліджень** полягають у розробці психокорекційної програми зі зниження шкільної тривожності і нормалізації рівня емпатії в учнів основної школи.

#### **Список використаних джерел**

1. Выготский Л.С. Педология подростка // Собрание сочинений Т. 4. – М., 1984. – С. 5 - 242.
2. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии. Исторический обзор и современное состояние проблемы. / Т.П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1975. – №2. – С. 147-156.

3. Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии (И.М. Юсупов) / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., Изд-во Института Психотерапии, 2002. – С. 153-156.
4. Журавльова Л.П. Психологія емпатії: Монографія / Л.П. Журавльова. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 328с.
5. Зайцев Ю.А. Тревожность в подростковом и раннем юношеском возрастах: диагностика, профилактика, коррекция / Ю.А. Зайцев, А.А. Хван.– М.: КГПА, 2006. – 112 с.
6. Краковский, А.П. О подростках: содержание возрастного и типологического в личности младшего и старшего подростка / А.П. Краковский. – М.: Педагогика, 1970. – 272 с.
7. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайнг; Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
8. Микляева А.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция: учебное пособие / А.В. Микляева, П.В. Румянцева. – СПб.: Речь, 2004. – 248 с.
9. Панасенко Н.М. Дослідження психологічних особливостей розвитку професійної мотивації та конфліктної компетентності у випускників школи / Н.М. Панасенко, М.В. Войтович // Актуальні проблеми психології. Том. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Випуск 9. – 2009. – С. 298 – 309.
10. Психофізіологічне забезпечення становлення фахівця у професіях типу “людина-людина” : монографія / За ред. О.М. Кокуна. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013.-266с.
11. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Гума-нит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. – 384 с.

#### **Spisok vikoristanih dzherel**

1. Vygotskij L.S. Pedologija podrostka // Sobranie sochinenij T. 4. – М., 1984. – S. 5-242.
2. Gavrilova T.P. Ponjatie jempatii v zarubezhnoj psihologii. Istoricheskij obzor i sovremennoe sostojanie problemy. / T.P. Gavrilova // Voprosy psihologii. – 1975. – №2. – S. 147-156,
3. Diagnostika urovnja polikommunikativnoj jempatii (I.M. Jusupov) / Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manujlov G.M. Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i malyh grupp. – М., Izd-vo Instituta Psihoterapii, 2002. – S. 153-156.
4. Zhuravl'ova L.P. Psihologija empatii: Monografija / L.P. Zhuravl'ova. – Zhitomir: Vid-vo ZhDU im. I. Franka, 2007. – 328 s.
5. Krakovskij, A.P. O podrostkah: sodержanie Zajcev Ju.A. Trevozhnost' v podrostkovom i rannem junosheskom vozrastah: diagnostika, profilaktika, korrekcija / Ju.A. Zajcev, A.A. Hvan.– М.: KGPA, 2006. – 112 s.
6. vozrastnogo i tipologicheskogo v lichnosti mladshego i starshego podrostka / A.P. Krakovskij. – М.: Pedagogika, 1970. – 272 s.
7. Krajg G. Psihologija razvitija / G. Krajng; Per. s angl. – SPb.: Piter, 2000. – 992 s.
8. Mikljaeva A.V. Shkol'naja trevozhnost': diagnostika, profilaktika, korrekcija: uchebnoe posobie / A.V. Mikljaeva, P.V. Rumjanceva. – SPb.: Rech', 2004. – 248 s.
9. Panasenko N.M. Doslidzhennia psykhologichnykh osoblyvostei rozvytku profesiinoi motyvatsii ta konfliktnoi kompetentnosti u vypusknnykiv shkoly / N.M. Panasenko, M.V. Voitovyh // Aktualni problemy psykhologii. Tom. V: Psykhofiziologhiia.

- Psykhohohiia pratsi. Eksperymentalna psykhohohiia. Vypusk 9. – 2009. – S. 298 – 309.
10. Psykhofiziologichne zabezpechennia stanovlennia fakhivtsia u profesiiakh typu “liudyna-liudyna” : monohrafiia / Za red. O.M. Kokuna. – Kirovohrad : Imeks-LTD, 2013. - 266 s.
  11. Rogov E.I. Nastol'naja kniga prakticheskogo psihologa: Ucheb. posobie: V 2 kn. 2-e izd., pererab. i dop. - M.: Guma-nit. izd. centr VLADOS, 1999. - Kn. 1: Sistema raboty psihologa s det'mi raznogo vozrasta. – 384 s.

**Zelenska Z.P. The study of the impact of school anxiety on the level of empathy of primary school students.** The article represents the results of an empirical study aimed at determining the impact of school anxiety on the level of empathy of primary school students.

It was determined that the indicators of school anxiety and empathy have gender differences, namely: on the scale of "experience of social stress" and "problems and fears in relations with teachers", "display of empathy towards animals", "display of empathy towards children", "manifestation empathy toward works of art" and "general empathy" the indicators are significantly higher in girls than in boys. These differences can be explained by the gender characteristics of adolescents and the conditions of their socialization.

The indicators of general school anxiety influence the expression of empathy towards parents and the indicators of the experience of social stress affect the manifestation of empathy towards parents, animals, children, works of art, strangers and the general level of empathy. The fear of the knowledge test situation is related to the manifestation of empathy towards parents and animals, and the problems and fears in relationships with teachers influence the manifestation of empathy towards parents, animals, children, works of art, strangers and the general level of empathy. Thus, when the level of anxiety increases, then the higher the level of empathy is and, on the contrary, reducing the anxiety, we can normalize the corresponding index of empathy. Therefore, by reducing the level of school anxiety, we can normalize the level of empathy and vice versa.

Therefore, there is an urgent need for psycho-corrective work with students of our sample aimed at reducing school anxiety and regulating the level of empathy.

*Keywords:* empathy, adolescence, primary school student, school anxiety.

**УДК: 159.938**

**Клименко В.В.**

## **ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ СЕРВОМЕХАНІЗМИ ЕНЕРГЕТИЧНОЇ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ЛЮДИНИ**

**Клименко В.В. Психофізіологічні сервомеханізми енергетичної життєстійкості людини.** Експериментальні і теоретичні дослідження психофізіологічних сервомеханізмів людини довели, що кожна дія людини породжує «метаболічний хвіст» – продукти обміну енергії і речовин, які одразу перетворюються на збудників реверсивних процесів. Кожна дія людини у стані оптимуму тонузу збуджує сервомеханізм анаболізму хімічних сполук і утворює прибуткову енергію. У фазах відпочинку між серіями дій сервомеханізм створює умови не лише для вироблення прибуткової енергії, а й сприяє її акумулюванню, форсуванню і прискоренню тривалості відновлюваних процесів. Ізометричне напруження м'язів одночасно двома руками активізує сервомеханізм, і він, крім утворення прибуткової енергії, здійснює механічну роботу: руки спонтанно піднімаються через сторони до рівня плечей, потім вертикально вгору і утримуються від однієї до 90 секунд, якщо досліджуваний перебуває в оптимальному тонусі.

Асиметрія в рухах рук – свідчення психофізіологічних вад або наслідків травм і зменшення їхніх функціональних можливостей. У попереминій роботі рук сервомеханізм збі-

льшує прибуткову енергію і продуктивність дій в декілька разів порівняно з почерговим відпочинком кожної руки.

У роботі на витривалість (біг) укорочений відпочинок між окремими діями блокує (катаболізмом) роботу сервомеханізму, досліджуваний швидко втомлюється і відмовляється від роботи. Оптимальна тривалість відпочинку між стандартними роботами (бігом) переводить сервомеханізм у продуктивний режим, що виражається збільшенням швидкості відновлення енергії під час роботи.

*Ключові слова:* психофізіологія, сервомеханізми, зворотні впливи, анаболізм, стан «оперативного спокою», тонус, прибуткова енергія, ущільнення інформації.

**Клименко В.В. Психофизиологические сервомеханизмы энергетической жизнестойкости человека.** Экспериментальные и теоретические исследования психофизиологических сервомеханизмов человека показали, что каждое действие человека порождает «метаболический хвост» – продукты обмена энергии и веществ, которые сразу превращаются в возбудителей реверсивных процессов. Каждое действие человека в состоянии оптимума тонуса возбуждает сервомеханизм анаболизма химических соединений и образует прибыльную энергию. В фазах отдыха между сериями действий сервомеханизм создает условия не только для выработки прибыльной энергии, но и способствует ее аккумулярованию, форсированию и ускорению восстановительных процессов.

Изометрическое напряжения мышц одновременно двумя руками активизирует сервомеханизм, и он, кроме образования доходной энергии, осуществляет механическую работу: руки спонтанно поднимаются через стороны до уровня плеч, затем – вертикально вверх и держатся от одной до 90 секунд, при условии, что испытуемый находится в оптимальном тонусе. Асимметрия в движениях рук – свидетельство психофизиологических недостатков или последствий травм и уменьшение функциональных возможностей рук. В попеременной работе рук сервомеханизм увеличивает доходную энергию и производительность действий в несколько раз по сравнению с поочередным отдыхом каждой руки.

В работе на выносливость (бег) укороченный отдых между отдельными действиями блокирует (катаболізмом) работу сервомеханізма, досліджуємого быстро утомляється і відкажується від роботи. Оптимальная продолжительность отдыха между стандартными работами (бегом) переводит сервомеханизм в производительный режим, что выражается увеличением скорости восстановления энергии во время работы.

*Ключевые слова:* психофизиология, сервомеханизмы, обратные влияния, анаболізм, состояние «оперативного покоя», тонус, прибыльная энергия, уплотнение информации.

Людина постійно перебуває у дійових станах між *максимумом* – досконалим природним існуванням – і *мінімумом* життєстійкості – найменшим проявом життя порівняно з її значеннями в усіх близьких точках. Під безперервним тиском природних стихій, а також під впливом не менш руйнівних проявів соціуму з його скупченням незрозумілих обставин, руйнівних думок, спотворених почуттів тощо людині все-таки вдається вижити. У зниженому тонусі (обмежені природні потреби, виснаження, втома, хвороби тощо) вона втрачає свою ідентичність, а в кращому варіанті організм реагує внутрішніми викликами – сигналами (сенсорними, перцептивними, смисловими чи біллю) про небезпеку життю, спонтанно примушує вести пошук нових алгоритмів дій та організації життя.

Реагуючи на зовнішні і внутрішні виклики, людина завдяки сервомеханізмам здатна тривало зберігати і виявляти свої властивості, не піддаватися негативним впливам і руйнуванню, витримувати стабільність, існувати у несприятливих умовах, тобто бути життєстійкою. І ество людини за певних умов знаходить у собі сервомеханізми генерування прибуткової енергії від дій, згущати чи розсіювати інформацію в регулюванні й підтримці свого природного тонусу.

Водночас недостатньо вивчені підстави, яким чином допомогти, відновити і підтримувати постраждалому твердість і непохитність у намірах, поглядах, вчинках, і сама будова сервомеханізму.

Як впорядковувати наполегливість, керувати, підкоряючись природним правилам, певній системі дій і допомогти нормальній роботі сервомеханізмів і функціональних органів; як забезпечити злагоджену взаємодію частин своєї психофізіології; як зменшуючи або збільшуючи впливи, досягати належного тону досконалості, залежно від ступеня її вияву – задачі дослідження.

Вирішення задач дослідження здійснюватиметься згідно із законами психофізіології – науки, що вивчає функції живого організму, процеси, механізми і функціональні органи у філогенезі й онтогенезі, впливи руйнівних природних стихій і чинників на життєстійкість людини.

### **Об'єкт дослідження – сервомеханізми в регуляції дій людини**

#### *Психофізіологічні механізми праксису.*

Психофізіологія – наукова назва, яка об'єднує систему предметів, що вивчають інтенсивність та змістовність праці з метою розробки її норм та особливості стану досконалості люди.

«Психе» у перекладі з давньогрецької – душа. Великий діалектик Геракліт вперше впровадив його у науковий вжиток. Але згодом, у процесі перекладу іншими мовами, воно втратило своє первісне значення й сутність. За Гераклітом «психе» – орган людини, її творче начало, осередок єдності протилежностей людини й природи, потоків безперервної зміни їхніх станів: один потік прямує вгору, а другий – вниз. По шляху вгору «психе» здійснюється до активності дій розуму (нусу – давньогрецькою) з предметом, з яким вона діє, утворюючи неподільну цілісність: предмет асимілюється в людину, а людина стає його частиною. Потік, що прямує вниз, змінює дискурсивно-логічні структури думок, почуттів й образів, повертає «психе» до практики, до животворного життя.

«Фізіо» (*φίσις*) – природа, матеріальна дійсність життя і праці людини, сукупність об'єктивних закономірностей природних речей і явищ «незайманої» та створеної іншої природи та соціальної дійсності. Об'єктивне природне начало – в самій людині, тілесна та родова організація і всі природні процеси, які там відбуваються.

Поняття «*φίσις*» містить у собі рецепції матеріальних основ речовинної тілесності – «мислячого тіла людини». Отже, ми маємо осередок єдності протилежностей людини – її мислячого тіла й не мислячої природи.

Отже, поняття «*мисляче тіло*» має власну структуру, функції і призначення на спеціалізовану роботу. Застосуємо до цього поняття семіотичний правило трихотомії й одержимо формулу фізіологічних складових мислячого тіла людини:

- а) анаболізми – сукупність хімічних процесів, спрямованих на вироблення в організмі органічних енергетичних утворень;
- б) механізми – сукупність пристроїв, які забезпечують передачу і перетворення із множини живих рухів і дій із систему з одним ступенем свободи в керовану систему;
- в) функціональні органи, синтез анатомічних і чуттєво-інтуїтивних утворень, які виконують одну або декілька специфічних функцій рецепції, розуміння і здійснення: 1) внутрішньої мети прихованої і закладеної у мислячому тілі людини до її реалізації; 2) антиципацій – створення образів, почуттів, думок і предметів тощо до самого сприйняття; 3) прогнозів – ймовірних суджень про стан людини в дії у найближчому і віддаленому майбутньому, а також намірів, що базуються на роботі діяльної сторони розуму і моральних почуттів.

*Логос*, на думку автора цього поняття Геракліта, діє, бо космічний, як це й личить кожному слову людської мови; він – слово й думка в одному цілому, в не-Я; відкриває себе, звертається до людей, але вони, навіть почувши його «голос» (закони буття), не завше здатні схопити його повідомлення й осягнути сутність речей, ним передану. Одні люди його просто не чують, інші чують його повідомлення, але не розуміють, про що йдеться, а є такі – і їх небагато, – які чують, розуміють і продуктивно користуються одкровеннями Логосу.

«Праксис» – сукупність і послідовність процесів об'єднання в єдину і неподільну цілісність «Я з не-Я». «Праксис» (від грец. *πράξις*) рухи і дії – третій механізм, що забезпечує обмін енергією й інформацією мислячого тіла – Я з предметом – не-Я. Людина, діючи з предметом, одухотворює його, наділяє його властивостями Я – втілює в ньому стан душі, олюднює предмет. Останній виявляє зворотну дію, стає активним і збуджує в людині дивне явище: відкриває людині свої властивості, уможливаючи таким чином їхнє регулювання.

*Праксис* – живе багатфункціональне знаряддя праці, дії і вчинків, забезпечує здатність вирішувати універсальні задачі – створювати нові вироби [7. 9. 12]. Оскільки екстремальні принципи, з точки зору методології, є передумовою будь-якої концепції, основою засадою розгортання знання про психічні утворення як цілісну систему, то спочатку визначимо особливості психічної взаємодії з предметом.

Система психічних утворення праксису має вигляд: *Я - праксис – не-Я*.



**Рис. 1.** Загальна схема регуляції продуктивної праці.

Я здійснює рецепцію не-Я в режимі позитивних зворотних впливів: інформаційних, енергетичних й обміну енергії. Включає сервомеханізми, підсилювачі активності функціональних органів регуляції праці; сервомеханізм посилює константний статус людини, працюючи в антиентропійному режимі, відновлює витрачене і утворює прибуткову енергію, згущує інформацію й активізує анаболізм енергетичних сполук, припиняючи катаболізм, збільшує їхні потенціали не лише в періоди відпочинку, а й під час роботи

рачене і утворює прибуткову енергію, згущує інформацію й активізує анаболізм енергетичних сполук, припиняючи катаболізм, збільшує їхні потенціали не лише в періоди відпочинку, а й під час роботи



**Рис. 2.** Загальна схема регуляції системи праксису, яка функціонує в режимі від'ємного зворотного впливу взаємодії Я і не-Я.

Регуляція рухів і дій у рутинній роботі забезпечується механізмами від'ємних зворотних впливів: енергію – виснажує, інформацію – розпорошує, анаболізм замінюється катаболізмом – розпадом складових

органічних структур; сервомеханізм вимикається з роботи і, як наслідок, ослабляється негативний тонус людини; катаболізм виступає у ролі психофізіологічного обмежувача активності гомеостазу організму і не гарантує відновлення його лімітів; Я втрачає вплив на не-Я, стає обмежувачем у збереженні константного статусу людини.

Я – єство людини, сукупність тілесних і душевних сил та її властивостей. Існує правдоподібне судження Фехнера про душу, як айсберг, більша частина якого причаїлась під водою і регулюється підводними течіями позамовних психічних утворень – сфера психіки без прямого контролю свідомості за перебігом психічних процесів.

У взаємодії Я з власне предметами утворюються внутрішні сили, здатні спрямовувати і регулювати активність людини. Користуючись своїми силами і властивостями – творчим началом – Я (за Фіхте) безпосередньо стикається з буттям, розділяє його дихотомічно на дві частини: Я і не-Я.

Кожна із цих складових – частина утвореної природою єдиної цілісності. Вони переходять одна в одну, синтезуються у нове психічне утворення; єдність протилежностей мінімумами і максимумами тонусів людини одного і того самого стану з різними показниками його напруженості; перехідними реверсивними накопиченням прибуткової і використаням оперативної енергії; природним підсиленням і розсіюванням інформаційного й енергетичного потенціалів особистості; згортанням і розгортанням смислового поля понять: *зародження, рецепції явищ, подій – побудови образу предмета (але без матерії), синтезу двох*

образів (предмета і Я-образу) і утворення почуття; вилучення із нього властивостей (підмета) і утворення зв'язків – допоміжних дієслів як частини присудків і оформити систему суджень – думок; підібрати вирази мови, імена, що їх позначають, й утворити поняття – систему суджень, які щось підтверджують, і відкинути судження, позбавлені дійсності [2].

Предмет дослідження – сервомеханізми психофізіологічних процесів у живих рухах, діях і вчинках людини, його будова та функції, які досліджуватися, у тому числі експериментально.

**Методи дослідження.** У дослідженні психофізіологічних явищ застосовувалися способи вироблення точних і об'єктивних фактів для рецепції, розуміння і здійснення функцій сервомеханізмів з метою зміцнення життєстійкості людини.

**Мета дослідження** полягає у вивченні особливостей застосування екстремальних принципів в аналізі сервомеханізмів функціональних органів залежно від психічного тону і способів зміцнення життєстійкості особистості.

*Екстремальні принципи.* Застосування екстремальних принципів у психологічній концепції – основна засада розгортання поняття про психічні утворення як цілісні органи і визначення особливостей взаємодії у механізмі праксису. Позаяк екстремальні принципи, з погляду методології, є передумовою будь-якої концепції, то визначимо особливості психічної взаємодії в системі «людина – предмет». Вони характеризують ознаки тону, за якими відрізняють психічні тони, що є потенційними, а також такі, що здійснюються за даних умов. Екстремуми розглядаються, як межі *мінімуму* або *максимуму*, вихід системи за межі, перетворення системи і потрапляння у новий стан. Її ознаки потенційно приймають екстремальні значення, а не які-небудь інші.

Застосування у психології цих принципів привносить у методологію дослідження: а) нову систему понять про найзагальніші закономірності роботи психічних утворень, б) вони відображають основоположну їх сутність, в) пов'язують знання у цілісність і стають вимогами до способу його розгортання на судження; г) практичні і теоретичні засади використання психологом для оптимізації життя.

Екстремуми психофізіологічних органів людини нами розглядатимуться як межі міри. На екстремальних (мінімум і максимум) точках вони або переходять в руйнування, або потрапляють в стан стійкої генези. Відхилення стану людини від психофізіологічних оптимумів є, на наш погляд, порушенням доцільності дій, обміну енергії та інформації в організмі, наприклад, втрата доцільності дій втомленої або нетренованої людини роблять її «аварійною» в екстремальних ситуаціях. Оптимізації визначальних психофізіологічних параметрів — критерій «психофізіологічної доцільності».

Застосування екстремальних принципів як механізмів породження нових психологічних знань допомагає визначенню їх у ролі структур, а також в асимілюванні результатів практичної дії в різних сферах культури. Найявне знання стає дискурсивно-логічною моделлю – *схемою майбутніх дій*, що очікує наповнення фактичним, конкретним психологічним матеріалом.

**Екстремуми усвідомлення меж психічних утворень і органів роботи.** Психічний стан неспання – продовження часу активності людини без сну. До нього відносяться засадові стани: роботи, відпочинку, розваг і дозвілля, побічні пильнування, марення тощо.

Поріг свідомості – стан людини, що характеризується реверсивним переходом від неусвідомленої рецепції (за Лейбніцем) до свідомої і навпаки. Подібні межі усвідомлювання має й оперативна пам'ять. Її уподібнюють гаманцю з обмеженим обсягом: він одночасно, як відомо, утримує  $7 \pm 2$  одиниці інформації (предметів – перед очима, думок – у свідомості тощо). Кількісну межу пам'яті відкрив Міллер. Ось його аргументи: оперативна пам'ять утримує строгу кількість «монеток» – одиниць інформації.

Застосування екстремальних принципів у психології дає можливість зрозуміти, що «*доцільність*» психічної активності є ефектами творчої активності людини і передбаченнями результатів своєї дії. Поняття «цілеспрямоване» означає, що дія спрямована на деяку мету – створення дійсного предмета за його образом.



Результатом добору потенційних механізмів із множини можливих стають оптимальні психофізіологічні сервомеханізми. Добір – явище далеко не рідке, і його здійснює майже кожний механізм; він існує в межах, дозволених природою; структури не змінюються від впливів енергії та інформації, що збуджують її стан; він надійно забезпечує оперативне рішення задач і проблем; **доцільність** — норма генези. Вона досягається добром і позитивним зворотнім зв'язком з не-Я, а користуючись нею, людина стає здатною до творчої роботи.

Поняття «цілеспрямований» психофізіологічний механізм означає, що дії або генеза тлумачаться як спрямованість на деяку мету, тобто деякого свого кінцевого стану – **гармонії системи**. Визнання, що генеза психічної системи може стати цілеспрямованою, – справа неминуха і корисна. У гармонійній системі, як і в організмі, кожен елемент існує для всіх, а всі інші – для кожного.

Наприклад, ідеально чисті речовини, хімічні елементи вважаються дослідниками зовсім не як *первинні цеглинки*, з яких будувався світ, а, навпаки, як одна із *крайніх можливостей*, і як межа технічно здійсненого. Речовини, які не потрапляють до ідеально чистих, перебувають серед множини можливих, але насичених сумішами варіантів. Так само і автогенез психічних систем.

Доступним для споглядання простирається одиничне – вияв їхньої сутності, випадковий факт із множини можливих, особливе – досягнення стану доцільності і необхідного для життя тону, загального – визначення критеріїв благополуччя.

Експериментальні дослідження не зупиняються на спостереженні одиничних психічних утворень, а рухаючись назустріч дійсному, а не уявному предмету, обробляють його матеріали, шукають визначення законів і механізмів і готують зміст до розуміння особливого аби воно включилося до складу наукового знання – загального для психології.

Дослідник не задовольняється знайомством лише з психічним як явищем одного чуттєво-інтуїтивного, а прагне пізнати чинники як дещо відмінне від явища, дізнатись про внутрішнє: механізми, функціональні органи, обміни енергії та інформації.

#### **Дія – здійснення наміру і дійсне буття людини**

У понятті цілеспрямованості лежить уявлення про «довільну дію». Але цілеспрямованість довільних дій – це не питання інтерпретації, а психологічний факт. Здійснюючи довільну дію, ми довільно вибираємо специфічну мету, а не специфічні рухи і засоби. Отже, психофізіологічний механізм – живе робоче знаряддя праксису, що служить засобом будь-якої дії; вона – мірило сили людини.

**Принцип найменшої дії.** Дія – це дійсне буття людини, перетворення її потенцій на дійсність вирішенням задачі в періоди: а) підготування дії; б) психічного регулювання образами, почуттями та думками; в) порівнювання і оцінювання процесів: *мікрорегуляції* – дійсного руху з бажаним, *тактичного* – виконаної дії з наміром і *стратегічного* – сучасного стану дії з її ідеалом.

Один із творців принципу найменшої дії П'єр Мопертюї вважав, що відкритий ним принцип свідчить про мудрий устрій природи. Мінімізація («економія») дії виступає в Мопертюї як «ціль» природи. Наявність же такої «економізації» свідчить про мудрість природи.

Декілька фізичних фактів. Промінь світла поширюється в оптично неоднорідному й однорідному середовищі так, що вибирає траєкторію, по якій він досягне кінцевої точки за найкоротший час; електрон спонтанно переходить зі збудженого стану в нормальне, тому що він прагне до стану з мінімумом енергії.

Дія принципу мінімуму потенційної енергії в системі (тобто екстремальному), в тому, що усяка природна система прагне до стану з мінімумом потенційної енергії. Характеристиками взаємодії у тих або інших екстремальних законах виступають: 1) робота, 2) примушення (за Гаусом), 3) енергія, 4) час, 5) дія (за Гамільтоном), 6) ентропія, 7) інформація тощо.

**Мінімальна дія** – вирішення задачі мінімальної складності – вимагає *мінімальної енергії із всіх можливих*, але набагато більших, ніж вона дає і мінімальний приріст потужності психічної системи: поволі їдеш – далеко будеш. І тому забезпечує стабільність генези,

уникнення перевантажень і втоми, постійний стан свіжості людини, тобто готовність і бажання діяти.

**Максимальна дія** – вирішення надзадачі вимагає мінімальної із всіх можливих кількостей енергії, але набагато більших, ніж вона; утворює умови розширення діапазонів хвилі енергії, швидкості мислення, глибини і сили почуттів і уяви.

У наведених законах враховано **дозволене природою** (доцільне і гармонійне, яке несе в собі позитивні внутрішні зміни) і нею **заборонене** (руйнівне щодо тіла й душі). Отже всі інші дії характеризуються більшими витратами енергії, ніж потрібно, непродуктивними, неекономічними, з низьким ККД. Витрати, більші за необхідні, призводять до вичерпання енергії (ентропії), уповільнення генези психічної системи дітей, а в дорослих веде до спаду продуктивності роботи.

Стійкість психічних утворень є видом їхньої **доцільності**. Наприклад, стійка **рівновага** механічної системи відповідає мінімуму потенційної енергії, стійкість термодинамічної системи – максимуму ентропії, стійкість психомоторної системи – мінімуму помилок, допущених при виконанні того або іншого наказу, що надходить із керуючого пристрою тощо. Надійність і доцільність дій людини у будь-яких за напруженістю умовах за одними характеристиками є умовою її генези, тобто умовою досягнення екстремуму інших її характеристик.

Принцип найменшої дії описує закономірності не лише психічних і психофізіологічних форм, що діють в організмі, а й психічної взаємодії з довкіллям і є одночасно принципами збереження енергії та інформації.

Осмилення екстремальних принципів показує, що доцільність пов'язувалася з мінімізацією (економією) дії, часу, шляху, енергії, роботи, матеріалу тощо, оскільки мінімуми цих величин є метою психофізіологічної природи людини. Але у процесі розвитку може не бути ні **мінімуму**, ні **максимуму** напруги психомоторного органу людини; тоді вона потрапляє у **нецілеспрямовану генезу**. Ця генеза є випадковою й нікуди не веде психічну систему. Зокрема:

1. **закон мінімальної дії**: щоб отримати позитивну – мінімальну – зміну (щонайменшу) і приріст розвитку в кількості енергії, треба виконати найменшу роботу зі всіх можливих;
2. **закон максимальної дії**: щоб виконати максимальну дію, треба витратити мінімальну кількість енергії зі всіх можливих варіантів;
3. **закон мінімального приросту** потужності механізму праксису: кожна дія повинна приводити до позитивних змін хоча б в одному з механізмів за рахунок індукції анаболізму прибуткової енергії. Тому в діях систематично мають бути: максимальні дії; мінімальні прирости потужності окремих механізмів; оптимальний час відпочинку для виконання наступної дії з більшою потужністю.

Отже, в інших випадках витрати енергії значно більші і непродуктивні, тобто руйнівні. Розвиток психофізіологічних органів роботи згідно із принципами передбачає **одночасне існування не тільки мінімуму, але й максимуму напруженості**.

Так, ранньою весною ми спостерігаємо, як блідо-зелене стебельце проламає товщу асфальту тротуарів, тягнеться до сонця, едельвейс проростає крізь брили льоду тощо. Мінімальний тиск рослини на брилу асфальту призводить до мінімального його вигину. Подальший ріст стебла збільшує вигин і ламає асфальт, а утвореної шпарини досить, щоб паросток дістав вихід до сонця. Варто згадати і систему інших тропізмів.

Який закон діє, виконуючи мету природи – експансію і підтримку життя? Звісно, екстремальний закон генези у живій і мислячій природі. Так, Е. Торндайк відкрив закон «ефекту»: частіше повторюється те, що дає позитивний ефект, вдовolenня; К. Халл – редукцію напруження: навичка утворюється швидше, якщо знижується напруження дії; Е. Толмен відкрив, що в дії, яка завершується, зникає напруженість.

Під час психомоторної дії людина одночасно або послідовно виявляє дійову сторону розуму й етичних почуттів та спрямовує зусилля у трьох напрямках: 1) відображає рухи й вирішує пізнавальні задачі; 2) проектує системи рухів, створюючи їх почуттєві, або логічні моделі; 3) втілює за образами нові рухи у матеріальні конструкції.

Ми, осмислюючи сутність розвитку, користуємося наступними моделями: науковим знанням, що описує рухи й дії, і прогнозує розвиток (перша модель); продуктивною моделлю заняття, що розподіляє в часі інтервали активності й оперативного спокою – «О-спокою» (психомоторної чи розумової нерухомості), дозує напруженість дій, що зумовлює прогресивні змін (друга модель); рецептурною моделлю й розпорядженнями, що містить досвідне знання, отримане в індивідуальній практичній дії (третя модель).

Система знань про психіку людини, природні закони, властиві їй мислячому тілу. Причому предмет знань – загальне, і у той же час має розглядатися як думки, спрямовані на одиничні речі – чуттєво-інтуїтивні моделі. Використання цих моделей є процесом перекладення наукового знання – дискурсивно-логічного на чуттєво-інтуїтивну рецепцію в продуктивну роботу людини.

Але є ще технологія виробництва досконалості, яка відповідає на питання: що робити, як робити та для чого робити ту чи іншу вправу. Для успішної роботи потрібна їй поточна схема, що описує істотні ознаки і розвиток психічного утворення.

Технологічна схема обмежує одні процеси, забороняє інші й передбачає таке: оптимальні напруження психічних процесів, норми психічних станів, обмеження зміни біодинамічних параметрів рухів;

- ступінь досягнення мети регулює напруженість та інтенсивність роботи (часто тренування підміняється змаганнями, але вони удосконалюють інші задачі – розвивають пізнавальні дії над предметом);
- визначає інтервал часу відпочинку між діями – головний фактор регуляції напруженості, що дозволяє використовувати енергію послідовного психомоторного образу, яка сприяє зростанню активності регуляції рухів;
- прогнозує і попереджує «локальні перевантаження» організму й особливо опорно-рухового апарата, що призводить до травм;
- контролює хід природних процесів у психіці людини й обмежує можливість виникнення перцептивних доповнень і спотворень образу рухів, розсіювання уваги, забування, нерозуміння змісту психомоторних задач.

Сукупність елементів-дій у системі заняття в кінцевому підсумку і забезпечує досягнення мети. А мета навчання полягає у використанні наслідків кожної дії й об'єднанні їх у єдиний потік розвитку. У цьому смисл найближчої мотивації й образу прогресивного поступу.

Багаторазове виконання дії — це повторення без повторення — нове рішення психомоторної задачі, яке відразу змінює та уточнює її засоби-рухи.

Після завершення дії кожен збагачується досвідом вирішеної задачі, досвідом вольових зусиль, що перебороли перешкоди. «Свіжий слід» метаболічного хвоста післядії містить матеріал для врахування позитивних змін і помилок і є підставою для смислової корекції дій у черговій дії чи занятті в цілому. Поряд із ним здійснюється енергетичне збагачення вирішення майбутньої задачі дії – втілити оновлений образ рухів.

Людина здатна впізнати в новій дії минулі і майбутні задачі, однак воно не гарантує точного їхнього відтворення, оскільки є лише результат задачі, тоді як її зміст, її формулу, вихідну умову дії важко пригадати.

Між діями завжди є проміжки часу, періоди О-спокою. Але в цей час відбувається не менша активність, ніж під час дії. У період тривалості відпочинку від активної м'язової роботи за зовнішнім спокоєм відбувається активізація:

- 1) психофізіологічних механізмів відновлення й утворення прибутку енергії, нагромадження інформації, настроювання психомоторики до наступної дії та збагачення образу рухів;
- 2) чуттєво-інтуїтивної активності психіки, спрямованої на реконструкцію образів здобутками імітації – наслідування кращим взірцям власних дій; активність механізмів синтезу функціональних органів роботи у нові моделі дії, що перетворюються інтуїцією; уточнення програм регуляції рухів інтенцією, або пошуком оптимально варіанту дій з-поміж множини менш ефективних.

Про те, що паузи відпочинку від м'язової роботи наповнені роботою анаболізму свідчать давно відомі факти, але вони досить складні для пояснення й розкриття сутності. В узагальненому вигляді вони зводяться до наступного: учні іноді наприкінці заняття на тлі втоми (так вони оцінюють свій стан) здатні досягати кращих результатів, ніж на початку заняття, здатні встановлювати особисті досягнення, які їм непадінливі в «свіжому» стані.

Тут ми зустрічаємось із парадоксальним фактом: енергопотенціал людини наприкінці заняття насправді значно знижується, а результат її дії, потужність рухів стали максимальними; мінімальний залишок енергії зумовлює рухи й дії з максимальною продуктивністю.

Тонус ества людини і готовність до творчості визначають активність психічними утвореннями: універсального гештальта – когнітивної матриці, яка щоразу «накладається» на сприйняту ситуацію, обробляється розумовими операціями й узгоджує відповідність образу його предмету. Він містить у собі увесь набір когнітивних маркерів – розумових дій над чуттєво-інтуїтивними повідомленнями; залежно від тону, у когнітивній матриці виникають когнітивні дисонанси, перцептивні доповнення, і перцептивні викривлення утворюють когнітивні розлади.

Якщо інтенція – заклик до дій, а гештальт – когнітивна її матриця – ключ до творчості [4, 9], то вони є живими чутливими фільтрами інформації та енергії в установленні відповідності образу його предмету. Іntenціями є і поняття з перцепціями реальності, заданої людському розуму або формами думки, образів чи почуттів.

Залежно від стану тону перероблена перцепція дає нам: а) предмет адекватний його образу, б) образ з перцептивними доповненнями, викривленнями, в) фрагментарний образ внаслідок втрати когнітивних маркерів, когнітивних розладів та дисонансів.

#### *Гіпотеза дослідження*

*Психофізіологічні сервомеханізми – живі пристрої, призначені природою для автоматичного регулювання і підсилення процесів: сенсорних корекцій – узгодження дійсного стану почувань з природним станом предмета (ідеалом); перцептивних корекцій – коригування образу подоланням викривлень, доповнень і перекиривлень і приведення його у структурну відповідність з предметом; смислових корекцій – досягнення схожості між смислом дій з предметом і показниками рецепції та єдності між ними; утворення і застосування сталих прямих і зворотних впливів – сервомоторів – силових виконавчих живих пристроїв для автоматичного керування або їх регулювання, зокрема, надання доповнень, усунення викривлень сприймання та рецептивних розбіжностей між бажаним і дійсним; передбачення: утворення преліментарних (наперед діючих) корекцій, які з часом замінюються тимчасовими рішеннями; узгодження образу і предмета дій до їхньої певної подібності та бажаної міри (пропорції частин чи золотого перетину).*

#### **Психофізіологічні функціональні органи і здійснення наміру.**

Функціональний орган – живий пристрій (сукупність органів, деталей і ланок зв'язку), який оснащується: живими регуляторами дій, з мисленням, уявою й психомоторикою – критичністю, що змінюють пропорції протилежностей у цілісних утвореннях за мірками почуттів гармонії, виправляють дисгармонію у довіллі та підтримують психічний комфорт людини;

Рецепція асимілюється в структуру органу, доповнює, перебудовує або вилучає з образу зайве – гармонізує тонус, переробляє, зберігає енергію та інформацію, виконує продуктивну роботу.

Слід вважати сутнісними механізми психе – мислення, почуття, уяву людини; а психомоторика та енергопотенціал – механізми людини, а не тіла.

«Дещо більше», що містить у собі більше, ніж суму складових його частин, є сплавом, монолітом, у якому присутні всі компоненти душі (психе): мислення, почуття, уява і тіла (соми) – енергопотенціал та психомоторика – бувають у гармонійній пропорції; компоненти можуть компенсувати недостачу один одного, але як тільки один із них вийде за дозволені природою межі, цільність руйнується, залишається лише здатність до рутинної роботи.

Множина припустимих сполучень дозволяє людині здійснюватися по-різному; кожний із компонентів множини забезпечує позитивний показник сполучення, продуктивно працює, коли вони перебувають в оптимальному діапазоні; початок одного є продовженням другого, а його кінець – початок активності наступного механізму.

Універсальність. Людині байдуже, який матеріал вона перетворює: вчора математику, сьогодні літературу, завтра біологію; на «вході» – дисгармонія (психологічна задача є згустком потенційної енергії та інформації), на «виході» – вирішена задача, створений гармонійний предмет.

Психологічні механізми праксису працюють разом, у кожному всі три: у психічній рецепції й проектуванні образів майбутнього і себе особистість зароджується в новій якості, у психомоторному втіленні у матеріальні конструкції задуму – підмурак нового злету до самої себе, початок наступного є продовженням попереднього, а його кінець – зародок активності наступного механізму.

### **Будова психофізіологічного робочого органу людини.**

Він містить у собі «дещо більше» між нарізно анатомічний і фізіологічний орган і тому здатен працювати в різних станах: на повну потужність і безперервно; упівсили, на третину й менше своєї потужності; простоювати у «стані сну» і навіть тоді, коли ним не користуються тривалий час.

Утворюються стани механізму праксису єдністю властивостей розуму, розсуду та інтуїції за формулами комбінаторики, з домінантами:

1. розуму: почуття - мислення - уява; почуття - уява - мислення;
2. інтуїції: уява - мислення – почуття; уява - почуття - мислення;
3. розсудку: мислення - почуття – уява; мислення - уява - почуття.

Робота цілісного органу працює на механізмі:

- синергізму – визначається за їхньою силою: перший – домінуючий – найсильніший, відіграє вирішальну роль у прийнятті рішення; другий – підсилювач; третій – допоміжний для всіх;
- антагонізму – з непримиренними протиріччями між ними, які зумовлюють рухи думок, почуттів та уяви у протилежних напрямках, а також здійснюють тонке і точне корегування процесів перцепції і здійснення намірів;
- протагонізму – кожен із психофізіологічних органів виконує провідну роль і водночас функції режисера дій, вчинків самоздійснення людини.

Ось приклад різних станів однієї й тієї ж системи. Що цінніше – алмаз, графіт чи поліно? Призначення першого краяти, другого писати, третього давати тепло. Суть – одна: всі вони є вуглецем. А здатність краяти, писати, виділяти тепло є їх властивостями.

Продуктивність роботи людини залежить від того, як розташовані окремі складові психофізіологічного органу відносно один одного в його кристалічній ґратці, і які їхні функції: домінуючі, підсилюючі чи допоміжні.

Мабуть, існує ідеальне природне гармонійне сполучення, яке – єдине! – гарантує можливість самоздійснення особистості. Так, двигун паровика й двигун внутрішнього згорання виготовлені з одного матеріалу, використовують паливо, а механізм і ККД – різні. Порівняйте зміст рекордів із книги Гіннеса і сенс праць, за які авторам присудили Нобелівську премію.

Отже, психофізіологічний механізм праксису – ціле, моноліт, у якому поєднані всі компоненти душі (психе): мислення, почуття, уява та тіла (соми) – енергопотенціал та психомоторика. У кожному – всі п'ять – початок одного є продовженням другого, а його кінець – початок активності наступного механізму.

Число припустимих сполучень компонентів – величезне, але кожний продуктивний лише в певному діапазоні, бо ціле містить у собі «дещо більше», ніж суму його частин, воно піднімає людину над буденністю, вириває із сьогодні – переносить у завтра. Вочевидь, існує ідеальне, що (єдине!), гарантує можливість творчого самоздійснення особистості.

Поки функціональні органи праці у механізмі праксису перебувають у діапазоні стану гармонії, вони можуть компенсувати недостачу один одного. Але якщо один із них вийде за *дозволені природою межі* – цілісність руйнується. Від дисгармонії механізму потенціал творчості втрачається і залишається лише здатність до рутинної роботи.

Сервомеханізми енерго-інформаційної регуляції дій людини.

Залежність утворення прибутку енергії і тонусу людини.

Для пояснення феномена потужності енергопотенціалу як оптимуму «стану свіжості» пропонуємо провести дослідницьку роботу.

Умови експерименту:

1. у положенні стоячи взяти в руки гімнастичну палицю (рушник, скакалку, еспандер чи станьте на відстані однієї стопи від стіни і притуліться до неї тильною стороною долоні);
2. руки з палицею опущені донизу й утримують її хватом зверху на ширині плечей.
3. за командою «руш!» «розтягувати» палицю в сторони і вверх з м'язовим зусиллям 90—95% від максимального;
4. утримувати ізометричне зусилля м'язів протягом однієї хвилини;
5. команда «стій!» подається через 1 хвилину від початку дії, але через кожні 20 секунд потрібно інформувати про тривалість роботи та про те, скільки ще часу залишилося до кінця ізометричного зусилля м'язів у дії;
6. після команди «стій!» руки розслабити і спостерігати, що буде відбуватися з ними без будь-яких інших дій.

Найкраще випробовувати потужність енергопотенціалу із заплющеними очима: менше надходить зайвої інформації й краща зосередженість на дії.

Після завершення експерименту можна наочно переконатися в ролі послідовного психомоторного образу – індикатора потужності енергопотенціалу, виконання ним функції незалежно від волі й бажання випробуваного.

Наступне завдання. Постійно фіксуйте параметри дій: висоту підйому рук силами тонічної активності м'язів і тривалість активності, породженої дією.

За показниками інтенсивності послідовного моторного образу стане можлива діагностика і прогноз майбутніх станів у навчальному занятті.

Дослідження виявили психологічних стани післядії дозованої м'язової роботи:

1. «стан оптимуму» – найсприятливіший, у якому тривалість послідовного психомоторного образу свідчить, що здатність до одержання прибутку енергії й мимовільної регуляції системи рухів є максимальні; це і є «стан свіжості»;
2. стан зі зниженою активністю послідовного психомоторного образу, з браком прибутку енергії та блокуванням регуляції рухів;
3. стан, у якому цей образ не справляє помітного впливу на регуляцію рухів рук; ізометрична робота м'язів лише вичерпує енергію, погіршуючи психічний стан людини.

У «стані оптимуму» після завершення ізометричного зусилля руки плавно (а іноді з великою швидкістю) досягають положення на рівні пліч, піднімаються вгору і утримуються там тонічною напругою м'язів не менше 1 хв 30 с. Бувають і винятки: руки піднімаються вище плечей і утримуються в такому положенні до 2-3 хв, а іноді й 12 -15 хв, а потім опускаються у вихідне положення (руки вниз).

У багатьох випадках спостерігається наступне: після ізометричного зусилля м'язів руки кілька разів піднімаються в сторони й опускаються донизу, але вже з меншою амплітудою. Тому варто розрізняти такі тонуси, викликані ізометричним напруженням м'язів: хвилеподібна загасаюча активність послідовного образу – спортивна форма; знижена активність послідовного образу, руки хоча й піднімаються до рівня плечей – менше однієї хвилини, тобто нижче норми, що свідчить про початок стомлення; послаблена активність послідовного психомоторного образу ставить під сумнів доцільність перенавантажень – стан глибокого стомлення.

У спортсменів – олімпійських чемпіонів і чемпіонів світу – в період спортивної форми тривалість тонічної активності рук після стандартного ізометричного зусилля сягає 150 с і

більше. Причому, найбільш напружена робота (великі навантаження) помітно не впливає на цей показник: часто наприкінці роботи ця активність вища, ніж перед його початком.

Зниження тонічної активності (у станах стомлення й перевтоми) наприкінці заняття досягає 40—50 % проти вихідної, що завжди менше однієї хвилини.

З інформаційно-енергетичної точки зору у сприятливому стані послідовний образ (тривалий інформаційно-енергетичний процес) виявляється потужністю енергопотенціалу. Прихована активність стає явною, виражається рухом і виконує механічну роботу — піднімає руки вгору.

Якщо прихована активність (послідовний психомоторний образ) не виявляється в руках, то про наявність достатньої енергії для регуляції рухів і, тим паче, для розвитку говорити не доводиться. У цьому стані незначна і суперкомпенсація енергії після дозованої роботи. Ось чому функція послідовного образу не реалізується: для здійснення мислимого руху її бракує.

Наступне випробування спрямоване на вияв залежності психічного стану людини від потужності енергопотенціалу. Цей експеримент здійснюють за схемою:

1. тривалість роботи – розтягування палиці складає 15 с («розтягування» палиці, як і в попередньому дослідженні);
2. відпочинок – 60 с;
3. порядок дій повторюється 5 разів.

В експерименті (5 уроків-робіт з чотирма паузами-перервами для відпочинку) спонтанно здійснюється відновлення енергії, використаної на завдання, та її нагромадження. Зауважимо, критерії оцінки змін оперативної енергії – тривалість тонічної активності та амплітуда підйому рук до їх зупинки. Амплітуда рухів вимірюється градусами між вертикаллю тіла і положенням рук.

Експеримент, як видно, відрізняється від першого тим, що фіксується тільки амплітуда просторового переміщення рук після кожної з п'яти спроб.

Під час відпочинку працює механізм відновлення використаної енергії. Коли вона відновила до попереднього рівня, вмикається третій механізм, тобто її нагромадження. Вона прибуває, прибуває і прибуває... І якщо це нагромадження відбувається бурхливо, то досить 1-2 секунд, щоб збережена думка, підсилюючись енергетично, відтворила запрограмований рух; руки рухаються до меж, анатомічно можливими для вашого тіла і наявною енергією.

Ці механізми працюють у період відпочинку. І що більше у людини оперативної енергії, то швидше вона відновлюється, а в той час, що залишився до початку наступного уроку-роботи, вона продовжує нагромаджуватися.

Що більше енергії у людини, то потужніша післядія: руки переміщуються з більшою амплітудою. Коли ж її бракує, то, хоча є й образ, і думка, рух відсутній.

Отже, ви провели випробування. Побудували графік.

Тепер спробуйте визначити свій дійсний стан.

Відновлення й нагромадження енергії залежить від стану людини.

Стан на межі стомленості й втоми – від першої до п'ятої спроби руки піднімаються все вище. І якщо підвищити навчальне навантаження, то ви потрапите до ще гіршого стану – втоми. Механізми відновлення й нагромадження енергії працюють нормально, просто недостатньо енергії, щоб підняти руки вище й довше їх цією силою утримувати.

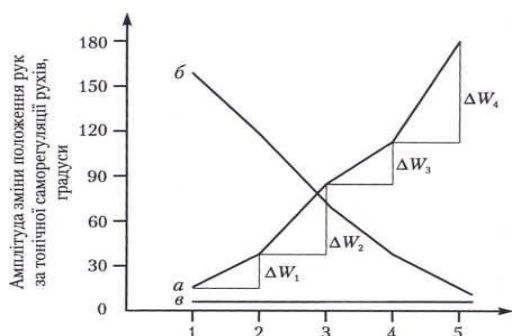
У цьому випадку ми маємо змогу спостерігати ще один феномен: нагромадження енергії безпосередньо під впливом виконаної роботи. Можна помітити, що кількість роботи та сама, а кількість енергії від спроби до спроби зросла.

Цей чудодійний механізм, який нагромаджує енергію, – мудрість живого людського тіла. Вона стоїть на сторожі життя людини, щоб стан її тіла не вийшов за межі, дозволені природою. У людському тілі акумульований весь досвід життя на землі – мудрість природи.

Мудрість тіла людини – це комплекс сервомеханізмів: асиміляції позитивних та захисту від негативних впливів та довілля заради збереження гомеостазу внутрішнього його середовища. Це не означає, що мисляче тіло людини лише захищається та асимілює: воно здатне прогнозувати свої стани на майбутнє. Вплив, який переборено, який минув, не просто запам'ятовується, а й мислячим тілом оцінюється. Воно саме все знає, а чого йому не вистачає, оте розсудливо розшукує.

Подолання впливу вимагало певної кількості енергії – вона витрачена. А що далі? Мудрість тіла прогнозує можливість ще потужнішого впливу. І, щоб захистити себе, тіло готується до цього в особливий спосіб – нагромадженням енергії у більшій кількості, ніж раніше, і тим збільшує свою надійність завдяки енергії, яку припасує на майбутнє.

Мудрість тіла – чудодійний механізм, який існує лише в живій природі. Нежива природа підкоряється законам ентропії, а мудрість людського тіла – антиентропійним законам. Як це розуміти? Ентропія характеризує тепловий стан неживого тіла або системи тіл і є мірою неупорядкованості структур; у них ентропія зростає – енергія розсіюється.



**Рис.3.** Зміна показників активності відновлення і сервомеханізму нагромадження енергії залежно від психічного стану людини:

*а* — стан стомленості, яка з часом зникає, коли відновлюється енергія до оптимуму, або переходить у стан втоми; *б* — початкова стадія втоми, яка негативно впливає на працездатність; *в* — стадія хронічної втоми, коли людина потрапляє у психічний стан на межі між нормою і патологією.

*Умовні позначення:*  $\Delta W_1 - \Delta W_4$  – кількості прибутку енергії, отриманої в період її відновлення та нагромадження сервомеханізмом, здатної здійснювати пропорційну їй роботу – піднімати руки на певну відстань.

Відновлення й нагромадження енергії залежить від стану людини.

Отже, психомоторні чи розумові дії з подоланням підсиленого опору утворюють прибуток енергії у процесі самої роботи. Так само процес відбувається і на уроках, якщо вони побудовані з урахуванням закономірностей обміну енергії та інформації; тоді учні не втомлюються, краще засвоюють матеріал, навчаються із задоволенням.

Стан стійкої втоми – тонічна активність знижується, руки піднімаються дедалі гірше – крива, що позначає стан людини, стрімко падає вниз, тіло не хворе, але й не здорове (Авіценна). Зрозуміло, що механізм відновлення витраченої енергії ще працює. Але головний для розвитку механізм – її нагромадження – пригнічений або розладжений. Існує й таке: він працює, але робить це повільно і з малим прибутком. З кожною роботою прибуток стає все меншим: енергія лише випалюється, іноді вщент.

А що ж з учнем? Він приховано відмовляється вчитися. Навіть за умови раціонального режиму роботи та відпочинку для відновлення оптимального стану потрібен тривалий час: рахунок іде на тижні й місяці.

Якщо енергія надто мала, не варто впадати в розпач, натомість варто налагодити режим життя, правильно поєднувати роботу з відпочинком і дозвіллям; проявити мужність і відважитися на щоденну ранкову гімнастику, яка заряджає енергією; зайнятися психомоторними вправами, і прибуток енергії стане винагородою, якій немає ціни.

Стан втоми, яка переросла у перевтому – людина потрапила в межовий стан – за межею норми, але ще не патології – крива, що відображає рух енергії, зливається з горизонтальною лінією.

Стани визначають вашу здатність до підсилення послідовного психомоторного образу. Назвемо фактори, що забезпечують таємничий вияв «мудрості тіла» – процеси відновлення й нагромадження витраченої енергії.



– Смысловий образ психомоторної дії, що задавався їй простором, але його не реалізовано, залишився у формі думки про рух: (палицю досліджуваний «розтягував» у сторони-вверх, створював зусилля, долаючи опір палиці, а руху рук не було, а думка здійснила свою справу).

– Механічна робота вимагала витрат індивідуально можливої енергії впродовж стандартної тривалості дії – умова для відновлення й нагромадження витраченого: руки після завершення роботи без руху майже миттєво мимовільно рухалися у напрямку, заданому словесним образом дії.

– «Слід пам'яті» – енергетичний стан, залишений механічною роботою, і новий психічний стан.

– Енергопотенціал, залежно від його початкової величини матеріалізувався в думку або словесну модель живого руху.

– Інтервал відпочинку – умова, від якої залежить відновлення та кількість нагромадженої енергії понад витрачену.

Перше випробування визначало продуктивність механізму відновлення використаної енергії й механізму нагромадження енергії. Друге – здатність утворювати її прибуток.

Оптимальний стан характеризується східчастим наростанням амплітуди переміщення рук; вони з кожним разом піднімаються вище й вище. У стані стомлення, навпаки, – ступеневе зменшення активності образу й амплітуди руху рук, бракує ефекту підсилення послідовного образу, а мікроетап розвитку блокується.

Отже, психомоторні чи розумові дії з подоланням опору рухами утворюють прибуток енергії у самій роботі, тоді людина не втомлюється, краще засвоює матеріал, з радістю вчиться. Прибуток енергії відбувається і в інших діях, людина перебуває в стані оптимуму тону-су, а дії побудовані з урахуванням закономірностей обміну енергії та інформації. Прибуткова енергія – продукт захисної дії сервомеханізму.

«Стан оптимуму» – критерій гармонії людини, який визначається тривалістю послідовного образу і здатності до збільшення енергії наслідками самої дії.

В основі розробки способів непрямой активізації механізмів психічної регуляції рухів і дій лежить ефект посилення послідовного образу. У процесі заняття людина успішно формує тонічні установки й інших систем рухів. Але обов'язковою умовою є те, що настановчі рухи мають бути максимально подібними до рухів м'язових синергій в основних діях спортивної спеціалізації.

Наведемо результати експерименту, у якому брали участь 36 досліджуваних.

У підготовці до дій використовувався розроблений автором *метод створення тонічних установок*, що підвищують активність м'язової системи.

Після розминки перед виконанням дії протягом 30 с досліджувані виконували ізометричне зусилля – 90-95 % від максимального в головних фазах дій. Це були аналогові вправи, які моделювали майбутні рухи з підсиленням енергією послідовним образом. Зокрема:

– стрибунки в довжину виконували ізометричне зусилля в положенні другої фази відштовхування упором махової ноги в нерухому опорі (такі сам вправи для стрибунів у висоту);

– металники списа у положенні сидячі з фіксованим тулубом, піднятою вгору і зігнутою в ліктьовому суглобі рукою до 90° (зусилля було спрямоване уздовж осі списа, що мав твердий упор під оптимальним кутом);

– металники молота в положенні початку фінального зусилля.

Після завершення стимуляції тонічної активності зазначених м'язових синергій вони виконували свої дії з 95% від максимальної сили, тобто намагалися досягти високого для себе результату.

Позитивні перебудови системи рухів сприяли використанню досліджуваними прихованих енергетичних і координаційних резервів, а також поліпшенню в стані підвищеної тонічної активності м'язової синергії своїх результатів: стрибункам у довжину на 19,8±2,1 см, стрибункам у висоту на 5,1±0,2 см, а металникам списа кидки (із трьох кроків розбігу) на

3,52±0,20 м, металником молота на 2,00±0,4 м.

Отже, формування вибіркової тоничної установки м'язової синергії та її додаткової енергії використано в удосконалюванні технічної майстерності; для виправлення грубих помилок в окремих ланках системи рухів; як психологічну вправу, що будує психічну регуляцію живих рухів.

Тонична установка сприяє вирішенню й інших завдань, наприклад, збільшення кількості повторень ізометричних зусиль м'язовими синергіями, створює умови для розвитку сили рухів і витривалості тощо.

Мікроетап розвитку – наслідок завершення дії, вольової зміни й регулювання інформаційно-енергетичних відношень в організмі. Стану мікроетапу розвитку передують такі явища: становлення – продукт вирішення психомоторної задачі у вигляді свіжого сліду пам'яті, який швидко зникає, а деяка його частина потрапляє у її сховища – здобуток однієї дії; змінювання системи рухів у процесі здійснення психомоторної дії: людина збагачується досвідом розв'язок психомоторних задач, з одного боку, а з іншого – використанням на механічну роботу енергії, яка відновлюється з прибутком – здобутки заняття; рух змінювання системи рухів та інформаційно-енергетичне забезпечення їхньої регуляції та їх напрям (прогрес або регрес): визначає цикл занять; розвиток: характеризується наявністю у механізмі творчості змін, необоротних, спрямованих до мети і закономірних.

Розвиток (позитивний або негативний, наприклад, як розвиток хвороби): визначає тривалість періоду підготовки до дії; синтез зміни руху у напрямі до мети, а також їхнє нагромадження в новоутворенні (прагнення людини); творчість – процес народження нового, чогось такого, що об'єктивно здійснюється у природі чи людині: у природі – зародження, зростання, визрівання; у людині – виникнення нових думок, почуттів чи образів, які потім стають безпосередніми регуляторами психомоторних дій.

Отже, зародження, становлення і здійснення намірів, на відміну від конструювання, яке поєднує старе і відоме, є новим принципом дій творчої людини.

Доведено, що в цілісному навчанні активно працюють механізми обміну енергії та інформації механізмів: 1) використання енергії; 2) відновлення до попереднього рівня; 3) утворення прибуткової енергії вмикається в роботу лише після відновлення втіленого в предметну дію енергопотенціалу.

Однак потрібно з'ясувати, чому і за яких умов посилюються послідовні образи й утворюється прибуток енергії в одних, а в інших людей — послаблюються, хоча всі вони виконують приблизно однакову роботу.

Розглянемо явища посилення образів і прибутку енергії, спираючись на класифікацію відбудовних процесів, які породжуються м'язовою роботою. Розрізняють такі види відновлення енергопотенціалу.

Всі види змін супроводжуються підвищенням чутливості працюючих органів праці і їхньою сенсibiliзацією. Кожен з цих процесів нагадує рух хвилі. І коли вершини цих хвиль співпадають, то людина переживає стан натхнення і здатна до розв'язання найскладніших завдань. Слід підкреслити, що будь-яка зміна, поворот у роботі механізму психомоторики відбувається зі збереженням уже набутого. Тому зміна й система змін є одночасно і збереженням сутності людини при змінності здібностей, їх потужності та пропорцій.

Класифікація видів відновлення енергопотенціалу допомагає деякою мірою вирізнити уявлення про посилення послідовних образів й утворення прибуткової енергії. Цілком природно, що в стані «відстроченого» відновлення й відновлення після хронічного стомлення важко очікувати позитивного процесу посилення послідовних образів: в організмі ще продовжується «поповнення» кисневого боргу й енергоресурсів, відтворення зруйнованих білкових структур.

У стані втоми послідовні образи підсилювати нічим, бракує енергії, а прибутку енергії вистачає лише на збереження образу, тому і виключається можливість нею користуватися для підвищення продуктивності дії. Регуляторні механізми перебувають у стані робочого пе-

ренапруження. Швидкість процесів відновлення в цих станах вимірюються декількома годинами або добами залежно від глибини порушення гомеостазу.

Отже, «термінове» відновлення енергії пов'язане з послідовними психомоторними образами, визначає тривалість, дієвість і продуктивність регуляції системи рухів. А якщо взяти до уваги ще й те, що її відновлення характеризується швидкістю та інтенсивністю, то стане цілком зрозумілим і механізм, що посилює ці образи – що більша швидкість її відновлення, то більший ефект посилення дій (що й спостерігалось у згаданих вище експериментах).

Отже, швидкість відновлення й нагромадження енергетичного потенціалу для посилення образів залежить від інтенсивності м'язової роботи, від напруженості діяльних станів людини. Тому потрібно шукати обмеження, що дозволяють забезпечувати найкращий показник якості регулювання психомоторної активності. Зокрема, підтримувати оптимальні за психічною напруженістю стани: діяльного – стану самого виконання психомоторної дії; стану О-спокою (в інтервалі між черговими діями) в межах оптимальних значень вимірів; відстроченої напруженості – упродовж багатьох годин для завершення енергетичного, пластичного та інформаційного відновлення й утворення сервомеханізмів прибутку енергії.

Розвиток механізму праксису через застосування вправ, відповідних його властивостям, забезпечується відомими у педагогіці способами раціональної організації: виконанням цілісних вправ або частин, згущеним чи розподіленим повторенням [12,14]. У кожному випадку вибирається спосіб здійснення вправління (повторення вправи без повторення і щоразу її будувати) у розвитку властивостей тих чи інших складових механізму.

Процес вироблення властивостей механізму праксису забезпечує:

- *закон вправління* – забезпечує ті властивості, які частіше повторюються у вирішенні споріднених їм задач;
- *закон ефекту* від виконання вправ – частіше повторюється рух, який приносить почуття задоволення, насолоду діями. Процес вправління платить людині чуттєвою нагородою, м'язовою радістю за вище благо – самовдосконалення;
- *закон готовності* – для утворення розвинутої властивості потрібно, щоб організм був з оптимальним станом енергії.

**Екстремуми психічного напруження.** Оптимальна напруженість м'язової роботи у дієвому стані відповідає частоті серцевих скорочень (ЧСС) 180 уд./хв (критична ЧСС за Венкенбахом). У цьому стані серцево-судинна система цілком забезпечує енергетичні потреби організму: якщо пульс виходить за цю межу, збільшується кисневий «борг» і людина знижує інтенсивність або припиняє роботу; бігуни у цьому психічному стані сходять з дистанції у змаганнях, а роботу відмовляються продовжувати.

Стан оптимальної психічної напруженості діяльності відображається, усвідомлюється, оцінюється й регулюється за показниками самопочуття, забарвленого позитивними почуттями краси рухів – *почуттями м'язової радості*.

Застосування пропорції золотого перетину у визначенні тонусу виявило екстремуми напруженості психічних станів у роботі:

- оптимальний стан у період звичайного відпочинку – пульс 60-70 уд./хв (початок відліку для визначення напруженості всіх інших станів);
- оптимум *діяльного стану* – стан напруженості дії, коли частота пульсу в зоні 180 уд./хв. (межа цілісності, визначеної пропорцією *золотого перетину*);
- стан О-спокою – *ЧСС 102±6 уд./хв.* (золота точка *пропорції*).

Отже, екстремальні принципи відзначаються і тим, що *принцип найменшої дії* не виключає *одночасного існування не тільки мінімуму, але й максимуму*, або не буває ні мінімуму, ні максимуму.

Психічна напруженість дій, вища і нижча щодо показників пульсу, свідчить про корінні зміни в обміні енергії й інформації в процесі діяльності. Збільшення потужності моторної роботи і, відповідно, напруженості дії за межу пропорції (понад 180 уд./хв.) призводить до: а) перевантаження механізмів енергозабезпечення, б) дискоординації в системі рухів; в)

збільшення тривалості відпочинку для відновлення енергії і готовності діяти до 15—20 хв.

*Здатність нагромаджувати надмірну (суперкомпенсація) енергію* приводить людину у стан, забезпечений більшою енергією дії, ніж попередня. Механізм утворення її прибутку опосередковано регулюється *тривалим відпочинком і попередньою психічною напруженістю дії*. Якщо ця здатність розвинена, то кожна дія є мікроетапом розвитку. Отже, одна й та ж стандартна психомоторна робота потребує все менших і менших зрушень у системах регуляції енергозабезпечення.

*У період відпочинку між діями розгортається робота механізму інтуїції*. Енергія, використана дією здатна не тільки відновлюватися (регенеруватися) до вихідної кількості, але й відповідно до закону анаболізму відновлюється з прибутком, примножуючи ресурси людини. Для відновлення і його утворення у людини існує чудодійний механізм енергопотенціалу – *індукція прибутку в анаболізмі*, іншими словами – *механізм збільшення прибутку енергії людини*. Прогнозуючи енергетичні потреби у майбутньому, тіло прагне нагромадити більше енергії, ніж використано, заpastися, закласти її на збереження, щоб перебороти ще більше напруження, залишаючись у гармонії із собою.

У механізмі обміну енергії та інформації виявляється мудрість тіла; воно підкорюється **закону мінімального приросту потужності механізму творчості**; кожна дія повинна приводити до позитивних змін хоча б в одному із сервомеханізмів за рахунок індукції прибутку енергії від анаболізму. В заняттях систематично повинні бути: а) максимальні дії; б) мінімальні прирости потужності окремих механізмів; в) оптимальна тривалість відпочинку до готовності дії з не меншою потужністю.

Постійний мінімальний приріст енергії – умова генези психічної системи. Зупинка, «тупцювання» на місці, а тим більше відступ є порушенням законів дії, помилкою у технології діяльності. Прогрес можливий тоді, коли є поступовий приріст.

Перенапруження, муштрування, гонитва за результатом руйнують внутрішню гармонію людини, негативно позначаються на успішності дії й стані її психічного здоров'я. Поступовість позитивних змін – ось продукт активності індукції прибутку в анаболізмі, і він має аналог у природі. Так діють рослини: вони використовують найменші зі всіх кількостей енергії для мінімальних змін у зростанні.

Отже, екстремуми психічної системи розглянуті як межі міри, за якими вона переходить у новий якісний стан (руйнуються її функції). На екстремальних точках система або починає переходити в новий якісний стан, або потрапляє в стан стійкої генези. Відхилення стану системи від психофізіологічних оптимумів є, на наш погляд, порушенням доцільності дій, обміном енергією та інформацією в організмі. Наприклад, втрата доцільності дій втомленої або нетренованої людини робить її «аварійною» в екстремальних ситуаціях.

Оптимізації визначальних психофізіологічних параметрів є критерієм «психофізіологічної доцільності».

#### ***Сервомеханізми та індукція прибутку анаболізму діями людини.***

Одним із об'єктивних показників психічної напруженості дії є частота серцевих скорочень (ЧСС), яку після нетривалого навчання людина легко і точно вимірює самостійно, контролюючи психічну напруженість дій і перетворює роботу на самоконтроль через самооцінку власних дій.

У наших дослідженнях психічних станів людини в екстремальних ситуаціях розглядали їх щодо: напруження – міри переживань і труднощів в дії; нормування напруження відповідно до пропорції «золотого перетину».

В ході застосування пропорції «золотого перетину» визначено параметри напруженості психічних станів у роботі.

Отже, найпродуктивніша робота здійснюється в зоні психічної напруженості оптимуму діяльного стану (ЧСС 180 уд./хв); найбільша швидкість відновлення використаної, утворення прибутку енергії відбувається в зоні напруженості оптимуму О-спокою (ЧСС 102 ± 6

уд./хв). Психічна напруженість, вища і нижча від цих показників пульсу, свідчить про докорінні зміни в обміні енергії та інформації, у продуктивності роботи і її відновленні.

Зростання потужності моторної роботи і, відповідно, напруженості дії за межу пропорції «золотого перетину» (понад 180 уд./хв) призводить до: перевантаження механізмів енергозабезпечення; порушення координації в системі рухів; зростання тривалості відпочинку для відновлення та готовності діяти до 15-20 хв.

Якщо психічна напруженість стану у моторній роботі нижча від оптимального діяльного стану (ЧСС менша за 170-180 уд./хв) не доходить до межі «золотого перетину», то механізми використання лише відновлюються до використаної кількості енергії, і механізми розвитку психомоторики не одержують достатнього навантаження, працюють вхолосту.

Напруженість почуття О-спокою в зоні з частотою пульсу  $102 \pm 6$  уд./хв – у «золотій точці» – найкращі початкові умови для відновлення й утворення прибутку енергії та подолання наслідків обміну речовин, зменшення тривалості відпочинку і набуття готовності до наступної дії.

Якщо наступна дія починається у період форсованого відпочинку (пульс більший за  $102 \pm 6$  уд./хв), то напруженість дійового стану в роботі достроково виходить за межі, допустимі пропорцією, і збільшується тривалість відпочинку для відновлення використаної енергії. У період продовженого відпочинку (частота пульсу менша за  $102 \pm 6$  уд./хв. – відбувається «охолодження» організму) дія починається в несприятливому для продуктивності роботи режимі.

Наведемо приклад розробленого нами способу регуляції психічних станів у бігунів, який використовується і в інших видах дій, де можлива стандартизація м'язової роботи.

Досліджуваними були бігуни на середні й довгі дистанції (12 спортсменів). Експеримент передбачав одне експериментальне за програмою заняття на тиждень, яке включало 5 пробіжок на дистанцію 1000 м. Стандартизація майже всіх показників роботи давала можливість її контролювати на відповідність прийнятого наміру програмі дій та спостерігати розвиток механізмів психічної регуляції рухів.

Стандартизувались наступні показники роботи:

*Швидкість дії.* Задавалася на рівні планованого результату на найближчі відповідальні змагання. Швидкість рекордного бігу («крейсерська» швидкість) дає змогу вдосконалювати механізм психічної регуляції рухів стосовно умов майбутньої дії. Швидкості бігу, що не відповідають «крейсерській», регулюються різними механізмами й енергозабезпеченням. Засвоєння регуляції рухів на «крейсерській» швидкості передбачає осмислення метричних величин бігу як суб'єктивних еталонів: темпу, ритму, розкладки сил і особливості кінетичної мелодії рухів, властивої тільки бігу з рекордною для себе швидкістю на основній дистанції. Варто лише злегка змінити хоча б одну з властивостей кінетичної мелодії рухів (її структуру й цілісність, свідомість і константність, предметність і гармонійність), як відразу починаються перебудови образу регуляції рухів у нову цілісність.

*Довжина дистанції.* Для визначення довжини дистанції щодо бігу з «крейсерською» швидкістю враховували такі показники: оптимальну психічну напруженість дії, самопочуття, час відновлення енергії до оптимального О-спокою. Психічна напруженість, яка перевершує верхню межу допустимої, потребує від організму збільшення до 15-20 хв тривалості її відновлення та набуття готовності до наступної дії. Оптимальна тривалість перебуває в діапазоні 3-5 хв.

*Кількість відрізків дистанції.* Цей показник процесу також залежить від інтервалу тривалості підготовки, потрібного для створення готовності до дії. Стабілізація цієї тривалості необхідна для оптимального відпочинку, економії функцій та оптимізацію механізму психічної регуляції рухів.

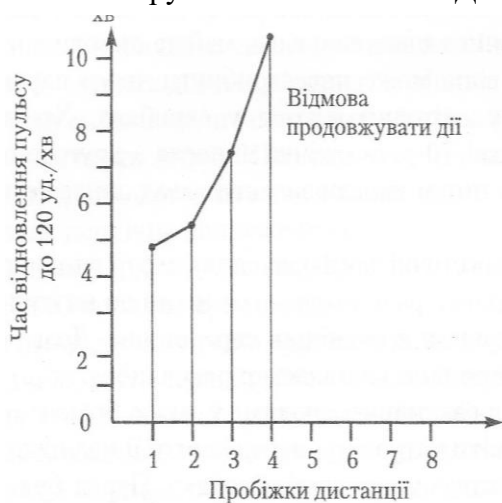
На рис.4 наведено механізм відновлення енергопотенціалу (з урахуванням традиційних уявлень про роль відпочинку між окремими психомоторними діями, які виконуються серіями, а початок наступної дії визначається часом відновлення частоти пульсу до 120 уд./хв). Показано залежність збільшення тривалості відновлення енергії (вияв процесів катаболізму і чинник відмови від продовження роботи) від кількості виконаної роботи: кожна наступна дія вимагає все більшої тривалості для її відновлення.

Досліджувані виконували завдання-дії за критеріями напруженості двома етапами дослідження. На першому етапі (група А) повторювали завдання-дії, коли після попередньої пробіжки їх ЧСС відновлювалася до 120 уд./хв, відповідно до традиційних уявлень. На другому етапі бігуни (група Б) кожен чергову дію виконували у стані О-спокою, еквівалентному оптимальній психічній напруженості –  $102 \pm 6$  уд./хв, «золотій точці», визначеній пропорцією «золотого перетину». Кількість дій на кожному етапі вибирали, виходячи з можливостей бігунів, стандартне завдання-програма –  $5 \times 1000$  м.

**Рис.4.** Результати гармонізації напруженості психічних станів:

1. – дійовий стан, еквівалентний ЧСС 180 уд./хв; 2. – стан О-спокою у відпочинку – ЧСС  $120 \pm 6$  уд./хв, що не відповідають межах коду «золотого перетину»; за цих умов зменшується потужність механізмів відновлення і нагромадження енергії та зменшується тривалість, потрібна для утворення готовності до наступної роботи

Доведено, що суб'єктивні оцінки стану готовності до дії перебувають у великому діапазоні напруженості О-спокою. Досліджувані вважають себе готовими до дій за ЧСС – 120



уд./хв (рекомендації традиційної методики тренування). Проте тривалість відпочинку для відновлення енергії до стану, еквівалентного ЧСС  $102 \pm 6$  уд./хв, ніким не передбачався і не брався до уваги як об'єктивний критерій готовності до розвитку психомоторики.

Перед виконанням програми дій піддослідні виконували тест «потужність енергопотенціалу» [4] за показниками інтенсивності та тривалості послідовного моторного образу. За цим показником вони перебували у стані норми, і тривалість цього образу становила  $72,2 \pm 2,3$  с. Після завершення програми повторно вимірювали потенціал енергії.

На першому етапі експерименту досліджувані кожен чергову дію починали виконувати за напруженості стану О-спокою, еквівалентної ЧСС 120 уд./хв. Це призводило до перенапруження відновлення енергії у відпочинку між діями, а механізм утворення її прибутку за цих умов не вмикається у роботу. В організмі «вмикалася» сукупність реакцій обміну енергії, що супроводжується розпадом органічних речовин у режимі катаболізму, процесу протилежному анаболізму.

Внаслідок зміни напрямку енергообміну досліджувані суб'єктивно переживали велику напруженість – «стан мертвої точки», яка змушувала людину відмовитися від роботи або штучно знизити потугу. У середньому піддослідні групи виконали по 4,1 пробіжки і далі відмовилися продовжувати.

Група показала зменшення тривалості послідовного образу до  $61,7 \pm 3,6$  с, що свідчить про перенапруження механізму психомоторики і регулювання обміну енергії в роботі. Спостерігалися дискоординації рухів і стомлення: більшість піддослідних відмовилась від подальших дій.

Отже, навантаження визначалося, виходячи з об'єктивного самопочуття і планувалися стани з урахуванням психологічних закономірностей напруженості, наведених вище.

**Фосфагенне перетворення фосфорних сполук.** Загальна характеристика механізму регуляції енергопотенціалу полягає в розщепленні аденазинтрифосфатів (АТФ), що звільняє величезну енергію і забезпечує миттєве реагування на зовнішні впливи й доцільні дії, виводить стан тіла за межі дозволеного. Група ферментів класу гідролаз, що каналізують відщеплення від АТФ кислоти одного чи двох залишків фосфорної кислоти зі звільненням енергії, використовується організмом не лише для м'язового скорочення. Людина, використовуючи

цю енергію, досягає дивовижних результатів. Втікаючи від злого собаки, вона може перестрибнути через паркан, перевищивши світовий рекорд у стрибках. Хрестоматійний факт: під час пожежі 70-річна жінка винесла надвір з другого поверху будинку скриню, яку потім змогли занести назад четверо дужих чоловіків.

Отже, високоенергетичні фосфорні сполуки спричиняють «спалахи» потужних дій. У цьому разі змінюється не лише внутрішня будова елементів тіла й душі, а й зовнішнє середовище. Безконтрольна робота емоцій кидає виклик людині перед випробуваннями: нагадаємо, що регуляція рухів і дій притаманна переважно реактивним людям, яким бракує оперативної енергії, щоб зрозуміти ситуацію і передбачити її наслідки перед тим, як діяти. Перед будь-яким потрясінням, хто б чи що не було причиною – люди, природа, збіг обставин, у стані бурхливих емоцій людина є беззахисною.

Фосфагенне джерело енергії забезпечує роботу (розумову й психомоторну: для першої – почуття натхнення, для другої – власна межа досягнень) максимальної потужності. Робота з цією потужністю триває не більше 5 с. Тобто, такий вид енергії добре забезпечує короткочасні дії (наприклад, спринтерський біг, кидання, стрибки тощо) «вибухоподібного» типу, які регулюються почуттями, думкою чи символом цілеспрямовано й доцільно.

**Гліколітичний механізм забезпечення роботи енергією.** Робота забезпечується енергією вуглеводів, переважно глікогеном і – менше – глюкозою. Вуглеводи містяться у всіх клітинах тіла, найбагатші їх сховища є в печінці й м'язах. Вирішальну роль така енергія відіграє у роботі великої потужності, яка триває від 20 с до 1-2 хв. У міру збільшення тривалості роботи роль гліколітичного забезпечення роботи знижується.

Окисний механізм забезпечення роботи енергією. Тут використовуються субстрати окислення, всі основні види «палива»: вуглеводи (глікоген, глюкоза), білки (амінокислоти), внесок яких у загальний обсяг енергії порівняно невеликий. А жири, ліпіди, тригліцериди, жирні кислоти мають удвічі більшу енергетичну місткість. Усі вони разом за допомогою окисного механізму забезпечують роботу великої тривалості. Енергія жироподібних речовин, розщеплюючись, забезпечує потужність роботи, яка триває в межах від 1 хв. до багатьох годин і навіть днів.

Другий етап експерименту (умови В) здійснювали ті самі досліджувані, що брали участь у попередньому випробуванні. На цьому етапі вони виконували нову програму зі змінним режимом психомоторної роботи. У пробіжках на дистанції 1000 м вони дотримувалися таких умов: напруженість самопочуття О-спокою знижена до  $102 \pm 6$  уд./хв у «золотій точці» і вони починали дії в менш напруженому і креативному стані; збільшилися періоди відпочинку, а отже умови для відновлення енергії та подолання наслідків обміну речовин.

Якщо після першої дії зниження психічної напруженості від оптимального діяльного стану до почуття О-спокою тривало 9-10 хв, то після шостої дії ця тривалість скоротилася до 5-6 хв. Всі учасники виявили бажання продовжувати заняття і виконали ще три надпрограми дії. І це за умови, що загальний обсяг роботи збільшився майже на 185 %. Швидкість відновлення психічної напруженості до оптимального продовжувала зростати, що свідчить про розвиток механізму відновлення використаної енергії і утвореного прибутку (рис. 5).



**Рис. 5.** Характеристика механізму відновлення енергопотенціалу психомоторними діями, які виконуються серіями, а початок наступної дії визначається часом відновлення частоти пульсу до  $102 +$  уд./хв). Показано залежність часу відновлення енергії від кількості виконаної роботи: кожна наступна дія вимагає все менше часу для відновлення витраченої й утворення прибуткової енергії.

У середньому кожен у досліджуваній групі виконав 6-8 пробіжок і не відчував втоми, а деякі мали бажання продовжувати біг. Якщо на початку експерименту в бігунів групи В

інтервал природного відпочинку після дії – стандартної роботи за стандартною тривалістю – дорівнював  $10 \pm 2$  хв, то після 10 занять (з чотирьох занять за тиждень одне проводилось за гармонійною програмою) тривалість відновлення й утворення прибутку енергії скоротився до  $4 \pm 1$  хв. Позитивні зміни відбулися й у психічній напруженості стану О-спокою: сумарна ЧСС відновлення становила  $624 \pm 5$  уд./хв, а через 10 занять цей показник зменшився до  $549 \pm 3,1$  ударів за 5 хв.

У цьому дослідженні змін психічних станів (діяльного стану та оперативного спокою) виявлено постійну від заняття до заняття економізацію роботи механізмів психічної регуляції рухів.

Ефект виявився у відносно самостійних психомоторних здатностях:

- 1) *використовувати енергію у психомоторній дії*, що є проявом прямої регуляції та залежить від вольових зусиль і знань людини про оптимальну психічну напруженість дії, яку вона виявляє;
- 2) *відновлювати енергію в період відпочинку*, що знижує напруженість робочих органів і їхніх систем, приводить їх у стан рівноваги у гомеостазі; процеси відновлення енергії людина регулює опосередковано – знаннями функцій цього механізму, тривалістю пауз відпочинку між діями а також дозуванням попередньої моторної роботи;
- 3) *утворювати прибуткову енергію, надмірну (суперкомпенсовану)* забезпечувалось більшою енергією дії з вищою потужністю, ніж попередня.

Отже, механізм психомоторики регулюється опосередковано тривалістю відпочинку і попередньою психічною напруженістю дії. Якщо ця здатність досить розвинена, то кожна дія стає мікроетапом розвитку. Та сама стандартна психомоторна робота потребує менших зрушень у системах регуляції енергозабезпечення.

У період відпочинку між діями розгортається робота механізму інтуїції. Використана в дії енергія не тільки відновлюється (регенерується) до вихідного рівня, а й кількісно збільшує енергетичні ресурси людини, і вона одержує можливість продуктивно діяти.

У людському тілі працює чудодійний механізм енергопотенціалу – індукція прибутку в анаболізмі на відновлення вкладеної в дію і нагромадження енергії, тобто сервомеханізм підвищення енергетичного резерву людини. Прогнозуючи енергетичні витрати, тіло діє дуже розсудливо: прагне нагромадити у собі її більше, ніж використано звичними діями, нею запастися, закласти її на збереження, щоб перебороти ще більш потужне напруження, залишаючись у гармонії із собою [1].

Не вникаючи в механізм згаданого явища, зробимо висновок: анаболізм прибуткової енергії особливо продуктивний у дітей. Він забезпечує:

- розвиток тіла, збільшення його розмірів, що потребує величезних енергетичних витрат;
- прибуткова енергія психомоторної активності підсилює роботу мислення, почуттів, уяви й інших психічних функцій та здібностей.

Механізм індукції прибутку (анаболізму) енергії ще мало вивчений, але відомо, що його активність (велика чи менша) створює біохімічні речовини. Завдяки дії хімічних процесів (вони нагадують асиміляцію) ці речовини нагромаджуються в клітинах і тканинах організму.

Утворення прибуткової енергії є захисною функцією людини, яка активно діє і витрачає багато енергії, а продукти її обміну перетворюються на каталізатори, підсилювачі цих механізмів. Оптимальним станом психічної напруженості вважається стан, який відповідає м'язовій роботі на критичній ЧСС (за Венкебахом), на межі стану гармонії органів і їх систем в дійовому стані (див. таблицю 1).

Знайдено закономірність взаємозв'язку напруженості м'язової дії та ЧСС: із збільшенням інтенсивності цієї роботи лінійно зростає і ЧСС. Але цей закон дійсний до межі ЧСС 180 уд./хв. Це той відрізок на шкалі ЧСС у м'язовій роботі відображає оптимальну психічну напруженість дії. В оптимальному стані напруженості м'язової активності серцево-судинна система повною мірою забезпечує енергетичні потреби для роботи. Комфортне са-



мопочуття – «стан бойової готовності» і є його оптимальним станом, в якому він здатен до максимальної працездатності м'язової роботи.

Таблиця 1

Залежність напруженості м'язової роботи від ЧСС (за Венкебахом)				
Інтенсивність роботи, Дж	Споживання кисню, мл/хв	ЧСС, уд./хв	Ударний об'єм крові, мл	Хвилинний об'єм крові, мл
Спокій	250	70	60	4200
7060(720)	1950	118	140	16500
9320(950)	2220	140	147	20600
11770(1200)	2850	174	152	26400
<b>16670(1680)</b>	<b>3940</b>	<b>179</b>	<b>208</b>	<b>37200</b>
14230(1440)	5260	186	149	26800

Як видно з таблиці максимальна працездатність уповні забезпечується енергією, коли ЧСС перебуває у межах 170-180 уд./хв. Подальше збільшення ЧСС понад 180 уд./хв різко знижує інтенсивність м'язової роботи; ударний і хвилинний об'єми крові, яка виштовхується серцем; підвищує кількість споживання кисню за меншої працездатності.

Варто враховувати і те, що чим більше зростання ударного об'єму серця випереджає ЧСС, тим вищою є потенційна працездатність людини. І навпаки, зменшення ударного об'єму серця зі збільшенням ЧСС свідчить про зниження працездатності.

Якщо психічна напруженість м'язової роботи нижча від оптимального значення (ЧСС менше 170-180 уд./хв), то системи енергозабезпечення роботи і механізми розвитку не одержують достатнього навантаження. Підвищення її понад оптимальне значення відразу порушує координацію рухів, знижує продуктивність роботи, людина швидко втомлюється й відразу відмовляється діяти.

Психологічний контроль напруженості діяльного стану і стану оперативного контролю краще здійснювати вимірюванням ЧСС після закінчення дії. Досить людині запам'ятати свій стан за оптимальної психічної напруженості дій, як вона сформує в собі суб'єктивний еталон цього самопочуття. Обстеження спортсменів високої кваліфікації підтверджують можливість точної оцінки ступеня психічної напруженості діяльності.

У міру зростання майстерності самооцінка психічної напруженості дій наближається до оптимального значення. Найбільше припускаються помилок спортсмени, які мають розряди, і новачки.

Оскільки заняття, як правило, передбачає систему психомоторних дій, то виникає запитання: а яку тривалість відпочинку, тобто інтервал часу між діями, можна вважати оптимальною? *Оптимальне самопочуття О-спокою* – коли ЧСС у відпочинку досягає  $102 \pm 6$  уд./хв, і тому його можна вимірювати.

*Стан оперативного спокою.* Він виникає щоразу, коли людина готується до чергової дії у занятті. Стан безпосередньо пов'язаний з відновленням і утворенням прибутку енергії для процесів і зміцнення послідовного психомоторного образу, з тими перехідними її обмінами в період відпочинку. Значно складнішим є стан справ з вольовою оцінкою і регуляцією оптимуму психічної напруженості.

Оптимальна м'язова напруженість регулюється природними механізмами, і вихід її за межі з досить великою силою сигналізує у свідомість про внутрішній дискомфорт; зустрічне вольове зусилля, природно, дозволяє продовжувати роботу, але її наслідки для людини мають руйнівний вплив. А оптимальна напруженість стану О-спокою вибирається довільно: індивідуально, або за звичкою, або спирається на науково обґрунтовані рекомендації.

Причому однакова, строго дозована психомоторна робота зумовлює різну швидкість відновлення енергії, що визначає готовність людини до чергової у занятті дії.

Провідне місце в цих видах підготовки людини належить практичній дії, у якій перевіряються образ і способи його збагачення додатковою інформацією.

Умовою оптимізації процесу розв'язання психомоторної задачі варто користуватися оптимальними інтервалом відпочинку між діями. Він сприяє реалізації природної властивості людини підсилювати активність послідовного психомоторного образу і утворювати прибуток енергії, що готує наступну дію з більшою потужністю.

Розв'язання завдань вольової підготовки людини тісно пов'язано з осмислюванням смислу задач дії. Воля і регуляції мотивації формуються в конкретній дії, системі дій, циклі та періоді підготування, спрямованих на визначення оптимального способу виконання психомоторної дії.

Саме в розв'язанні цієї задачі і здійсненні наскрізного вольового зусилля людина виявляє властиві їй функції переборювання перешкод і труднощів у роботі, розвитку і змаганнях.

Після завершення дії кожен збагачується досвідом вирішення завдання, досвідом вольових зусиль, що уможливили подолання перешкод. «Свіжий слід», що залишився в пам'яті, містить матеріал для врахування позитивних змін і помилок, і є підставою для смислової корекції рухів. Людина здатна впізнати в новому живому рухові минулі вирішення завдання, але впізнання не гарантує точного їх відтворення, оскільки є лише результатом дії, тоді як її зміст, формулу, вихідні умови згадати неможливо. І досить часто трапляються випадки, коли людина, запам'ятавши вирішення завдання з високим для себе результатом, місяцями намагається знайти ті відчуття дії, які загублено безповоротно.

Між діями завжди є періоди О-спокою – природного відпочинку, в яких існує не менша активність, ніж у самій психомоторній дії, зокрема активізується:

- 1) відновлення потенціалу енергії психофізіологічними механізмами, нагромадження інформації, налаштування психомоторики на наступну дію та збагачення образу рухів;
- 2) чуттєво-інтуїтивні утворення, спрямовані на реконструкцію образів здобутками імітації (наслідування кращим взірцям власних дій);
- 3) механізми, синтез функціональних органів роботи (із багатьох – в один) у нові перетворювані інтуїцією моделі дії;
- 4) уточнення програм регуляції рухів силами інтенції.

Паузи відпочинку від м'язової роботи супроводжуються великою інтенсивністю механізмів психіки, роботою, про що свідчать давно відомі факти, але вони досить складні для пояснення, розкриття сутності. Загалом вони зводяться до того, що людина іноді наприкінці заняття на тлі втоми (так вона оцінює свій стан) здатна досягати кращих результатів, ніж на початку заняття, встановлювати особисті досягнення, що їй не під силу у «свіжому» стані.

Тут ми стикаємося з парадоксальним фактом: потенціал енергії людини наприкінці заняття, зрозуміло, значно знижується, а результат дії, потужність рухів стають максимальними; мінімум енергії зумовлює рухи і дії з максимальною продуктивністю.

Стан О-спокою виникає щоразу, коли людина готується до чергової дії і безпосередньо пов'язаний з процесом безперервного відновлення енергетичних витрат і з існуванням послідовного психомоторного образу, з тими перехідними процесами, що розгортаються в період відпочинку. Значно складніше з вольовою оцінкою і регуляцією оптимальної психічної напруженості в такому стані. Провідне місце в цих видах підготовки людини належить практичній дії, в якій перевіряються образ і способи його збагачення додатковою інформацією.

Умовою оптимізації вирішення психомоторного завдання є вміння користуватися оптимальним інтервалом відпочинку між діями. Він сприяє реалізації природної властивості людини підсилювати активність послідовного психомоторного образу і утворювати прибуток енергії, що готує наступну дію з більшою потужністю.

Вирішення завдань підготовки людини тісно пов'язане з усвідомленням змісту завдання дії. Воля і регуляція мотивації формуються у конкретній дії, системі дій, циклі та періоді підготовки, спрямованих на визначення оптимальної психомоторної дії. Так спонтанно, поза волею і

свідомістю працює природний закон утворення прибутку енергії: вкладена в дію енергія «повертається» не лише до вихідного стану, а й нарощується життєстійкість людини.

У стані О-спокою за зовнішньою психомоторною малорухомістю криється величезна за силою внутрішня робота відновлення усіх функцій. Зміни і зрушення, спричинені м'язовою роботою, вмикають системи відновлення рівноваги гомеостазу. Усі його сили спрямовуються на якнайшвидше повернення його у вихідний стан і вирівнення розбіжності двох станів (перевести робочий стан у вихідне положення, у готовність до чергової дії).

Суб'єктивне оцінювання стану готовності до чергової дії, як свідчать результати досліджень спортсменів високої кваліфікації, має великий діапазон психічної напруженості. Спортсмени вважають себе готовими до дії за умови, що ЧСС дорівнює 140-120 уд./хв. Якщо ЧСС перевищує ці показники, то у спортсменів ще не настав час готовності, а за нижчої ЧСС вони втрачають почуття готовності («остигання», зниження «робочого тону»). Підвищене почуттєве тло самопочуттям втомлених м'язів вносить свої негативні корективи, і стан психічної напруженості відпочинку оцінюється помилково [11].

В оптимальному стані О-спокою людина перебуває у найсприятливіших умовах для розвитку механізму психічної регуляції рухів. Вона, діючи, знаходить способи економізації рухів, підвищення їхньої пластичності та координації. Це у кінцевому підсумку зумовлює зростання потужності рухів, тому піддослідні виконали роботу майже у 2 рази більшу, ніж у попередньому дослідженні.

Інтервал тривалості, за який організм набуває оптимального стану О-спокою, досить варіативний і змінювався від 2-3 до 15 хв. Природне скорочення тривалості відпочинку між діями свідчить про економію рухів, розвиток механізмів відновлення потенціалу енергії і, навпаки, природне збільшення інтервалу часу відпочинку свідчить про перенапруження механізмів відновлення її потенціалу, психічної регуляції рухів і поступову втрату позитивних її якостей.

З подальшим збільшенням інтервалу часу, потрібного для готовності до дії понад 15 хв. спостерігаються дискоординації рухів, вимикання механізмів нагромадження потенціалу енергії, що свідчить про глибоке почуття стомлення. На цих самих закономірностях психічної напруженості ґрунтується механізм розвитку.

Сутність розвитку здатності відновлювати енергію з прибутком зводиться до того, що кожне заняття повинне вносити позитивні зміни в одну із властивостей психомоторної дії. Із закономірностями розвитку тісно пов'язана здатність регулювати стани втоми і стомлення. Первинною і найточнішою інформацією про стан втоми і стомлення є самопочуття. Якщо воно підкріплюється об'єктивними показниками станів норми, діяльних станів і оперативного спокою, то продуктивність підвищується. Через самопочуття об'єктивується і робота «м'ядрості тіла», що сигналізує свідомості про тенденцію до порушення міри.

Розвинене почуття міри утримує (якщо до нього дуже уважно прислухатися) людину від перевтоми. Варто знехтувати його сигналами, як людина зупиняється у розвиткові. Але і тут можливе зростання за рахунок залишків енергії, використаної на відновлення руйнувань, нанесених стомленням і перевтомою.

Якщо потужність і кількість роботи не виводять стан організму за межі втоми, тоді вона є творчою. Процес розвитку відбувається постійно за висхідною лінією, без зупинок та перебоїв. За цих умов одночасно функціонують механізм регуляції рухів і розвитку дії. Виконуючи дію, людина використовує певний механізм її регуляції, тому ця регуляція в самій дії і розвивається. Розвиток виявляється в уточненні способу вирішення психомоторного завдання, у пошуку оптимального його ритму, що дає змогу в циклічних діях знаходити моменти «вільного ходу», де непотрібні активні м'язові сили, а також мінімальні паузи відпочинку м'язів у дії.

Так само зростає і кількість енергії, що не лише використовуючись, зменшується, а й збільшується від однієї дії до іншої активності механізму її нагромадження – суперкомпенсації.

Результати дій піддослідних, виконаних відповідно до законів гармонії за оптимального відпочинку між діями (рис. 6) давала їм можливість використовувати для відновлення і нагромадження енергії високоенергетичні сполуки – жири та їх похідні. Внаслідок цього розвивалися механізми відновлення енергії та її нагромадження, що є справжньою метою будь-якої роботи. У підвищенні продуктивності тих самих дій досліджувані виконали майже удвічі більшу роботу і не відчували стомленості.

Виділено три відносно самостійні психомоторні здатності: 1) використовувати енергію; 2) відновлювати її до попереднього стану; 3) відновлення енергії з прибутком. Механізм її використання підлягає прямій вольовій регуляції і залежить переважно від діючої людини. У цих механізмах енергія використовується з трьох основних джерел.

Оптимальна тривалість відпочинку між діями енергії підлягає прямій регуляції і залежить, переважно, від вольових зусиль, які виявляє людина.

Можливості утворення прибуткової енергії окисним механізмом величезні: людина працює без наявних ознак виснаження і втоми. Зрозуміло й те, що дієвий стан людини найсприятливіший для розвитку механізмів її обміну, тоді робота виконується на розщепленні й використанні високоенергетичних жирів. Щоб окисне енергозабезпечення добре працювало, потрібно дотримуватися таких умов: оптимальна психічна напруженість; тривалість роботи понад 1 хв; робота має бути рівномірною, без прискорень.

Якщо ж інтенсивність різко підвищити, часто змінювати темп чи швидкість дії, людина опиняється за межами оптимуму, і гармонія обміну енергії та інформації руйнується. Дієвий стан спотворюється, частота пульсу збільшується до величин, які виходять за межі дозволеного, а діюча людина переживає досить непрємне почуття так званої «мертвої точки». Якщо людина діє і зазнає це почуття, то в організмі відбувається наступне: 1) автоматично збільшується активність гліколітичного механізму забезпечення роботи енергією; 2) збільшується кількість продуктів цього механізму обміну енергії – лактату, і вони блокують, «вимикають» із активності механізм розщеплення і використання жирів; людина в роботі сідає на голодну пайку: замість жирів використовує менш енергетичний матеріал – вуглеводи; страждає від перенапруження.

Підкреслимо, що підвищення у крові рівня лактату (продукту гліколізу) призводить до зменшення використання вільних жирних кислот для енергозабезпечення роботи. «Вимкнення» механізму розщеплення і використання жирів – високоенергетичного матеріалу для забезпечення роботи – спричиняє у людини самопочуття, подібне до шоку.

Наприклад, різке підвищення швидкості бігу у змаганнях блокує окисний і вмикає гліколітичний механізм, підвищує внутрішню напруженість самопочуття до того рівня, що людина починає зазнавати значних суб'єктивних труднощів – «стан мертвої точки». Щоб підтримувати необхідну швидкість, потрібно вже використовувати вольові зусилля. Біжить і терпить, терпить і біжить, на одних нервах, з останніх сил. А коли терпіння вичерпане, знижує темп і ледве плентається до фінішу.

Самопочуття збільшується до стану шоку, трапляється і в любителів бігу, культуристів, тих, хто зусиллями волі виводить стан свого тіла за межі дозволеного. А якщо людина, виявляючи неймовірні вольові зусилля, намагається і їх подолати, то «мудрість тіла» автоматично вимикає її «станом мертвої точки», не чекаючи виникнення «другого дихання» з надмірною активністю, сходять з дистанції.

Тепер зрозуміло, чому так часто люди відмовляються від своїх прагнень: вони виходять за межі своїх можливостей, дозволених їм природою. Три джерела енергії забезпечують роботу в оптимальному дієвому стані. Людина, яка прагне активно діяти і залучати багато енергії для діяння, стає каталізатором механізмів індукції прибутку енергії в анаболізмі.

Доведено, що в цілісному і доцільно побудованому навчальному занятті активно працюють всі механізми обміну енергії та інформації.

Максимальний потенціал енергії часто не пов'язаний з продуктивністю дій наприкінці заняття; після завершення заняття він більший, ніж на початку. Частково це можна пояснити посиленням послідовного психомоторного образу, що сприяє економічності рухів, оптиміза-

ції вирішення завдання. Але потрібно з'ясувати, чому і за яких умов в одних відбувається посилення цих образів і прибуток енергії, а в інших осіб - навпаки, хоча всі вони виконують приблизно однакову роботу. Чи є посилення образів і прибуток енергії наслідком інших факторів?

Розглянемо явища посилення образів і прибутку енергії, спираючись на класифікацію відбудовних процесів, породжуваних живими рухами і діями. Розрізняють такі види відновлення енергопотенціалу:

- поточне – спостерігається у вирішенні завдання дією у міру того, як енергія використовується в механічній роботі;
- термінове – активізується відразу після закінчення дії (має безпосередній зв'язок із силою послідовного образу);
- відстрочене – здійснюється упродовж багатьох годин після завершення заняття;
- після хронічного стомлення, що відновлює порушену нейроендокринну рівновагу в організмі та зумовлює значне зниження енергетичних резервів, організм перебуває на грані норми і патології.

Серед процесів відновлення перші два види є короткостроковими, а інші вимагають кількох годин чи днів для повного розгортання їхніх функцій щодо приведення енергетичних резервів у готовність до чергового заняття.

Взаємодія людини з предметом залишає сліди – спричинені нею зміни, тривалість яких різна.

*Інформаційні зміни* найменш тривалі: іконічні образи тривають до 500 мс, послідовний зоровий образ – від 6 с до 3-4 хв, ейдетичні, психомоторні образи – 2-3 год. (термінова ремінісценція) або 2-3 дні (відстрочена ремінісценція).

*Енергетичні зміни* – процеси відновлення використаної енергії та її нагромадження: термінові – 6-8 хв, середньотермінові – 6 год, тривалі – 6-8 днів.

*Зміни пластичного обміну речовин* – 12-14 днів у формі біоритмів енергетичного і пластичного обмінів, утворення нових структур у складі робочих органів, зокрема м'язів.

*Функціональні зміни* (18-21 день) – тривалість збереження структури рухів, спричинених застосуванням аналогових вправ, що долають стан «плато», а стали навичку деавтоматизують.

Зміни супроводжуються підвищенням чутливості працюючих органів та їх сенсифікацією. Кожен із цих процесів нагадує рух хвилі: коли гребені цих хвиль збігаються, то людина переживає стан натхнення і здатна до вирішення найскладніших завдань. Слід зауважити, що будь-яка зміна у роботі механізму психомоторики відбувається зі збереженням уже набутого. Тому зміна й система змін є водночас збереженням сутності людини, незважаючи на зміни здібностей, їх потужності та пропорцій.

Класифікація видів відновлення енергії допомагає вирізнити уявлення про посилення послідовних образів й утворення прибутку енергії. Цілком природно, що у стані відновлення «відстроченого» хронічного стомлення важко очікувати позитивного посилення образів, бо ще триває поповнення кисневої недостатності й енергоресурсів, відтворення зруйнованих білкових структур.

У стані втоми послідовні образи підсилювати нічим, бракує енергії, або її вистачає лише на збереження образу, тому і виключається можливість нею користуватися для підвищення продуктивності дії. Регуляторні механізми перебувають у стані робочого перенапруження. Швидкість відновлення в цих станах вимірюється кількома годинами або добами залежно від глибини порушення гомеостазу.

«Термінове» відновлення енергії пов'язане з послідовними психомоторними образами, визначає тривалість, дієвість і продуктивність регуляції системи рухів. А якщо взяти до уваги ще й те, що відновлення енергії характеризується швидкістю та інтенсивністю, то стане цілком зрозумілим і механізм, що посилює ці образи: що більша швидкість відновлення енергії, то більший ефект посилення дій (це спостерігалось у згаданих вище експериментах).

Швидкість відновлення й нагромадження прибуткової енергії для посилення образів залежить від інтенсивності м'язової роботи, від напруженості діяльних станів людини. Отже,

потрібно шукати обмеження, що дають змогу забезпечувати найкращий показник якості регулювання психомоторної активності.

Процес нагромадження енергії за сприятливих умов життя й доцільного виховання теоретично нескінченний: ми живемо в енергетичному полі, невіддільні від світової енергії (її ми можемо заробити в необмеженій кількості) [5].

Щоб правильно жити й діяти, треба точно виконувати закон природи: чим більше людина використовує енергію на творчість, тим більше вона отримує від цього процесу і довше підтримує дії.

Аби краще зрозуміти творчий ресурс – енергію людини, звернемося до міфів про «Шагрєневу шкіру» і «Фенікса» та до поняття «катарсису».

Легенда про шагрєневу шкіру прийшла до нас із пітьми віків. Сутність її полягає ось у чому: щоразу, чогось бажаючи (бажання – це думка, яка породжує дію або вчинок), ми вкладаємо в бажання частину себе. Тому, що більше бажань і дій, то швидше вкорочується наше життя.

Логіка буденного мислення: чим розміреніше й неактивно ми живемо, тим більше у нас шансів прожити довго. Образ із життєвої мудрості – типовий випадок, коли видиме сприймається за дійсне. Точка відліку – юнацький вік, час найбурхливіших і нестримних бажань. Чим більше собі «дозволив» у юності, тим менше залишається на решту життя.

Розгорнемо схему ширше, від народження до смерті, і вона стає ще переконливішою. Починаючи свій шлях практично з нічого, людина розвивається, набуває енергії, досягає розквіту в юнацькі роки, а потім повільно «скочується» вниз, щоб у немічній старості перетворитися практично на ніщо.

«Перший крок дитини – це перший крок до смерті» є хибною думкою. Щоправда, уявлення про життя як про «витрачання себе», має суперечності. Воно суперечить другому закону термодинаміки. У такому разі незрозуміло, звідки береться неймовірна енергія росту. Дитина їсть багато, і все ж енергії їжі недостатньо, щоб задовольнити і компенсувати ріст. Суперечність сутності бажань. Це ми бачимо сьогодні, а раніше не помічали.

З принципу шагрєневої шкіри випливає, що треба уникати бажань, сильних почуттів, потужних дій. Проте тільки діючи, вкладаючи енергію в дії, ми себе зберігаємо. Але за таких умов: кількості використаної оперативної енергії не повинні перевищувати нижню межу того, що дозволено природою, і без ризику черпати її з базової, непорушної енергії. Отже, наше завдання полягає у розумінні того, як використовувати свою енергію, як коригувати її нагромадження, аби оперативна енергія постійно зростала.

Енергія по-різному використовується залежно від віку. Новонародженому вона забезпечує ріст; юнаку – здатність до дій і вчинків, які повинні перетворювати довкілля і його самого, старому – мудрість. Розумове зусилля так само енергоємне, як і почуття молодої людини. Висота, на яку злітає юнак у пориві натхнення, доступна й літній людині, яка, не поспішаючи, піднімається на вершину енергетичної хвилі сходинками розуму. Літня людина має бути практично здоровою.

На противагу «шагрєневій шкірі» давні греки створили міф про «Фенікса». Фенікс щоразу згоряв і відроджувався з попелу, щоб знову згоріти і знову стати молодим. Який сенс у цьому вічному двигуні, зрозуміти неважко. У рішенні задачі енергія використовується для відкриття у невідомому прихованої таємниці – джерел енергії, інформації, нових речовин тощо. Що складніша задача, то більше енергії вона потребує.

*Власна енергія задачі, яку людина вирішила, й натхнення у її вирішенні відновлює втрачену енергію не лише до попередньої кількості, а й спонтанно, незалежно від свідомості, створюється прибуток енергії. Вона є нагородою природи за здійснене, умова готовності до продуктивніших дій.*

Адже натхнення у роботі – це спалах енергії в ту мить, коли її хвиля здіймається до максимуму. Відбувається щось на кшталт ядерного вибуху. Він і осяює те, що розташоване за межею відомого.

## Висновки:

1. Дихотомічний аналіз поняття «психофізіологія» виявив, що його обсяг ділиться на два суперечливі види поняття: чуттєво-інтуїтивні й дискурсивно-логічні органи. Поняття «*φίσις*» містить у собі рецепції матеріальних основ речовинної тілесності – «мислячого тіла людини». Це осередок єдності протилежностей *людини* – її *мислячого тіла* й *немислячої природи*. Людина для дослідника, як предмет, що складається з двох картин природи в одному образі. Вони системні і за правилами психосеміотики працюють над будовою і функціями сервомеханізму, а саме:

- *синтаксис* – поняття-знак підкорює порядок і зв'язки понять у реченні; *семантика* (цей знак щось значить і має смисл, схему дій і будову мети) осмислення і користуватися правилами розуміння смислу знаків у системі; *сигматика* – має у собі приховані внутрішні – чуттєво-інтуїтивний зміст і дискурсивно-логічні утворення (з чого народжуються слово, поняття і символ) та вимагає від людини не лише усвідомлення *значення-функції*, а й *позначення* класу предметів і відношень між ними, тобто зв'язків між предметом, його смислом і мовною оболонкою, «етикеткою» на предметі;

- *прагматика* – як використовувати практично смисли, що містяться у змісті образу, у які способи регулювати розвитком не лише самого поняття, а й створювати, зберігати і зміцнювати психофізіологічні сервомеханізми для створення тону благополуччя – користуванням смислами мовних знаків у практиці.

2. Експериментальні і теоретичні дослідження психофізіологічних сервомеханізмів життєстійкості людини довели, що кожна дія людини породжує «метаболічний хвіст» – продукти обміну енергії й речовин, які одразу перетворюються на збудників реверсивних процесів з відновленням витраченого. Кожна дія людини в оптимумі тону збуджує сервомеханізм анаболізмом хімічних сполук і утворює понад використану – прибуткову енергію. У діях серіями з відпочинком сервомеханізм створює умови не лише для вироблення прибуткової енергії, а й сприяє її акумулюванню, форсуванню і прискоренню тривалості відновлюваних процесів.

3. Виконання досліджуваними роботи – ізометричного напруження м'язів одночасно двома руками – сервомеханізм крім утворення прибуткової енергії у процесі здійснення механічної роботи: обидві руки спонтанно піднімаються через сторони: до рівня плечей, вертикально вгору і утримуються від однієї до 90 секунд, якщо досліджуваний перебуває в оптимальному тонусі. Асиметрія в рухах рук свідчить про психофізіологічні вади або наслідки травм і зменшення їх функціональних можливостей [14]. У поперемінній роботі рук сервомеханізм збільшує прибуткову енергію і продуктивність дій в декілька разів порівняно з почерговим відпочинком кожної руки.

4. У роботі на витривалість (біг) укорочений відпочинок між окремими діями блокує (катаболізмом) роботу сервомеханізму і досліджуваний швидко стомлюється і відмовляється від роботи. Оптимальна тривалість відпочинку між стандартними роботами (бігом) переводить сервомеханізм у режим, що виражається пришвидшенням відновлення і збільшення прибуткової енергії під час роботи.

5. Вироблена загальна схема регуляції продуктивної праці. Я здійснює рецепцію не-Я, в режимі позитивних зворотних впливів: інформаційних, енергетичних й обміну енергії включає сервомеханізми; підсилювачі активності функціональних органів регуляції праці; він посилює константний статус людини, працюючи в антиентропійному режимі – відновлює витрачене і утворює прибуткову енергію, згущує інформацію й активізує анаболізм енергетичних сполук, припиняючи катаболізм, збільшує їх потенціали не лише в періоди відпочинку а й під час роботи. Загальна схема регуляції системи праксису функціонує в режимі від'ємного зворотного впливу взаємодії Я і не-Я. Регуляція рухів і дій у рутинній роботі здійснюється механізмами від'ємних зворотних впливів: енергію – виснажує, інформації – розпорошує, анаболізм замінюється катаболізмом – розпадом складових органічних структур; сервомеханізм вмикається із роботи і ослабляється негативний тонус людини; катаболізм виступає у ролі психо-

фізіологічного обмежувача активності гомеостазу організму і не гарантує відновлення її лімітів; Я втрачає вплив на не-Я, стає обмежувачем у збереженні константного статусу людини.

6. Тонус – інтегроване відображення зовнішніх та внутрішніх впливів на людину. В тому числі й факторів, які не дають можливості мати чіткий предметний зміст. Психічні стани важко класифікувати, розрізняти за напруженістю, оцінювати й передбачати наслідки того чи іншого стану. Тонус – умова продуктивності дій людини, а її енергія – тілесне благо, що сприяє розгортанню процесів життєдіяльності; вона забарвлює (позитивно чи негативно) її плин; нарешті, він – міра готовності до дії й вчинків.

7. Високий рівень енергії – життєстійкості людини свідчить про наявність у неї оптимального психічного тонусу. Використання енергії майже миттєво перемикається на протилежний процес – її відновлення до вихідного стану, а сервомеханізм, своєю чергою, переходить у новий процес – утворення прибуткової енергії. Так створюються умови для розвитку механізмів обміну прибуткової енергії й механізмів працездатності.

### Список використаних джерел

1. Декарт Р. Избранные произведения. – М.: Государственное издательство политической литературы (Политиздат), 1950. – 712 с.
2. Кант И. Критика способности суждения. – М.: Искусство, 1994. – 367 с.
3. Клименко В.В. Людина і ноосфера. – К.: НВП "Альфа", 1993. – 274 с.
4. Клименко В.В. Психологические тесты таланта. – Харьков: Фолио 1996.– 414 с.
5. Клименко В.В. Как воспитать вундеркинда. – Харьков: Фолио. – 1996.– 464 с.
6. Клименко В.В. Психомоторные способности спортсмена.– К.: «Здоров'я», 1987. – 168 с.
7. Клименко В.В. Механізми психомоторики людини. – К.: «Шкільний світ», 1997. – 192 с.
8. Клименко В.В. Механізм творчості: чим його розвивати. – К.: «Шкільний світ», 2001. – 95с.
9. Клименко В.В. Психологія творчості. – Київ: «Навчальна книга», 2006. – 460 с.
10. Клименко В.В. Психологія творчості – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 480 с.
11. Клименко В.В. Психологія спорту. – К.: Академія, 2007. – 437 с.
12. Клименко В.В. Психофізіологічні механізми праксису людини. – К.: Видавничий дім «Слово», 2013. – 640 с.
13. Клименко В.В. Теоретико-методологічні проблеми психології: психосеміотичний аналіз понять. – К.: Видавничий дім «Слово», 2017. – 304с.
14. Психофізіологічне забезпечення становлення фахівця у професіях типу “людина-людина” : монографія / За ред. О.М. Кокуна. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. - 266 с.
15. Психофізіологічне забезпечення професійного самоздійснення фахівця в умовах соціально-економічних перетворень : монографія / О.М. Кокун, В.В. Клименко, О.М. Корніяка, [та ін.] ; за ред. О.М. Кокуна. – К.: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018. – 298 с.
16. Психофізіологічні закономірності професійного самоздійснення особистості : монографія / О.М. Кокун, В.В. Клименко, О.М. Корніяка, О.Р. Малхазов [та ін.] ; за ред. О.М. Кокуна. – К.: Педагогічна думка, 2015. – 297 с.

### Spisok vikoristanih dzherel

1. Dekart R. Yzbrannyye proyzvedeniya. – M.: Hosudarstvennoe yzdatelstvo polytycheskoi lyteratury (Polytyzdat), 1950. –712 s.
2. Kant Y. Krytyka sposobnosty suzhdeniya. – M.: Yskusstvo, 1994. – 367 s.
3. Klymenko V.V. Liudyna i noosfera. – K.: NVP "Alfa", 1993. – 274 s.
4. Klymenko V.V. Psykholohycheskye testy talanta. – Kharkov: Folyo 1996. – 414 s.
5. Klymenko V.V. Kak vospytat vunderkynda. – Kharkov: Folyo. – 1996. – 464 s.
6. Klymenko V.V. Psykhomotornyye sposobnosty sportsmena.– K.: «Zdorovia», 1987. – 168 s.
7. Klymenko V.V. Mekhanizmy psykhomotoryky liudyny. – K.: «Shkilnyi svit», 1997. – 192 s.
8. Klymenko V.V. Mekhanizm tvorchosti: chym yocho rozvyvaty. – K.: «Shkilnyi svit», 2001. – 95s.



9. Klymenko V.V. Psykholohiia tvorchosti. – Kyiv: «Navchalna knyha», 2006. – 460 s.
10. Klymenko V.V. Psykholohiia tvorchosti – K.: Tsentr navchalnoi literatury, 2006. – 480 s.
11. Klymenko V. V. Psykholohiia sportu. – K.: Akademiia, 2007. – 437 s.
12. Klymenko V.V. Psykhofiziologichni mekhanizmy praksysu liudyny. – K.: Vydavnychi dim «Slovo», 2013. – 640 s.
13. Klymenko V.V. Teoretyko-metodolohichni problemy psykholohii: psykhosemiotychnyi analiz poniat. – K.: Vydavnychi dim «Slovo», 2017. – 304s.
14. Psykhofiziologichne zabezpechennia stanovlennia fakhivtsia u profesiakh typu “liudyna-liudyna” : monohrafiia / Za red. O.M. Kokuna. – Kirovohrad : Imeks-LTD, 2013. - 266 s.
15. Psykhofiziologichni zakonirnosti profesiinoho samozdiisnennia osobystosti : monohrafiia / O.M. Kokun, V.V. Klymenko, O.M. Korniiaka, O.R. Malkhazov [ta in.]; za red. O.M. Kokuna. – K.: Pedahohichna dumka, 2015. – 297 s.
16. Psykhofiziologichne zabezpechennia profesiinoho samozdiisnennia fakhivtsia v umovakh sotsialno-ekonomichnykh peretvoren : monohrafiia / O.M. Kokun, V.V. Klymenko, O.M. Korniiaka, [ta in.] ; za red. O.M. Kokuna. – K.: Instytut psykholohii imeni H.S. Kostiuks NAPN Ukrainy, 2018. – 298 s.

**Klymenko V.V. Psychophysiological servomechanisms human energy sustainability.**

Experimental and theoretical studies of the psychophysiological servomechanisms of human resilience have proven that every action of a person generates a "metabolic tail" - products of energy and substance metabolism, which are immediately transformed into pathogens of reversed processes with the restoration of the consumed. Every action of the person in the optimum of tone; excites the servomechanism by the anabolism of chemical compounds and generates the more used energy. In vacation series, servomechanism creates conditions not only for the production of profitable energy, but also facilitates its accumulation, forcing and accelerating the duration of renewable processes.

Performance of the investigated work - isometric muscle tension at the same time with two hands servomechanism except the formation of profitable energy in the implementation of mechanical work: both hands spontaneously lift up through the sides: to the level of the shoulders, vertically up and held for one to 90 seconds, if dos-ried is in optimal tone. Asymmetry in arm movements is evidence of psychophysiological defects or the consequences of injuries and a decrease in their functional abilities. In the alternating work of the hands, the servomechanism increases the energy and productivity of the operation several times over the alternating rest of each hand.

In endurance work (running), a short rest between separate actions blocks (catabolism) the work of the servomechanism and the researcher quickly gets tired and refuses to work. The optimum rest period between standard work (jogging) puts the servomechanism into a mode that is expressed by accelerated recovery and increased energy output during operation.

The general scheme of regulation of productive labor is made. I carry out the reciprocation of the non-self, in the mode of positive feedback: information, energy and energy exchange includes servomechanisms. activity enhancers of functional bodies of labor regulation; it enhances the constant status of a person by working in the anti-entropy mode - restoring spent and generating profitable energy, thickening information and activating anabolism of energy compounds, stopping catabolism, increasing their potential not only during rest periods but also during work.

The general scheme of regulation of the praxis system operates in the mode of negative feedback of the interaction of self and non-self. The regulation of movements and actions in routine work is effected by the mechanisms of negative feedback, energy is depleted, information is dispersed, anabolism is replaced by catabolism - the decay of constituents of organic structures; the servomechanism is switched off from work and the negative tone of the person is weakened; catabolism acts as a psychophysiological limiter of the body's homeostasis activity and does not guarantee the restoration of its limits; I lose the influence of the non, becomes a limiter in maintaining the constant status of man.

Tone - integrated reflection of external and internal influences on people-well. Including factors that make it impossible to have clear substantive content. Mental conditions are difficult to classify, differentiate by intensity, evaluate and predict the consequences of a condition. Tone is a condition of the productivity of human actions, and its energy is a bodily good, which contributes to the unfolding of the processes of life-giving; it colors (positively or negatively) its currents; and, finally, it is a measure of readiness for action and action.

High level of energy - the vitality of a person indicates that she has the optimal mental tone, the use of energy almost instantly switches to the opposite process - its restoration to its original state, and the servomechanism, in turn, goes into a new process - the formation of profitable energy. This creates the conditions for the development of mechanisms of exchange of profitable energy and mechanisms of efficiency.

*Keywords:* psychophysiology, servomechanisms, reverse effects, anabolism, state of "operative rest", tone, profitable energy, compaction of information

**УДК:159.91:364.08 – 057. 36 (043.5)**

**Кокун О.М., Кодлубовська Т.Б.**

## **ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНА ПОСТСТРЕСОВА РЕГУЛЯЦІЯ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ СТАНІВ ПРАВООХОРОНЦІВ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЇХ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ**

**Кокун О.М., Кодлубовська Т.Б. Психофізіологічна регуляція функціональних станів правоохоронців як засіб розвитку їх особистісно-професійних якостей.** В статті викладено результати емпіричних досліджень, що визначають особливості механізмів регуляції функціональних станів правоохоронців з метою оволодіння ними знаннями та вміннями подолання деструктивних реакцій на стресові фактори з метою удосконалення їх особистісно-професійних якостей. Дослідження проводилось на курсах підвищення кваліфікації у Центрі післядипломної освіти Національної академії внутрішніх справ на тренінгах удосконалення особистісно-професійних якостей «Комунікація – Стрес – Безпека». Встановлено істотне покращення показників функціональних станів після використання правоохоронцями розробленого Т.Б. Кодлубовською комплексу експрес-методів психофізіологічної регуляції функціональних станів після стресу. Результати позитивної дії комплексу психофізіологічної регуляції на функціональні стани правоохоронців підтверджені статистичними методами і актами впровадження в силових відомствах України.

*Ключові слова:* особистісне зростання, професійне удосконалення, правоохоронці, функціональні стани, психофізіологічна регуляція.

**Кокун О.М., Кодлубовская Т.Б. Психофизиологическая постстрессовая регуляция функциональных состояний правоохранителей как средство развития их личностно-профессиональных качеств.** В статье изложены результаты эмпирических исследований, определяющих особенности механизмов регуляции функциональных состояний правоохранителей с целью овладения ими знаниями и умениями преодоления деструктивных реакций на стрессовые факторы с целью совершенствования их личностно-профессиональных качеств. Исследование проводилось на курсах повышения квалификации в Центре последипломного образования Национальной академии внутренних дел на тренингах совершенствования личностно-профессиональных качеств «Коммуникация - Стресс - Безопасность». Установлено существенное улучшение показателей функциональных состояний после использования правоохранителями разработанного Т.Б. Кодлубовской комплекса экспресс-методов психофизиологической регуляции функциональных состояний после стресса. Результаты положительного влияния комплекса психофизиологической регуляции на функци-

ональные состояния правоохранителей подтверждены статистическими методами и актами внедрения в силовых ведомствах Украины.

*Ключевые слова:* личностный рост, профессиональное совершенствование, правоохранители, функциональные состояния, психофизиологическая регуляция.

**Постановка проблеми.** Розвиток суспільства зумовлює посилення уваги до проблеми постійного зростання інноваційного потенціалу особистостей у тому числі фахівців правоохоронних професій, і у внутрішньому просторі особистості, і в зовнішніх проявах їх вчинків. Недостатній розвиток адаптивних здібностей до керування своїми психофізіологічними станами після стресу і, в першу чергу, їх духовної, моральної, вольової основи, можуть стати першопричиною негативних наслідків в особистісній і професійній сфері, особливо в ході діяльності в екстремальних умовах. Тому все більшого значення на сьогодні набуває необхідність розробки нових підходів і комплексних психофізіологічних методів регуляції функціональних станів після стресу, в основі яких правоохоронців розглядають не тільки як фахівців, а й як особистостей.

**Вихідні передумови.** Екстремальні умови діяльності характеризуються постійною дією інтенсивних екстремальних факторів, що можуть становити потенційну небезпеку для здоров'я. При цьому негативні функціональні стани в особливих та екстремальних умовах виражені досить сильно, діяльність здійснюється з підключенням резервних можливостей. Робота за таких умов вимагає відновлення [3].

Сучасний стан суспільства України, в умовах постійної загрози військових подій і терористичних актів, потребує постійного підвищення особистісних і професійних якостей фахівців, які працюють в особливих, екстремальних і надекстремальних умовах діяльності. Причому відмінність між ними полягає не у видах екстремальних факторів, а в їх частоті, тривалості впливу, у кількісних характеристиках проявів їхньої інтенсивності [6].

Несприятливі чинники професійної правоохоронної діяльності найчастіше перевищують адаптаційні можливості фахівця і можуть спричинити розвиток негативних станів, психосоматичних розладів, професійної й особистісної деформації, що потребує розробки і впровадження ефективних комплексних методів психофізіологічної регуляції функціональних станів правоохоронців після стресу. Застосування таких заходів сприяє покращенню і «продуктивної» сторони діяльності фахівців, яка характеризує її загальну результативність, і досягненню «гомеостатичного» результату, який проявляється в оптимальному рівні витрат психофізіологічних резервів у процесі здійснення діяльності на необхідному рівні, що дає змогу забезпечити збереження фізичного та психічного здоров'я суб'єктів діяльності [4].

Комплекс методів психофізіологічної регуляції функціональних станів має бути спрямованим на формування у правоохоронців знань і вмінь експрес-саморегуляції за наявності особистісних стресових реакцій в діяльності, що пов'язана з чинниками дезадаптації.

**Мета статті.** У статті викладено частина результатів наших досліджень, спрямованих на визначення особливостей психофізіологічних механізмів регуляції функціональних станів правоохоронців.

**Виклад методики і результатів досліджень.** Для підбору психофізіологічних діагностичних методик і проведення експериментального етапу роботи ми виходили з предмета нашого дослідження, ядром якого є психофізіологічні механізми регуляції функціональних станів після стресу. Головним питанням стало з'ясування особливостей психофізіологічних аспектів функціональних станів правоохоронців, а також розроблення адекватних та ефективних експрес-методів регуляції цих станів. Тому ми акцентували увагу саме на аналізі головного спектра питань, що відображає особливості діагностики психологічних і фізіологічних сталих функціональних станів правоохоронців, їх індивідуально-особистісних особливостей, які впливають на вибір інформативних психологічних і фізіологічних діагностичних методик [7].

Водночас, враховуючи специфіку особливостей умов службової діяльності, основною вимогою щодо вибору діагностичного тестового матеріалу була доступність і простота його сприймання, лаконічність, змістовність, наповненість за обмеженого часу. Нами була сформована вибірка з 262 правоохоронців в експериментальній групі і 270 правоохоронців у контрольній. Дослідження проводилося на заняттях з підвищення кваліфікації у Центрі післядипломної освіти Національної академії МВС України на тренінгах «Комунікація – Стрес – Безпека». Середній вік – 29 років, стаж роботи – 8 років.

Для дослідження нами були обрані такі показники психологічного рівня функціональних станів, як: реактивна та особистісна тривожність (за методикою Спілбергера - Ханіна), інтенсивність прояву психологічних захисних механізмів (Опитувальник «Індекс життєвого стилю» Р. Плутчика), агресивність (Проективна методика «Малюнок неіснуючої тварини»), самопочуття, активність, настрої (Методика САН) і фізіологічного рівня: частоти серцевих скорочень і дихання, артеріального тиску, резервів серцево-судинної і нервової систем, (за індексами Руф'є і Кердо), адаптаційного потенціалу (за показником Р.М. Баєвського) з урахуванням віку та антропометричних даних (зріст, вага). Методика проведення дослідження полягала у наступному: діагностика виконувалася до та після застосування комплексних методів психофізіологічної регуляції функціональних станів правоохоронців.

Залежно від функціонального стану фахівця-правоохоронця на рівні нервових процесів у його організмі відбувається збудження, гальмування, або врівноваження. Тому діагностика психофізіологічних показників – резервів серцево-судинної, нервової системи, адаптаційного потенціалу й інтенсивності прояву негативних емоційних станів – повинна бути обов'язковою для індивідуального підбору методів регулювання функціональних станів [8; 9].

Корекційний комплекс складався із застосування правоохоронцями індивідуально підібраних вправ дихання, фітоаромасобів, зон акупресури. На підставі аналізу отриманих до проведення регуляції фізіологічних показників (частоти пульсу, дихання, артеріального тиску), для кожного правоохоронця роби-

вся висновок про перевагу в його функціональному стані збудження, гальмування, або рівноваги.

В результаті обиралися дихальні вправи, фіто- аромасоби, зони і техніка виконання акупресури: заспокійливий вплив – у разі переважання збудження функціонального стану, тонізуючий вплив – у випадку гальмування, і гармонізуючий вплив – при його рівновазі.

Психофізіологічна регуляція функціональних станів правоохоронців є системою, спрямованою на упередження розвитку патологічних процесів, які призводять до тимчасової або стійкої втрати життєдіяльності та працездатності. Застосування цих заходів має максимально швидко та ефективно зберігати нормальну якість життя правоохоронців та рівень їхньої працездатності. Регуляція функціональних станів правоохоронців – це складний процес, в результаті якого у них формується свідоме ставлення до свого психічного і фізичного стану та відновлюється позитивне сприйняття життя: родини, суспільства і службової діяльності.

Ми вважаємо, що процес регуляції повинен складатися з: діагностики, аналізу негативних відхилень психофізіологічних станів, формування у правоохоронців мотивації до свідомої активної участі у процесі відновлення свого стану, регуляції і корекції негативних відхилень психофізіологічних станів; навчання правоохоронців методам самодіагностики, самоаналізу і саморегуляції психофізіологічних станів [10].

Якщо вважати психофізіологічну регуляцію функціональних станів інструментом в практичній психологічній діяльності, слід, насамперед, розглянути її психологічний і фізіологічний вплив. Термін «психологічний вплив» означає конкретний психологічний прийом, наприклад, уточнення, пояснення, вербалізацію, тренінг, бесіду, консультацію, пораду тощо. Термін «фізіологічний вплив» означає застосування психофізіологічних методів для впливу на фізіологічний стан (резерви серцево-судинної і нервової системи, адаптаційного потенціалу).

Для психолога в процесі підбору методів впливу дуже важливо зважати на індивідуальні особливості кожного співробітника з урахуванням інтенсивності його стресового навантаження, психоемоційного стану, готовності до співпраці тощо. А також враховувати перед будь-яким регуляційним впливом (груповим чи індивідуальним) функціональний стан кожного співробітника (інтенсивність прояву тривожності, агресії, страху, паніки тощо; рівень резервів серцево-судинної та нервової систем, адаптаційного потенціалу). Наприклад, визначення рівня реактивної та особистісної тривожності за методикою Спілбергера-Ханіна до та після застосування методів регуляції показало, що у досліджуваних спостерігається істотне зменшення негативних виявів за цими показниками ( $p \leq 0.001$ ), і, відповідно, – покращення адаптаційних можливостей.

У процесі розробки основ регуляції функціональних станів правоохоронців дуже важливо виділяти осіб, що потребують особливої уваги внаслідок підвищеного ризику отримання ними посттравматичних стресових порушень. До групи особливої уваги перш за все повинні входити: правоохоронці, які одержали травми або поранення внаслідок виконання ризиконебезпечних завдань

оперативно-службової діяльності; правоохоронці, які займаються перевезенням з місця події до моргів тіл людей, загиблих за криміногенних обставин; співробітники правоохоронних органів, які втратили дружину, дітей, розлучені або самостійно виховують дітей; персонал, у поведінці якого мають місце ознаки професійного вигорання та професійної деформації. Тому важливим аспектом нашого дослідження стала діагностика й аналіз психологічних ресурсів, на основі яких можна підвищувати стресостійкість як професійно значущу якість фахівців, що допомагає долати їм екстремальні ситуації. Більшість авторів до психологічних ресурсів особистості відносить асертивну поведінку, пошук соціальної підтримки, механізми психологічного захисту і копінг-механізми, які визначають успішну чи неуспішну адаптацію людини до стресу [1].

Наприклад, у більшості правоохоронців – учасників бойових дій – відмічається яскраво виражене бажання бути зрозумілими. Вони хочуть мати психологічний зворотній зв'язок у контакті з близькими, які б явно підтверджували, що вони боролись за праве діло, що їхня участь в жорстокому насиллі морально виправдана і соціально корисна. В цьому випадку мова йде про дію такого механізму психологічного захисту людини, як раціоналізація, яка дозволяє учасникові бойових дій подолати комплекс провини, виправдатись перед самим собою, своєю совістю, зробити спогади про агресивні і жорстокі вчинки менш травматичними. Наші дослідження це підтверджують.

Проаналізувавши динаміку в системі механізмів психологічного захисту за методикою «Індекс життєвого стилю» Р. Плутчика до регуляції та після неї, констатуємо значні зміни показників: раціоналізації, реактивних утворень, заперечення та проєкції.

Зміни за показником раціоналізації ( $t = 3,10, p = 0,02$ ) свідчать про зменшення виправдовувань, думок, почуттів, вчинків, які насправді є неприйнятними та були компенсаторними виявами демонстрації самоповаги, уникнення відповідальності і відчуття провини. Зниження за показником реактивні утворення ( $t = 3,10, p = 0,02$ ) вказує на те, що знижується вияв підміни неприйнятного для усвідомлення спонукання гіпертрофованими, протилежними тенденціями. Показник заперечення також зменшується ( $t = 2,87, p = 0,004$ ), що підтверджує переоцінку та раціональність підходу до життєвих ситуацій, а не уникання стресової інформації шляхом втечі у хвороби, захоплення, відкидання думок, почуттів, обставин, критики на свою адресу, які неприйнятні на свідомому рівні, превентивні чи нереальні хвороби, мрії, фантазії, перестають «чути». Зміна показника проєкції ( $t = 1,91, p = 0,05$ ), демонструє зниження спрощення власної поведінки та підвищення реалістичності в оцінці власних дій.

Отже, внаслідок застосування методів психофізіологічної регуляції функціональних станів виявлено, що знижується протистояння людини впливу оточення, що сприяє збереженню працівниками душевної рівноваги. Динаміка показників механізмів психологічного захисту є свідченням зниження відчуженості та приписування власного негативу іншим, поступового адекватного сприйняття життєвих обставин, прийняття та реального усвідомленого оцінювання ситуацій, взяття відповідальності за власні дії та вчинки. Зниження деструктив-

них механізмів захисту також є шляхом профілактики синдрому «емоційного вигорання», професійної деформації та хронічної втоми.

Ми вважаємо, що для успішного управління своєю життєдіяльністю і професійними якостями правоохоронцю необхідно володіти засобами регуляції функціональних станів, володіти різноманітними техніками, що дозволяють оцінювати свій стан в поточній або в прогнозованій ситуації, корегувати цей рівень і підвищувати свій психофізіологічний потенціал відповідно до своїх особливостей, поточних психофізіологічних станів і характеру здійснюваної або планованої діяльності.

Наші дослідження психофізіологічних показників функціональних станів на констатувальному етапі дослідження показують, що стресове навантаження і вірогідність психосоматичних захворювань діагностується у 56% правоохоронців (загальна вибірка 1006 респондентів) за методикою визначення стресостійкості та соціальної адаптації Т. Холмса і Р. Рає [11]. Тому вважаємо, що підбору методів психофізіологічної регуляції функціональних станів потрібно приділяти першочергову увагу. Це пояснюється тим, що кожна людина, яка вступає у взаємовідносини з оточуючим світом, може займати 3 позиції: активну, пасивну і гармонічну (врівноважену). Третя позиція – гармонічна – ідеальна, вона дорівнює нормі показників функціонування серцево-судинної, нервової систем й адаптаційного потенціалу, однак рідко зустрічається. Тому вона є основним критерієм, до якого треба прагнути у психофізіологічній регуляції функціональних станів після стресу [12].

Діагностику відхилень від норми показників фізіологічного рівня правоохоронців ми визначали за показниками стану функціональних систем [15]. Аналізуючи відмінності серед досліджуваних експериментальної групи до і після застосування методів впливу констатуємо, що суттєво знизилися такі фізіологічні показники, як: частота пульсу, частота дихання, систолічний артеріальний тиск, діастолічний артеріальний тиск, резерви серцево-судинної системи за індексами Руф'є і Кердо, адаптаційний потенціал за методикою Р.М. Баєвського. У контрольній групі зміни в цих показниках практично відсутні (таблиця 1).

Таблиця 1

**Показники функціональних станів досліджуваних при застосуванні комплексних методів психофізіологічної регуляції функціональних станів**

Показники	КГ ( $\bar{X} \pm \sigma$ ) (n=262), ( $\bar{X}$ вік 29)		
	До регуляції	Після регуляції	p ≤
Систолічний артер. тиск	126,89 ± 15,93	119,09 ± 15,75	0,05
Діастолічний артер. тиск	79,44 ± 39,27	72,56 ± 11,01	0,01
Частота пульсу	78,10 ± 13,19	70,51 ± 11,96	0,01
Частота дихання	17,04 ± 3,66	12,02 ± 3,32	0,01
Резерв судинної системи за Руф'є	98,79 ± 24,71	89,01 ± 23,26	0,01
Адапт. потенціал за Баєвським	2,42 ± 0,46	2,23 ± ,40	0,05
Індекс Кердо >0 (с), <0 (п), =0 (у)	-3,96 ± 21,86	-1,45 ± 18,46	0,01

Зниження показників частоти дихання й тиску є свідченням зменшення напруженості, заспокоєння нервової системи, нормалізації психоемоційного стану, послаблення внутрішнього спротиву. Зниження в учасників дослідження частоти серцевих скорочень забезпечує зменшення виснаження серцево-судинної системи, зростання ефективності роботи серця, збільшення резерву життєдіяльності організму.

Показник резервів серцево-судинної системи за Руф'є теж зазнав істотного зниження, що свідчить про покращення функціонального стану резервів серцево-судинної системи, та перехід з нижче середнього (98,79) рівня на середній (89,01). Тобто можна стверджувати, про відбувається збільшення витривалості серцево-судинної системи організму правоохоронців.

Аналіз динаміки адаптаційного потенціалу функціональних станів у правоохоронців за методикою Р.М. Баєвського дозволяє констатувати наявні зміни показника, який вказує на поступове зниження та покращення ступеня функціональної напруги регулятивних механізмів адаптації, системи кровообігу, ефективності роботи серця, загального рівня функціонування серцево-судинної системи, рівноваги нервової системи. Аналіз відмінностей після застосування комплексних методів регулюючого впливу на досліджуваних працівників показав, що суттєві зміни відбулися за індексом Кердо. Загальногруповий показник врівноваженості парасимпатичних впливів автономної нервової системи вирівнюється та наближається до функціональної норми – нульової позначки [13].

Такі зміни дають підстави констатувати, що фізіологічні показники помітно нормалізуються та вирівнюються і вказують на наближення до гармонізації функціональних станів правоохоронців. Тому психофізіологічні механізми регуляції функціональних станів ми розглядаємо не тільки як багатокомпонентне явище, а й як процес із динамічною структурою й певними стадіями розвитку.

Під час проведення групових й індивідуальних занять, особливо у ході визначення діагностичних даних до та після проведення антистресової дихальної фіто-аромарегуляції й акупресури учасників тренінгу, при самостійних вимірах, найбільше вражала зміна в них частоти пульсу і дихання, самопочуття, активності і настрою в позитивному напрямку, на основі механізму взаємодуховно-психологічно-біологічно зворотного зв'язку. Застосування антистресової дихальної фітоаромарегуляції й акупресури до початку психологічних методів впливу (консультація, бесіда, тренінг) давали змогу знизити опір, напруження, тривожність, агресивність, тим самим створивши умови для економізації часу і зусиль щодо психологічного опору правоохоронців. Особливо це спостерігалось під час проведення групових тренінгів.

Швидкий і пролонгований ефект від дії експрес-регуляції досягався завдяки: індивідуальному підбору технік дихання, впливу на біологічно активні зони, фіто-аромасобами, особливо при застосуванні композицій ефірних олій в аромабальзамах «Прометей-Aromasvit», «Релакс-Aromasvit» «Ріносепт-Aromasvit». Під час проведення емпіричних досліджень саме ці композиції були обрані більшістю респондентів [14].



Під час проведення колективних форм психологічної регуляції функціональних станів після стресу, ми застосовували метод групового психоаналізу за Гарольдом Стерном і метод дебрифінгу стресу критичного інциденту за Дж. Мітчелом. Груповий психоаналіз і психологічний дебрифінг як форма надання психологічної допомоги в кризових ситуаціях проводився з групами правоохоронців, які перенесли стресові чи трагічні події.

Нашою метою була мінімізація небажаних психологічних наслідків і попередження розвитку синдрому посттравматичних стресових розладів. Ця мета досягалася шляхом «вентиляції» вражень та емоцій; когнітивної організації досвіду; зменшення підсвідомої тривоги і напруженості; розуміння універсального характеру індивідуальних реакцій, «обміну» почуттями, що досягається завдяки зворотному духовному, психологічному зв'язку за допомогою механізмів взаємодії: емпатії, рефлексії, ослабленню захисних психологічних механізмів. А також мобілізації ресурсів для соціальної підтримки; підсилення групової солідарності і згуртованості; підготовки учасників групи до правильного сприйняття свого стану і використання різноманітних стратегій психологічної допомоги. Кожен учасник групи отримував можливість краще розібратися у своєму стані, відмічаючи й ті симптоми, про які (з різних причин) він не висловлювався. Правоохоронці ставали на заняттях відвертішими, спокійнішими, активно брали участь у вирішенні питань учасників групи. Крім того, покращення свого стану правоохоронці підтвердили у письмовій формі в книзі відгуків і пропозицій Психотренінгового комплексу Національній академії внутрішніх справ м. Київ.

**Висновки.** Отже, можна зазначити, що комплексна психофізіологічна регуляція і саморегуляція функціональних станів після стресу у правоохоронців, як і у фахівців інших професій, на сьогодні має непересічне значення. Вона засновується на застосуванні різноманітного спектру заходів психофізіологічного супроводу професійної діяльності, профілактиці постстресових наслідків, потужному коригувальному, відновлюючому і розвивальному потенціалі застосованих методів, зміцненні психологічної готовності до діяльності в ризиконебезпечних умовах.

Саме психологічна готовність значною мірою забезпечує формування особистісного змісту для військовослужбовця його службової діяльності; своєчасність і доцільність поточних оперативних службово-бойових дій; їхню адекватність правоохоронним нормам та умовам службово-бойових ситуацій, стійкість й адекватність дій при зростанні напруженості; фізичне й психічне відновлення після виконання службово-бойових завдань.

**Перспективи подальших досліджень** полягають у пошуку і розробці нових високоефективних методів регуляції і відновлення функціональних резервів, запобігання деструктивних станів у правоохоронців і фахівців інших екстремальних професій.

### Список використаних джерел

1. Бурлачук Л.Ф., Кочарян А.С. Психотерапия: учебник для вузов. 3-е изд. Санкт-Петербург: Питер. – 2009. – 496 с.
2. Висновок державної санітарно-гігієнічної експертизи на «засоби гігієнічні, ароматичні, косметичні» № 5-10/20324 – Київ. – 2002. – 3с.
3. Кокун О.М. Зміст та структура психологічної готовності фахівців до екстремальних видів діяльності // Проблеми екстремальної та кризової психології. Збірник наукових праць. Вип. 7. - Харків.: УЦЗУ, 2010. - С. 182 – 190.
4. Кокун О.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С. Особливості негативних психічних станів військовослужбовців // Вісник Національного університету оборони України. - 2014. - Вип. 5 (42). - С. 262 - 267.
5. Кокун О.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Копаниця О.В., Малхазов О.Р. Збірник методик для діагностики психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів: Методичний посібник. – К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2011. – 281 с.
6. Кодлубовська Т.Б. Використання психофізіологічних технологій для нормалізації функціональних станів співробітників ОВС після дій в екстремальних умовах. *Психологічна допомога особам, які беруть участь в антитерористичній операції*: Матеріали міжвідомчої науково-практичної конференції. Частина 2. – Київ, 30 березня 2016 р. – С.173-177.
7. Кодлубовська Т.Б. Визначення особливостей психологічних станів працівників ОВС для створення ефективних методів їх самовідновлення. *Юридична психологія та педагогіка* : випуск №2 (12). – Київ, НАВС – 2012. – С. 115-123.
8. Кодлубовська Т.Б. Антистрессовая регуляция. Часть 1. Диагностика и анализ психологического состояния после стресса. Индивидуальный подход к реакции на стресс-фактор. *Методическое руководство*: ІППР «Антистресс-центр». – Київ, 2019. – 30 с.
9. Кодлубовська Т.Б. Метод антистрессової дихальної фітоаромарегуляції у психологічній практиці. *Наукометричний журнал «Молодий вчений» № 12.1 (40)*: Київ, грудень 2016 р. – С. 221-226.
10. Кодлубовська Т.Б. Особливості індивідуально-особистісних підходів при діагностиці і аналізі психологічних ресурсів працівників ОВС для їх збереження та профілактики професійної деформації. *Актуальні проблеми психології*: Зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г.С. Костюка, АПН України, т. VII, вип. 28. *Екологічна психологія*. – Київ, 2012. – С. 133-141.
11. Кодлубовська Т.Б. Експрес-регуляція функціональних станів правоохоронців після стресу. Вісник Національного університету оборони України. – Київ, 2019. – С. 44-52.
12. Кодлубовська Т.Б. Механизмы психофизиологических методов регуляции функциональных состояний у сотрудников полиции. *Психологічний часопис*: Міжнародний наукометричний електронний журнал Інституту психології НАПН України ім. Г.С. Костюка, №4 (14). – Київ, 2018.

13. Кодлубовська Т.Б. Спосіб відновлення психофізіологічного стану пацієнта. Патент № 31238 Україна; опубл. 25.03.08 р. Бюлетень № 6.
14. Маслова М.Г. Комплексна методика визначення психофізіологічного стану військовослужбовців на етапі професійного відбору для участі у міжнародних миротворчих операціях. ННДЦОТ і ВБ України. – Київ, 2005. – С.121 - 122.
15. Потапчук Є.М. Теорія та практика збереження психічного здоров'я військовослужбовців: монографія. – Хмельницький, 2004. – 322 с.

### **Spisok vikoristanih dzherel**

1. Burlachuk L.F., Kocharian A.S. Psykhoterapyia: uchebnyk dlia vuzov. 3-e yzd. Sankt-Peterburh: Pyter. – 2009. – 496 s.
2. Vysnovok derzhavnoi sanitarno-hihiienichnoi ekspertyzy na «zasoby hihiienichni, aromatychni, kosmetychni» № 5-10/20324 – Kyiv. – 2002. – 3s.
3. Kokun O.M. Zmist ta struktura psykhologichnoi hotovnosti fakhivtsiv do ekstremalnykh vydiv diialnosti // Problemy ekstremalnoi ta kryzovoi psykhologii. Zb. nauk. prats. Vyp. 7. - Kharkiv.: UTsZU, 2010. - S. 182 – 190.
4. Kokun O.M., Pishko I.O., Lozinska N.S. Osoblyvosti nehatyvnykh psykhichnykh staniv viiskovosluzhbovtiv // Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy. - 2014. - Vyp. 5 (42). - S. 262 - 267.
5. Kokun O.M., Pishko I.O., Lozinska N.S., Kopanytsia O.V., Malkhazov O.R. Zbirnyk metodyk dlia diahnostryky psykhologichnoi hotovnosti viiskovosluzhbovtiv viiskovoi sluzhby za kontraktom do diialnosti u skladi myrotvorchykh pidrozdiliv: Metodychnyi posibnyk. – K.: NDTs HP ZSU, 2011. – 281 s.
6. Kodlubovska T.B. Vykorystannia psykhofiziologichnykh tekhnologii dlia normalizatsii funktsionalnykh staniv spivrobotnykiv OVS pislia dii v ekstremalnykh umovakh. Psykhologichna dopomoha osobam, yaki berut uchast v antyterorystychnii operatsii: Materialy mizhvidomchoi naukovopraktychnoi konferentsii. Chastyna 2. – Kyiv, 30 bereznia 2016 r. – S.173-177.
7. Kodlubovska T.B. Vyznachennia osoblyvostei psykhologichnykh staniv pratsivnykiv OVS dlia stvorennia efektyvnykh metodiv yikh samovidnovlennia. Yurydychna psykhologhiia ta pedahohika : vypusk №2 (12). – Kyiv, NAVS – 2012. – S. 115-123.
8. Kodlubovska T.B. Antystressovaia rehuliatsiia. Chast 1. Dyahnostryka u analiz psykhologicheskoho sostoianya posle stressa. Yndyvydualnyi podkhod k reaktsyy na stress-faktor. Metodycheskoe rukovodstvo: PPIR «Antystrestsentr». – Kyiv, 2019. – 30 s.
9. Kodlubovska T.B. Metod antystresovoi dykhalnoi fitoaromarehuliatsii u psykhologichnii praktytsi. Naukometrychnyi zhurnal «Molodyi vchenyi» № 12.1 (40): Kyiv, hruden 2016 r. – S. 221-226.
10. Kodlubovska T.B. Osoblyvosti indyvidualno-osobystisnykh pidkhodiv pry diahnostrytsi i analizi psykhologichnykh resursiv pratsivnykiv OVS dlia yikh zberezhennia ta profilaktyky profesiinoi deformatsii. Aktualni problemy

- psykholohii: Zb. nauk. pr. Instytutu psykholohii im. H.S. Kostiuka, APN Ukrainy, t.VII, vyp. 28. Ekolohichna psykholohiia. – Kyiv, 2012. – S. 133-141.
11. Kodlubovska T.B. Ekspres-rehuliatsiia funktsionalnykh staniv pravookhorontsiv pislia stresu. Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy. – Kyiv, 2019. – S. 44-52.
  12. Kodlubovska T.B. Механызмы психологічного регулювання функціональних станів працівників силових структур. Психологічний часопис: Міжнародний науковий електронний журнал Інституту психології НАПН України ім. Г.С. Костиука, №4 (14). – Kyiv, 2018.
  13. Kodlubovska T.B. Sposib vidnovlennia psykholohichnoho stanu patsiienta. Patent № 31238 Ukraina; opubl. 25.03.08 r. Biuletен № 6.
  14. Maslova M.H. Kompleksna metodyka vyznachennia psykholohichnoho stanu viiskovosluzhbovtziv na etapi profesiinoho vidboru dlia uchasti u mizhnarodnykh myrotvorchykh operatsiiah. NNDTsOT i VB Ukrainy. – Kyiv, 2005. – S.121 - 122.
  15. Potapchuk Ye.M. Teoriia ta praktyka zberezhennia psykholohichnoho zdorovia viiskovosluzhbovtziv: monohrafiia. – Khmelnytskyi, 2004. – 322 s.

**Kokun O.M., Kodlubovska T.B. Psychophysiological regulation of the functional states of law enforcement officers as a means of developing their personal and professional qualities.**

The article presents the results of empirical studies that determine the features of mechanisms of regulation of the functional states of law enforcement officers in order to master their knowledge and ability to overcome destructive responses to stress factors in order to improve their personal and professional qualities. The study was conducted at the advanced training courses at the Center for Postgraduate Education of the National Academy of Internal Affairs at trainings for improving personal and professional qualities "Communication - Stress - Security". Substantial improvement of functional status indicators after use by law enforcement officers developed by T.B. Kodlubovska complex of rapid methods of psychophysiological regulation of functional states after stress. The results of the positive effect of the complex of psychophysiological regulation on the functional states of law enforcement officers are confirmed by statistical methods and acts of implementation in the law enforcement agencies of Ukraine.

*Keywords:* personal growth, professional improvement, law enforcement, functional states, psychophysiological regulation.

**УДК: 159.938**

**Кокун О.М., Коробейнікова І.Г.**

**ПРОЯВ АГРЕСІЇ У СПОРТСМЕНІВ ВИСОКОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ**

**Кокун О.М., Коробейнікова І.Г. Прояв агресії у спортсменів високої кваліфікації.**

Встановлено зв'язок між психофізіологічним станом та рівнем прояву агресивності у борців високої кваліфікації. Високий рівень фізичної та вербальної агресії пов'язаний із суб'єктивним відчуттям дискомфорту в психічному стані та переважанням процесу збудження у нервовій системі у кваліфікованих спортсменів. Врахування рівня прояву стану агресії дасть можливість оптимізувати психофізіологічний стан спортсменів високої кваліфікації та внести корективи у тренувальний процес.

*Ключові слова:* агресія, нервові процеси, тривога, психофізіологічний стан, спортсмени.

**Кокун О.М., Коробейникова І.Г. Проявление агрессии у спортсменов высокой квалификации.** Установлена связь между психофизиологическим состоянием и уровнем проявления агрессивности у борцов высокой квалификации. Высокий уровень физической и вербальной агрессии связан с субъективным ощущением дискомфорта в психическом состоянии и преобладанием процесса возбуждения в нервной системе у квалифицированных спортсменов. Учет уровня проявления состояния агрессии даст возможность оптимизировать психофизиологическое состояние спортсменов высокой квалификации и внести коррективы в тренировочный процесс.

*Ключевые слова:* агрессия, нервные процессы, тревожность, психофизиологическое состояние, спортсмены.

**Постановка проблеми.** Агресія – це властивість особистості, яка вказує на вплив внутрішніх емоцій на зовнішнє соціальне середовище людини [1,2]. На думку деяких авторів, агресія є антисоціальним явищем, що включає чотири фактори: фізичну агресію, вербальну агресію, гнів і ворожість [3,4].

Агресивна поведінка є специфічною формою дій, що характеризується демонстрацією переваги у силі, або у використанні сили людиною, або групою осіб. Для розуміння виникнення конкретних проявів агресивної поведінки необхідно встановити, чи є агресивний акт неадекватної захисної реакції суб'єкта, після чого він має ефективний стан, або він має цільовий характер. Багато дослідників згодні з англійським соціологом Г. Вільсоном, що сучасне насильство в більшості випадків – це своєрідна форма невротичного протесту особистості проти різного роду стресових факторів й умов соціального життя, в яких важко адаптуватися. Тому агресивну поведінку доцільно розглядати як протилежну адаптивній поведінці.

Однак багато тренерів вважають, що агресія, яка супроводжує спортивну діяльність спортсмена, є необхідною характеристикою його емоційного настрою. Особливо така думка проявляється серед фахівців з єдиноборств [5,6].

Також існує думка, що прояв агресії у спортивній діяльності є одним з факторів, що може сприяти мобілізації психічних резервів спортсменів [7]. У той же час агресія є проявом відображення внутрішніх емоцій спортсмена [8].

Найчастіше агресія в спорті пов'язана з проявом насильства. Це стосується насильства з боку особистості супротивника, насильство як порушення правил змагань, агресії та насильства вболівальників [9].

Але можна зазначити, що агресія в спорті пов'язана із внутрішніми емоційними переживаннями спортсменів перед початком змагань.

Комплексні механізми емоційної організації є визначенням прояву особистісних якостей спортсменів під час психічної та фізичної напруженості в умовах спортивної діяльності [10]. Різні емоційні явища у спортсменів можна охарактеризувати як специфічний вплив зовнішніх на внутрішніх процесів. Ці процеси емоційного специфічного впливу на психічний стан спортсменів пов'язані з проявом психофізіологічних функцій. Тонкий зв'язок між психічними та фізіологічними процесами утворює психоемоційний стан спортсменів. Якщо ми розглядаємо зв'язок між психічним явищем і фізіологічними структурами, ми

можемо визначити, які впливи, причини чи умови дають результати у спортивній діяльності.

Враховуючи те, що психофізіологічні функції є основною ланкою формування психоемоційних реакцій в ситуаціях екстремальних умов, логічно очікувати зв'язок між агресією та психофізіологічним станом спортсмена.

**Вихідні передумови.** Сучасна спортивна боротьба характеризується підвищеним рівнем емоційної напруженості під час змагальної діяльності. Боротьба – це зіткнення двох осіб з різними психологічними індивідуальними особливостями. Традиційно боротьба та інші види єдиноборств вважаються агресивними видами спорту [11].

Проте існують дослідження, в яких показано, що гнів, як один із чинників агресії, не є фактором мобілізаційної емоції в умовах змагальної діяльності з боротьби [12]. У дослідженнях було встановлено, що гнів впливає на процес сприйняття та прийняття рішення в умовах ситуації вибору: людина стурбована, емоційно збуджена і, як наслідок, втрачає контроль над ситуацією. Тому можливо встановити зв'язок між психофізіологічними станами і рівнем агресії серед спортсменів.

Гіпотеза: існує зв'язок між психофізіологічним станом і рівнем агресії у спортсменів високої кваліфікації. Можна припустити, що агресія не завжди супроводжується оптимальним психофізіологічним станом у спортсменів високої кваліфікації.

**Мета статті.** Дослідити прояв агресії у борців високої кваліфікації.

**Виклад методики та результатів досліджень.** Було обстежено 27 спортсменів високої кваліфікації, членів збірної команди України з греко-римської боротьби (середній вік:  $24.34 \pm 5.65$  років; тривалість занять спортом:  $10.32 \pm 3.73$  років).

Усі спортсмени були розділені на дві групи за рівнем агресивності: перша група – борці з низьким рівнем агресії (15 спортсменів, 56%), друга група – борці з високим рівнем агресії (12 спортсменів, 44%).

Письмове доручення відповідно до рекомендації етичного комітету було отримано від усіх спортсменів. Експериментальне дослідження було схвалено Комітетом з етики біомедичних досліджень, відповідно до етичних стандартів Гельсінської декларації.

Використано апаратно-програмний комплекс психофізіологічної діагностики «Мультипсихометр-05». Використовувалися послідовності методів дослідження: рівень психічного стану (кольоровий тест Luscher [13]) і баланс нервових процесів.

Рівень агресії визначався за методикою Buss & Darkee [14]. Оцінювалися наступні параметри: суб'єктивний стан комфорту / дискомфорту і баланс процесів збудження / гальмування.

Всього опитувальник містить п'ять діагностичних шкал агресивності:

1. Вербальна агресія: людина вербально, словами, висловлює своє агресивне ставлення до іншої людини, вживає словесні образи.

2. Фізична агресія: людина схильна фізично виражати свою агресію відносно іншої людини і може застосувати фізичну силу.
3. Предметна агресія: людина проявляє свою агресію на оточуючих предметах.
4. Емоційна агресія: у людини під час спілкування з іншою людиною виникає емоційне відчуження, почуття підозрливості, ворожості, неприязні і недоброчливості відносно особистості.
5. Аутоагресія: людина перебуває у рівновазі, злагоді, у нього відсутні або ослаблені механізми захисту «Я», він виявляється беззахисним відносно агресивного середовища.

Сума балів більше 5 означає, що у людини високий ступінь агресії за цим типом поведінки і низький ступінь адаптивної поведінки. Якщо сума становить 3 або 4 бали, можна говорити про середній ступінь агресії й адаптації. Сума балів від 0 до 2 свідчить про низький рівень агресивної поведінки і високий ступінь адаптованості, пристосованості за даним типом поведінки.

Врівноваженість (баланс) процесів збудження та гальмування у центральній нервовій системі (ЦНС) у кожного із обстежуваних оцінювали за результатами тесту «Реакція на рухомий об'єкт». Цей тест є різновидом складної сенсомоторної реакції, яка, крім визначення сенсорного та моторного періодів, дозволяє визначити період складної обробки сенсорного сигналу в ЦНС. Суть завдання полягала в тому, що в кожній окремій пробі (всього спроб 40) досліджуваному на моніторі комп'ютера пред'являли 2 сигнали у вигляді маркерів на колі, один з яких – статичний маркер та динамічна ціль, що кожного разу мала різну відстань від статичного маркеру та різне положення на колі і рухалась у різні сторони. У кожного обстежуваного фіксували кількість випереджень і запізнь, розраховували їхнє співвідношення та величину і знак середньої похибки. За цими результатами тестування визначались наступні показники: точність, стабільність, збудження та тренд (за збудженням).

Кольоровий тест є адаптованим варіантом скороченої 8 - кольорової форми тесту Люшера. У його основі лежить концепція про існування тісного асоціативного зв'язку між кольорами і станом людини, що відображає різні способи її адаптації до навколишнього світу. Методика виявляє не тільки усвідомлене але й суб'єктивне ставлення особи. За результатами дослідження визначалися показники: працездатність, стомлення, тривога, ексцентричність, концентричність, вегетативний коефіцієнт, гетерономність та автономність.

Використовувалась прикладна програма «Statistica 6.0». Застосовувалися непараметричний статистичний аналіз за критерієм Вілкоксона з обробкою нижнього (25%) та верхнього (75%) квантилів.

Значення агресії у борців різного рівня агресивності наведені в табл. 1.

Ці дані показують, що група з низьким рівнем агресивності характеризується зниженими значним рівнем фізичної та вербальної агресії порівняно із групою спортсменів з високим рівнем агресивності.

Відповідні результати отримані для параметрів загальної агресивності. У показниках особистісної та аутоагресії ми бачимо тенденцію до зниження абсолютних величин у борців з низьким рівнем агресії. За даними показника емо-

ційної агресії не виявлено відмінностей між двома групами спортсменів з різним рівнем агресивності.

Таблиця 1

**Показники агресії у спортсменів з різним рівнем агресивності  
(медіана, нижня, верхня квартиль)**

Показники	Знижена агресивність (n=14)	Підвищена агресивність (n=13)
Вербальна агресія (ум. од.)	3,00 3,00; 4,00	5,00* 3,00; 5,00
Фізична агресія (ум. од.)	3,00 3,00; 4,00	6,00* 3,00; 6,00
Особистісна агресія (ум. од.)	2,00 1,00; 3,00	3,0 3,00; 4,00
Емоційна агресія (ум. од.)	1,00 1,00; 2,00	1,00 1,00; 1,00
Аутоагресія (ум. од.)	2,00 0,00; 3,00	4,00 3,00; 4,00
Загальна агресивність (ум. од.)	12,00 10,00; 13,00	18,00* 15,00; 22,00000

Примітка. \* -  $p < 0,05$ , порівняно із зниженим рівнем агресивності.

У табл. 2 наведені медіани значень психічного стану (за кольоровим тестом Lusher) у борців із різним рівнем агресивності.

Згідно з даними табл. 2 спостерігається значне зниження абсолютних значень показника «відхилення від автогенної норми» у спортсменів з низьким рівнем агресивності порівняно із спортсменами високого рівня агресивності. Показник відхилення від автогенної норми відображає психічний стан як суб'єктивний дискомфорт або комфорт.

Таким чином, отриманий факт у спортсменів з високим рівнем агресивності вказує на поширеність суб'єктивного психічного дискомфорту. У борців з низьким рівнем агресивності спостерігається комфорт психічного стану.

Показник «вегетативного коефіцієнта» має вищі значення у спортсменів з низьким рівнем агресивності, ніж у спортсменів з високим рівнем агресивності. Виявлені результати характеризуються більшим вкладом вегетативних систем у формування психічного стану у спортсменів з низькою агресивністю порівняно із спортсменами високого рівня агресивності.

Як видно з табл. 2, кращий психічний стан, з достовірно нижчими показниками, спостерігається у групі борців із низьким рівнем агресивності, ніж у борців з більш високим рівнем агресивності. Показники втоми і тривожності мають тенденцію до зниження прояву в групі спортсменів з низьким рівнем агресивності. Тенденція до збільшення показника ексцентричності відображає активність і пошук шляхів реалізації проблеми зі здатністю до компромісів у групі спортсменів з низьким рівнем агресивності.



**Показники психічного стану у спортсменів з різним рівнем агресивності  
(медіана, нижня, верхня квартиль)**

Показники	Знижений прояв агресивності (n=14)	Підвищений рівень агресивності (n=13)
Психічна працездатність (ум. од.)	11,00 9,00; 13,00	10,00 8,00; 12,50
Стомлення (ум. од.)	2,00 1,00; 4,00	2,500 1,50; 4,50
Тривога (ум. од.)	1,00 0,00; 2,00	2,00 1,00; 2,00
Відхилення від аутогенної норми (ум. од.)	12,00 8,00; 14,00	19,00* 14,00; 22,00
Ексцентричність (ум. од.)	10,00 8,00; 12,00	9,00 5,50; 11,50
Концентричність (ум. од.)	7,00 6,00; 9,00	7,50 6,00; 10,50
Вегетативний коефіцієнт (ум. од.)	15,00 11,00; 18,00	13,50* 7,00; 17,50
Гетерономність (ум. од.)	7,00 6,00; 10,00	7,50 5,50; 8,50
Автономність (ум. од.)	9,00 6,00; 11,00	10,00 8,50; 11,00

Примітка. \* -  $p < 0,05$ , порівняно із групою зі зниженим рівнем агресивності.

Значення балансу нервового процесу в групах спортсменів із різним рівнем прояву агресивності представлені в табл. 3.

**Показники балансу нервових процесів у спортсменів з різним рівнем агресивності (медіана, нижня, верхня квартиль)**

Показники	Знижена агресивність (n=14)	Підвищена агресивність (n=13)
Точність (ум. од.)	2,91 2,53; 3,85	2,26 2,24; 2,31
Стабільність (ум. од.)	3,82 2,67; 5,66	3,47 3,40; 3,87
Збудження (ум. од.)	-0,32 -0,82; 0,03	0,09* 0,001; 0,30

Примітки: \* -  $p < 0,05$ , порівняно із зниженим рівнем агресивності

Результати дослідження свідчать про зниження показника «збудження» у групі спортсменів з низьким рівнем прояву агресивності. Цей факт свідчить про наявність балансу в центральній нервовій системі між процесами збудження і

гальмування [16]. Результати відповідають значенням показників «точності» і «стабільності», якість яких краща у спортсменів з низьким рівнем прояву агресивності. Це свідчить про більш якісні реакції на зоровий подразник у групі борців з низьким рівнем прояву агресивності.

Таким чином, підвищення агресивності у групі борців високої кваліфікації провокує механізми, які впливають на дисбаланс у центральній нервовій системі серед процесів збудження і гальмування. Підвищений рівень збудження у борців високої кваліфікації з високим проявом агресивності свідчить про зрушення балансу у нервовій системі, що призводить до зниження стійкості і точності сенсорних рухів.

Цей факт відображає переважання суб'єктивного стану дискомфорту у групі борців високої кваліфікації. І навпаки, низька агресивність пов'язана з гальмуванням нервових процесів. У такому стані спостерігається суб'єктивний комфорт серед борців високої кваліфікації.

Отримані результати свідчать про значний зв'язок між психофізіологічним станом і рівнем прояву агресії у борців високої кваліфікації. Високий рівень фізичної та вербальної агресії пов'язаний з суб'єктивним дискомфортом у психічному стані та збудженням у нервовій системі спортсменів високої кваліфікації. Низька агресивність у борців високої кваліфікації призводить до відчуття суб'єктивного комфорту у психічному стані та балансу між процесами збудження і гальмуванням.

Таким чином, одним із факторів, що впливають на психофізіологічний стан борців високої кваліфікації є агресія.

Деякі автори вважають, що агресія не є емоцією, мотивом або психологічною установкою, а моделлю поведінки [15]. Агресія є відображенням конкуренції і може підлягати різним змінам [16]. Крім того, більш високому рівню агресії відповідає погіршення психічних станів: підвищення втомлюваності і тривоги, зниження компромісу поведінки у спортсменів.

Біологічні механізми агресії свідчать про підтримку агресивної поведінки вегетативними функціями [17]. Це було отримано також у нашому дослідженні. Виявлено, що у спортсменів із низьким рівнем агресивності підтримка з боку вегетативної нервової системи більша, ніж у спортсменів з високим рівнем агресивності. Зниження прояву рівня агресивності у спортсменів сприяє підвищенню точності та стабільності рухових навичок за рахунок балансу між процесами збудження і гальмуванням нервових процесів.

Наші попередні роботи узгоджуються з даними Maxwell [17], про те, що прояв агресії є наслідком реакцій гніву у спортсменів. Таким чином, можна підсумувати, що агресія серед борців не є оптимальною емоцією, що впливає на психофізіологічний стан спортсменів і, як результат, на якість рухових навичок.

За нашими результатами було запропоновано схему зв'язків між психофізіологічним станом та рівнем прояву агресії серед борців високої кваліфікації (рис. 1). Підвищення агресивності пов'язано з відчуттям дискомфорту у психічному стані і порушенням балансу нервових процесів

**Висновки.** Встановлено зв'язок між психофізіологічним станом та рівнем прояву агресивності у борців високої кваліфікації. Високий рівень фізичної та вербальної агресії пов'язаний з суб'єктивним відчуттям дискомфорту у психічному стані та переважанням процесу збудження у нервовій системі у кваліфікованих спортсменів.

Таким чином, агресія – це не оптимальна емоція, що впливає на підвищення суб'єктивного стану психічного дискомфорту і процесів збудження у нервовій системі у спортсменів високої кваліфікації.

Врахування рівня прояву стану агресії дасть можливість оптимізувати психофізіологічний стан спортсменів високої кваліфікації та внести корективи у тренувальний процес.

**Перспективи подальших досліджень** полягають у розробці, на основі отриманих результатів, практичних підходів, спрямованих на компенсацію агресії для оптимізації психофізіологічних станів у спортсменів.

### Список використаних джерел

1. Cynarski W.J. Martial arts in psycho-physical culture / W.J. Cynarski, J.H. Yu, K. Warchol, P. Bartik // *Ido Movement for Culture. Journal of Martial Arts Anthropology.* - 2015.- № 15(4). - P. 33–36.
2. Graczyk M. The level of aggression syndrome and a type of practised combat sport / M. Graczyk, T. Hucinski, H. Norkowski, A. Pęczak-Graczyk, A. Rożanowska // *Journal of Combat Sports and Martial Arts.* - 2010. - № 1(2). - P. 1-14.
3. Archer J. An Integrated Review of Indirect, Relational, and Social Aggression / J. Archer, S.M. Coyne // *Personality and Social Psychology Review.*- 2000.- № 9(3).-P. 212–230.
4. Buss A.H. The aggression questionnaire / A.H. Buss, M. Perry // *Journal of personality and social psychology.*- 1992.- №63(3).- P. 452-459.
5. Iermakov S. Psycho-physiological features of sportsmen in impact and throwing martial arts. / S. Iermakov, L. Podrigalo, V. Romanenko, Y. Tropin, N. Boychenko, O. Rovnaya, O. Kamaev // *Journal of physical education and sport.*- 2016.- № 16(2).- P.433-441. 7.
6. Sacks D.N. Aggression and violence in sport: Moving beyond the debate / D.N. Sacks, Y. Petscher, C.T. Stanley, G. Tenenbaum // *International journal of sport and exercise psychology.*- 2003.- № 1(2).- P. 167-179.
7. Kozina Z. Comparative characteristics of psychophysiological indicators in the representatives of cyclic and game sports / Z. Kozina, K. Prusik, K. Görner, I. Sobko, O. Repko, T. Bazilyuk, V. Kostiukevych, V. Goncharenko, Y. Galan, O. Goncharenko, S. Korol, S. Korol, // *Journal of Physical Education and Sport.*- 2017.- 17(2).- P.648-655.
8. Korobeynikov G. Information processing and emotional response in elite athletes / G. Korobeynikov, L. Korobeinikova, B. Mytskan, A. Chernozub, W.J. Cynarski // *Ido Movement for Culture.*- 2017.- № 17(2).- P. 41-50.
9. Hucinski T. The level of aggression syndrome and a type of practised combat sport/ T. Hucinski, H. Norkowski, A. Pęczak-Graczyk, A. Rożanowska // *Jour-*

- nal of Combat Sports and Martial Arts.- 2010.-№ 1(2).-P. 1-14.
10. Sacks D.N. Aggression and violence in sport: Moving beyond the debate/ D.N. Sacks, Y. Petscher, C.T. Stanley, G. Tenenbaum // International journal of sport and exercise psychology.- 2003.- №1(2).- 167-179.
  11. Grange P. Physical aggression in Australian football: A qualitative study of elite athletes/ P. Grange, J. H. Kerr // Psychology of Sport and Exercise.- 2010.- №11(1).- pp.36-43.
  12. Korobeynikov G. Heart rate variability system in elite athletes with different levels of stress resistance/ G. Korobeynikov, L. Korobeynikova, V. Potop, D. Nikonorov, V. Semenenko, N. Dakal, D. Mischuk // Journal of Physical Education and Sport.- 2018.-№ 18(2).- 550-554.
  13. Lüscher M. The Luscher color test/ M. - Lüscher. Simon and Schuster, 1990.- 160 p.
  14. Buss A.H. An inventory for different kinds of hostility/ A.H. Buss, A. Darkee // Journal of Consulting Psychology.- 1957.-№ 28.- P. 361-366.
  15. Ahmadi S.S. The relationship between dimensions of anger and aggression in contact and noncontact sports/ S.S. Ahmadi, M.A. Besharat, K. Azizi, R. Larijani // Procedia-Social and Behavioral Sciences.- 2011.- №30.- P.247-251.
  16. Carré J.M. Motivational and situational factors and the relationship between testosterone dynamics and human aggression during competition/ J.M. Carré, J.D. Gilchrist, M.D. Morrissey, C.M. McCormick // Biological Psychology.- 2010.- №84(2) P. 346-353.
  17. Maxwell J.P. Anger rumination: An antecedent of athlete aggression?/ J.P. Maxwell // Psychology of Sport and Exercise.- 2004.- №5(3), P. 279-289.

### **Spisok vikoristanih dzherel**

1. Cynarski W.J. Martial arts in psycho-physical culture / W.J. Cynarski, J.H. Yu, K. Warchol, P. Bartik // Ido Movement for Culture. Journal of Martial Arts Anthropology. - 2015. - № 15(4). - P. 33-36.
2. Graczyk M. The level of aggression syndrome and a type of practised combat sport / M. Graczyk, T. Hucinski, H. Norkowski, A. Pęczak-Graczyk, A. Rozanowska // Journal of Combat Sports and Martial Arts. - 2010. - № 1(2). - P. 1-14.
3. Archer J. An Integrated Review of Indirect, Relational, and Social Aggression / J. Archer, S.M. Coyne // Personality and Social Psychology Review.- 2000.- № 9(3). - P. 212–230.
4. Buss A.H. The aggression questionnaire / A.H. Buss, M. Perry // Journal of personality and social psychology.- 1992.- №63(3).- P. 452-459.
5. Iermakov S. Psycho-physiological features of sportsmen in impact and throwing martial arts. / S. Iermakov, L. Podrigalo, V. Romanenko, Y. Tropin, N. Boychenko, O. Rovnaya, O. Kamaev // Journal of physical education and sport.- 2016.- № 16(2).- P.433-441. 7.
6. Sacks D.N. Aggression and violence in sport: Moving beyond the debate / D.N. Sacks, Y. Petscher, C.T. Stanley, G. Tenenbaum // International journal of sport

- and exercise psychology.- 2003.- № 1(2).- P. 167-179.
7. Kozina Z. Comparative characteristics of psychophysiological indicators in the representatives of cyclic and game sports / Z. Kozina, K. Prusik, K. Görner, I. Sobko, O. Repko, T. Bazilyuk, V. Kostiukevych, V. Goncharenko, Y. Galan, O. Goncharenko, S. Korol, S. Korol, // *Journal of Physical Education and Sport.*- 2017.- 17(2).- P.648-655.
  8. Korobeynikov G. Information processing and emotional response in elite athletes / G. Korobeynikov, L. Korobeinikova, B. Mytskan, A. Chernozub, W.J. Cynarski // *Ido Movement for Culture.*- 2017.- № 17(2).- P. 41-50.
  9. Hucinski T. The level of aggression syndrome and a type of practised combat sport/ T. Hucinski, H. Norkowski, A. Pęczak-Graczyk, A. Rożanowska // *Journal of Combat Sports and Martial Arts.*- 2010.-№ 1(2).-P. 1-14.
  10. Sacks D.N. Aggression and violence in sport: Moving beyond the debate/ D.N. Sacks, Y. Petscher, C.T. Stanley, G. Tenenbaum // *International journal of sport and exercise psychology.*- 2003.- №1(2).- 167-179.
  11. Grange P. Physical aggression in Australian football: A qualitative study of elite athletes/ P. Grange, J. H. Kerr // *Psychology of Sport and Exercise.*- 2010.- №11(1).- pp.36-43.
  12. Korobeynikov G. Heart rate variability system in elite athletes with different levels of stress resistance/ G. Korobeynikov, L. Korobeynikova, V. Potop, D. Nikonorov, V. Semenenko, N. Dakal, D. Mischuk // *Journal of Physical Education and Sport.*- 2018.-№ 18(2).- 550-554.
  13. Lüscher M. The Luscher color test/ M. - Lüscher. Simon and Schuster, 1990.- 160 p.
  14. Buss A.H. An inventory for different kinds of hostility/ A.H. Buss, A. Darkee // *Journal of Consulting Psychology.*- 1957.-№ 28.- P. 361-366.
  15. Ahmadi S.S. The relationship between dimensions of anger and aggression in contact and noncontact sports/ S.S. Ahmadi, M.A. Besharat, K. Azizi, R. Larijani // *Procedia-Social and Behavioral Sciences.*- 2011.- №30.- P.247-251.
  16. Carré J.M. Motivational and situational factors and the relationship between testosterone dynamics and human aggression during competition/ J.M. Carré, J.D. Gilchrist, M.D. Morrissey, C.M. McCormick // *Biological Psychology.*- 2010.- №84(2) P. 346-353.
  17. Maxwell J.P. Anger rumination: An antecedent of athlete aggression?/ J.P. Maxwell // *Psychology of Sport and Exercise.*- 2004.- №5(3), P. 279-289.

**Kokun O.M., Korobeynikova I.G. Manifestation of aggression in athletes of high qualification.** The manifestation of aggression in athletes of high qualification was studied. 27 athletes of high qualification, members of the Greco-Roman wrestling team of Ukraine were examined. All athletes were divided into two groups according to the level of aggression: the first group - fighters with a low level of aggression (15 athletes, 56%), the second group - the fighters with a high level of aggression (12 athletes, 44%). The relation between the psychophysiological state and the level of aggressiveness among athletes of high qualification has been established. High levels of physical and verbal aggression are associated with a subjective feeling of discomfort in the mental state and a predominance of the arousal process in the nervous system in athletes of high qualification. Tak-

ing into account the level of manifestation of the state of aggression will allow to optimize the psychophysiological state of athletes of high qualification and to make adjustments in the training process. Taking into account the level of manifestation of the state of aggression will allow to optimize the psychophysiological state of athletes of high qualification and to make adjustments in the training process. The prospects for further research are to develop, on the basis of the results obtained, practical approaches aimed at compensating aggression for optimization of psychophysiological conditions in athletes.

*Key words:* aggression, nervous process, anxiety, psychophysiological state, athletes.

**УДК: 159.938**

**Корніяка О.М.**

## **ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ У ПРОФЕСІЇ ВИКЛАДАЧА**

**Корніяка О.М. Життєстійкість у професії викладача.** У статті проаналізовано наукові підходи вітчизняних і зарубіжних вчених до вивчення феномена життєстійкості. Розкрито психологічний зміст і структуру цього поняття, показано його сутнісні зв'язки з іншими властивостями особистості. Життєстійкість інтерпретується як професійно важлива характеристика особистості, яка сприяє подоланню фахових труднощів і збереженню/відновленню ефективності професійної діяльності.

*Ключові слова:* життєстійкість, професійна життєстійкість, професійно важлива характеристика; структура: залучення, контроль, прийняття ризику; професійна діяльність, викладач вищої школи.

**Корніяка О.Н. Жизнестойкость в профессии преподавателя.** В статье проанализированы научные подходы отечественных и зарубежных ученых к изучению феномена жизнестойкости. Раскрыты психологическое содержание и структура этого понятия, показаны его существенные связи с другими свойствами личности. Жизнестойкость интерпретируется как профессионально важная характеристика личности, которая благоприятствует преодолению профессиональных трудностей и сохранению/возобновлению эффективности профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* жизнестойкость, профессиональная жизнестойкость, профессионально важная характеристика; структура: вовлеченность, контроль, принятие риска; профессиональная деятельность, преподаватель высшей школы.

Однією з найбільш комунікабельних й емоціогенних професій є, за своєю природою, професія викладача вищої школи. Як відомо, науково-педагогічна взаємодія в системі «викладач – студенти» і міжособистісне спілкування з колегами часто пов'язані з емоційним стресом і навіть психотравмою, внаслідок чого можуть мати місце емоційне виснаження та зниження професійної ефективності. За цих обставин важливо враховувати розвиненість такої професійно важливої якості цього фахівця, як життєстійкість, що виступає визначальним особистісним ресурсом опанування своєї поведінки в ситуації стресу.

Сучасна наука засвідчила зв'язок життєстійкості з швидкоплинними суспільними змінами, трансформацією соціально-економічних процесів, здатністю суб'єкта до «виживання» у стресових умовах життя, збільшенням ступеня соціалізації та адаптації; з готовністю людини будувати стратегію майбутнього особистісного розвитку, її прагненням до досконалості; з конструктивною соціальною взаємодією, вирішенням конфліктних ситуацій і повноцінним функці-

онуванням у соціумі. У зв'язку з цим представники різних наук здійснюють спроби цілісного осмислення тих характеристик, що сприяють успішній само-реалізації особистості, адаптації молодого людини у професійному середовищі, розглядаючи при цьому життєстійкість як важливий особистісний ресурс для життєвого самоздійснення.

Разом з тим дослідження показало, що ще мало вивчена специфіка прояву життєстійкості у професійному просторі: не достатньо досліджені особливості розвитку цієї професійно важливої характеристики суб'єкта діяльності – її структура, можливості забезпечення безпроблемної професійної діяльності й міжособистісної взаємодії, конструктивного психологічного впливу на соціальний об'єкт праці тощо.

Відтак, актуальність дослідження зумовлена потребою у визначенні особливостей прояву життєстійкості в діяльності суб'єкта і створюваних нею можливостей для опанування ним своєї поведінки в стресогенних ситуаціях соціальної взаємодії.

**Метою** статті стало з'ясування теоретичних підходів до розуміння психологічної сутності життєстійкості – зокрема, професійної життєстійкості та її структурних особливостей в контексті професії викладача вищої школи, котрий є ключовою постаттю в професійній підготовці компетентного фахівця.

У зв'язку з важливістю життєстійкості для «виживання» людини в динамічно змінюваному світі, формування її готовності, за висловом Т.В. Конюхової і К.Т. Конюхової, «жити, функціонувати, повноцінно розвиватися в соціумі», бути конкурентоздатним та соціально зрілим, а головне – через потребу ревізії її ресурсних можливостей забезпечення успішної життєдіяльності – потребує глибшого осмислення та уточнення насамперед психологічний зміст цього поняття.

Дослідження показало, що на рубежі ХХ – ХХІ століть вивченням життєстійкості як психологічного феномена, її властивостей і складових більш-менш плідно займаються і зарубіжні, і вітчизняні вчені. Услід за першовідкривачем цього феномена С. Мадді вони стверджують, що життєстійкість характеризує міру здатності особистості витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість і не знижуючи успішність діяльності. Проте і досі дослідники не виробили спільної позиції щодо визначення сутності поняття життєстійкості. Крім того, в науковій літературі цей феномен нерідко позначається різними термінами, як-от: «hardiness (С. Мадді); життєздатність, життєспроможність, самоефективність (А. Бандура); життєтворчість, особистісний (особистісно-професійний) потенціал (Д.О. Леонт'єв); адаптаційний потенціал (А.Г. Маклаков); ключова особистісна змінна (С. Мадді, Д.О. Леонт'єв, О.А. Чиханцова); внутрішній ключовий ресурс (С. Мадді, Д.О. Леонт'єв, В.М. Логінова); особистісна диспозиція (Р.М. Рахімова) тощо.

Звертаючись до першоджерел появи в науці названого поняття, зазначимо про таке: у 80-ті роки ХХ століття американські психологи Сальвадор Мадді і Сьюзен Кобейс увели в науковий обіг поняття «hardiness», яке у перекладі з англійської мови означає «витривалість», «стійкість». При цьому вони спирали-

ся на положення екзистенціальної психології (В. Франкл, Д. Кошаба й ін.), згідно з яким механізм дії життєстійкості полягає у впливі настановлень на оцінку поточної життєвої ситуації і готовності людини активно діяти в напрямку майбутнього. С. Мадді і С. Кобейс розглядали «hardiness» як особливу інтегративну якість особистості, систему її настановлень стосовно світу і самої себе, що давали їй змогу трансформувати стресовий вплив у нові можливості. Спираючись на результати дванадцятилітнього дослідження діяльності менеджерів (за медичними і психологічними параметрами) у ситуації різких змін, С. Мадді дійшов висновку, що ця характеристика є ключем до стресостійкості особистості, визначаючи міру її здатності витримувати стресову ситуацію зі збереженням внутрішньої збалансованості й ефективності діяльності.

У свою чергу, представники гуманістичного напрямку – зокрема, А. Маслоу – заявляють, що життєстійкість виявляється у прагненні людини до досконалості, в самодетермінованості поведінки, самоактуалізації, теорії «самості», соціальній взаємодії тощо.

З урахуванням зарубіжного досвіду вивчення стійкості до стресогенних факторів, який ще більше посилив інтерес до проблеми здатності особистості успішно долати несприятливі середовищні умови, психолог Д.О. Леонт'єв переклав це поняття як життєстійкість, що надало йому особливого емоційного забарвлення. Він розглядає життєстійкість як рису особистості, що характеризує міру «подолання нею самої себе». На думку Д.О. Леонт'єва, найбільш близьким до цього поняття є термін «життєтворчість» як розширення людиною своїх життєвих перспектив у світі. До основних складових життєстійкості науковець відносить, по-перше, переконаність особистості в готовності справитись з ситуацією завдяки її сприйманню як менш травматичної і, по-друге, відкритість усього новому [10; 11].

З позиції Л.А. Александрової, життєстійкість – це особлива інтегральна здатність, що сприяє успішній адаптації особистості, запобігаючи підвищенню у неї тривожності. Крім того, вона встановила, що життєстійкість негативно пов'язана з депресивністю, використанням негативних копінг-механізмів. До основних компонентів життєстійкості дослідниця відносить два блоки: блок *загальних здатностей* включає в себе базові настановлення, інтелект, самосвідомість, смисл і відповідальність і блок *спеціальних здатностей*, до складу якого входять навички взаємодії з людьми і навички подолання різних типів складних ситуацій [1].

Відтак, життєстійкість задає напрямок розвитку особистості в динамічно змінюваних умовах, виступаючи регулятивним чинником її життєдіяльності. Але активність особистості спрямована не тільки на зовнішні обставини, а й на зміну самої себе через чинники внутрішньої організації. Дослідники (Р. Лазарус, С. Мадді, Г.Сельє, С. Фолкман й ін.) виокремили внутрішні суб'єктивні умови, що впливають на стійкість людини до психічного стресу. Однією з таких умов і виступає життєстійкість, якість якої визначають і *внутрішні* (генетична схильність, інстинкт виживання, внутрішньоособистісні конфлікти) і *зовнішні* (психотравмуючі події, стресові ситуації, міжособистісні конфлікти то-



що) чинники. У зв'язку з цим Л.І. Анциферова відзначала, що особистість «переробляє» події при обранні певного типу поведінки, не тільки спираючись на зовнішні обставини, а передусім «з позицій власного внутрішнього світу» – прагне зробити його впорядкованим, передбачуваним і зрозумілим [2].

У результаті життєстійкість зумовлюється сукупністю властивих особистості чинників: *індивідуально-психологічних* (рівень нервово-психічної стійкості; особливості мотиваційної і когнітивної сфер індивіда; самоставлення як позитивне ставлення до своєї особистості, що спирається на самопізнання, самооцінку та систему почуттів; емоційно-вольова стійкість тощо) і *соціально-психологічних* (активність як риса особистості, пов'язана з активною життєвою позицією і суб'єктністю в діяльності; адаптованість, оптимізм, самостійність; стиль спілкування з оточенням (відповідальність у взаєминах): патерни поведінки, норми і правила взаємодії, засвоєні соціальним шляхом, та ін.). У ситуації, коли суб'єкт намагається подолати життєві труднощі, його життєстійкість підпорядковується смислу життя, спирається на емоційно-вольову сферу і підтримує максимальне розкриття ним свого життєвого ресурсу.

На думку дослідників (С. Мадді, Л.В. Куликов, М.В. Логінова, С. Сергієнко, С.П. Васильєв, Л. Комашко, А. Гусева), життєстійкість як *система переконань* сприяє розвитку готовності суб'єкта брати участь, контролювати, управляти екстремальними ситуаціями, сприймати негативні події як досвід і успішно справлятися з ними. У розумінні Р.М. Рахімової (2002), життєстійкість – це сукупність ціннісних настановлень і диспозицій, що дають змогу сформулювати позитивний життєвий проект, актуалізувати раціональні потреби і позитивно адаптуватися в заданих умовах.

У плані сприяння успішності діяльності Д.О. Леонт'єв характеризував життєстійкість як «здатність справлятися зі стресовою ситуацією вибору», не знижуючи при цьому ефективності діяльності й зберігаючи внутрішню впевненість у собі. У свою чергу, О.І. Рассказова розуміє життєстійкість як ресурс, що спрямований великою мірою на підтримку діяльності суб'єкта і сприяє його загальній вітальності [11].

Аналогічної позиції дотримується і М.В. Логінова, включаючи життєстійкість до складу людських ресурсів. Вона зазначає, що ресурси створюють єдину систему, яка задовольняє чи має задовольняти всі запити і потреби людини. Вся система ресурсів поділяється на зовнішні та внутрішні, дія яких зосереджується в одній точці – потенціалі людини: особистісному, психофізіологічному і біологічному. Ключовий ресурс, що ним є життєстійкість, – «головний засіб, що контролює й організує розподіл інших ресурсів» [12, С. 21]. Ресурсний підхід обстоюють й інші дослідники. Так, результати дослідження І. Солкової, П. Томанека і Т.В. Наливайко (2006) показали, що життєстійкість позитивно впливає на ресурси опанування (своєї поведінки), підвищуючи при цьому загальну самоефективність.

**Основні характеристики та чинники детермінації  
життєстійкості як інтегративної властивості особистості**

№	Розуміння поняття життєстійкості	Сутнісні зв'язки життєстійкості з іншими властивостями особистості	Чинники детермінації
1.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Інтегративне утворення (здатність) особистості</i> (Б.Г. Ананьєв, Л.А. Александрова, С.І. Бабатіна, Д. Кошаба, Д.О. Леонтєв, М.В. Логінова, С. Мадді, Т. Наливайко, О.І. Рассказова О.А. Чиханцова й ін.).</li> </ul>	- з індивідуальністю, активністю, спрямованістю суб'єкта на творчу діяльність; з смисложиттєвими орієнтаціями, ціле-спрямованістю проектування саморозвитку (В. Франкл, С. Мадді, Д. Кошаба, Д.О. Леонтєв, С.О. Богомаз й ін.).	Біологічно-конституційні властивості індивіда.
2.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Система переконань, стійких настановлень</i> особистості про себе, про світ, про відносини зі світом (С. Мадді, Л.В. Куликов, М.В. Логінова, С. Сергієнко, С.П. Васильєв, Л. Комашко, А. Гусєва).</li> </ul>	- з елементами само-організації, самореалізації, саморегуляції діяльності і поведінки особистості (В.І. Моросанова, К.З. Муздибаєв й ін.); - з довірою до самої себе, що визначає особливості самоорганізації та само-реалізації фахівця (С.В. Шевченко).	Особливості мотиваційної і когнітивної сфер індивіда (А. Маслоу, А. Елліс й ін.).
3.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Особлива якість особистості</i> (С. Мадді);</li> <li>• <i>базове ядро особистості</i>, що надає їй стійкості, само-ефективності в різних сферах, захищає від стресу (Т.В. Конюхова, К.Т. Конюхова).</li> </ul>	- з активною життєвою позицією, оцінкою життєвих ситуацій як свідомо обраних, інтерпретацією стресових ситуацій як можливості набуття нового досвіду (О.А. Чиханцова).	Самоставлення, в тому числі самооцінка, рівень домагань особистості.
4.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Внутрішній ключовий ресурс</i> особистості (С. Мадді Д.О. Леонтєв, С.А. Богомаз, Л.В. Куликов, М.В. Логінова);</li> <li>• <i>внутрішній (життєвий) ресурс</i>, спрямований великою мірою на підтримку діяльності суб'єкта (А. Антоновські, Л.І. Анциферова, О.І. Рассказова, С. Сергієнко, С.П. Васильєв)</li> </ul>	- зі здатністю трансформувати негативний досвід (стресові впливи) у нові можливості, що підтверджено в експерименті (С.О. Богомаз, Я.А. Долженко).	Емоційно-вольова стійкість особистості.
5.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Енергетичний потенціал</i> людини, сукупність її зусиль, спрямованих на подолання важких життєвих обставин і внутрішніх проблем самої себе (С. Мадді, Д.О. Леонтєв, М.В. Логінова й ін.);</li> <li>• <i>одна з опорних змінних особистісного потенціалу</i> (Д.О. Леонтєв, Л. Комашко, А. Гусєва).</li> </ul>	- з показниками здоров'я/ хвороби, із стабілізацією емоційного стану людини (С. Мадді, С.О. Богомаз).	Активність, адаптованість, само-стійність, самоефективність, оптимізм як властивості особистості, набуті соціальним шляхом (А. Бандура, М. Селігман, Л.В. Куликов, М.М. Павлюк й ін.).
6.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Здатність і готовність справлятися зі стресовою ситуацією вибору</i>, без зниження ефективності діяльності (Д.О. Леонтєв, О.І. Рассказова).</li> </ul>	- з особистісним потенціалом як базовою характеристикою індивідуальності (Д.О. Леонтєв).	Стиль спілкування з оточенням (діалогічність, асертивність поведінки й ін.).
7.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Цілісна система соціокультурної взаємодії</i> (Д.О. Леонтєв,</li> </ul>	- з адаптаційним потенціалом, що являє собою взаємопов'язані пси-	Оптимальна смислова регуляція, адекватна самооцінка,

	О.І. Рассказова);	хологічні особливості особистості (А.Г. Маклаков); - з такими адаптаційними чинниками, як <i>психологічне благополуччя</i> (К. Ріфф, М. Селігман, Е.Л. Деці, Р.М. Руан й ін.); <i>копінг-стратегії</i> (Ф. Березін, Т. Крюкова, Р. Лазарус, С. Нартова-Бочавер, С. Фолкман, N.S. Endler, J.A. Parker); <i>резилентність</i> (G.A. Bonanno, P.V. Lester, J.A. Lyons, M. Rutter й ін.); <i>посттравматичне зростання</i> (L. Calhoun, K.C. Kirby, C.L. Park й ін.)	розвинені вольові якості, високий рівень соціальної компетентності тощо (О.А. Чиханцова).
8.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Фактор регуляції психофізіологічного стану особистості</i> (Д.О. Леонтєв, Л. Комашко, А. Гусєва);</li> <li>• <i>особливий стан суб'єкта</i>, який справляє вплив, розвиває і збагачує всі сфери його психіки (О.А. Берьозкіна).</li> </ul>	- з темпоральними властивостями особистості (Б.Г. Ананьєва, С.І. Бабатіна, Ш. Бюлер, Є.І. Головаха, О.А. Кронік й ін.).	Здатність особистості будувати життєздатну, продуктивну, опти-мальну систему транзакцій між власними ресурсами і ресурсами середовища (П.П. Горностай, Т.М. Титаренко).
9.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ключова особистісна змінна</i>, що опосередковує вплив стресогенних факторів на здоров'я, успішність діяльності (С. Кобейса, С. Мадді, Д.О. Леонтєв, Л. Комашко, А. Гусєва, О.А. Чиханцова).</li> </ul>	- з такими особистісними характеристиками, як толерантність, тривожність самомотивація, само-ефективність, креативність, емоційний інтелект (Л.А. Александрова, С.О. Богомаз, М.І. Постнікова й ін.).	Довіра до себе особистості як ціннісна позиція стосовно самої себе, як внутрішній чинник регуляції стійкості до життєвих проблем та само-організації в умовах негативних впливів середовища (С.В.Шевченко).
10.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Інтегральна характеристика протистояння</i> негативним впливам середовища, подолання життєвих труднощів (Л.А. Александрова, М.В. Логінова й ін.).</li> </ul>	- з особистісними ресурсами, зумовленими особливостями темпераменту, локалізацією контролю, з характером копінг-поведінки в стресових ситуаціях (С. Мадді, М.В. Логінова й ін.).	Сукупність адаптаційних здатностей людини: 1) нервово-психічна стійкість, 2) самооцінка, 3) адекватність сприймання умов діяльності та своїх можливостей, 4) відчуття соціальної підтримки, 5) рівень конфліктності, 6) досвід соціального спілкування (А.Г. Маклаков).
11.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Особливий клас здібностей</i>, які називають «духовними», оскільки вони визначають смисл життя (В.Д. Шадріков).</li> </ul>	- з професійною ідентичністю у сучасних студентів (М.Ю. Кузьмін, 2010); - з психологічною готовністю фахівця до професійної діяльності, професійно значущими якостями особистості (В.В. Пічурін); - з професійною поведінкою майбутніх фахівців (Т.О. Терехова, О.Л. Трофімова).	Самостійність як системна якість особистості, як її цінність, пов'язана з самоуправлінням, яка визначає активізацію ресурсів у напрямку подолання перешкод на шляху до обраної життєвої траєкторії (М.М. Павлюк).
12.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Важливий чинник</i> (в якості системи смисложиттєвих переконань про себе та світ і як ресурс сприяння діяльності) цілісного життєвого (і професійного) <i>самодійснення</i> особистості (О.М. Корніяка).</li> </ul>	- із загальною само-ефективністю, оптимальною праце-здатністю, життєтворчістю особистості (Д.О. Леонтєв), а також зі стратегіями опанування (позитивна кореляція), спрямованими на активне вирішення проблем (Є.А.Євтушенко).	Високий рівень професійної компетентності (в тому числі креативної, інформаційної, самоосвітньої і комунікативної), розвинені здатності соціальної взаємодії, комунікативні вміння (О.М. Корніяка).

У контексті нашого дослідження викликає особливий інтерес позиція В.Д. Шадрікова (1996), котрий відносить життестійкість до *особливого класу здібностей*, які називають «духовними», оскільки вони визначають смисл життя, слідування принципам віри, оптимізму, любові, креативності тощо.

Результатами прояву життестійкості виступають, за А.М. Фоміновою, на *психофізіологічному* рівні: оптимальні реакції на стрес, які дають змогу справлятися з ним, не знижуючи успішності діяльності; на *соціально-психологічному* рівні: ефективна саморегуляція, самореалізація завдяки адаптації до соціуму; на *особистісно-смиловому* рівні: осмисленість та якість життя, позитивне світовідчуття [18]. Саме якість життя дослідники вважають показником життестійкості, рівень якого мало змінюється в ситуації адаптації до соціальних змін.

У вітчизняній психології життестійкість розуміється так само з різних позицій: як комплексна категорія психології особистості, як система її стійких переконань, базових ціннісних настановлень, як ключова особистісна змінна, як складова енергозберігаючої стратегії досягнення життєвих цілей тощо (див. детальніше: табл.). Зокрема, О.А. Чиханцова (2016) розглядає життестійкість як *інтегральну характеристику* особистості, яка визначається оптимальною смисловою регуляцією, адекватною самооцінкою, розвиненими вольовими якостями, високим рівнем соціальної компетентності, розвиненими комунікативними вміннями і характеризує міру її здатності витримувати стресову ситуацію [19]. Специфіку життестійкості особистості визначає, на думку П.П. Горностаї і Т.М. Титаренко (2001), її здатність будувати життєздатну, продуктивну, оптимальну систему транзакцій між власними ресурсами і ресурсами середовища.

Загалом же життестійкість пов'язується її дослідниками з індивідуальністю, активністю, пізнанням, спрямованістю суб'єкта на творчу діяльність, його смисложиттєвими орієнтаціями, цілеспрямованістю в проектуванні майбутнього саморозвитку, усвідомленням смислу існування в суспільстві; з такими особистісними характеристиками, як толерантність, самоефективність, креативність, емоційний інтелект тощо. Характеристика вивчення дослідниками життестійкості, її сутнісних зв'язків з іншими властивостями особистості та чинників її детермінації подана в таблиці.

Як видно з таблиці, підходи науковців до розуміння поняття життестійкості різноманітні. Дехто з вчених розуміє цей психологічний феномен як інтегративне утворення, як якість, властивість, рису, ключову змінну і як базове ядро особистості; як систему її стійких переконань, ціннісних настановлень, особливий клас «духовних» здібностей; як чинник регуляції психофізіологічного стану, міру здатності «подолання самого себе» (Д.О. Леонт'єв); «здатність перетворювати проблемні ситуації в нові можливості» (С.А. Богомаз) і, зрештою, як ключовий ресурс (потенціал) суб'єкта. Вітчизняні і зарубіжні автори досліджували й сутнісні зв'язки життестійкості з іншими властивостями особистості; вони теоретично обґрунтували чинники детермінації психологічної стійкості і витривалості суб'єкта у складних, стресогенних умовах.

Для встановлення *структури* життестійкості доцільно звернутися передусім до праць С. Мадді. У класичному варіанті життестійкість складається,

по-перше, з трансформаційного копінгу; по-друге, з життєстійкого ставлення до оточуючих людей; по-третє, з життєстійких настановлень: а) залучення (commitment), б) контролю (control), в) прийняття ризику (challenge). Відмінність між життєстійкими і нежиттєстійкими досліджуваними визначалась вченим на підставі наявності або відсутності у них трьох настановлень щодо стресових ситуацій, особливого ставлення до оточення і стратегії психологічного подолання (копінгу) проблемних ситуацій для підтримання психологічного благополуччя. Звідси таке життєстійке настановлення, як *залучення*, передбачало переконаність у потребі участі у проблемних моментах життя, поінформованості про них, необхідності докладання зусиль і часу для їх розв'язання, а також вміння отримувати задоволення від своєї діяльності. У свою чергу, *контроль* виступав як настановлення на прояв життєвої активності й самостійності у виборі свого життєвого шляху. Йдеться про те, що завжди слід – і це є більш ефективним – намагатися вплинути на результат подій, а якщо такий вплив неможливий, то людина з високим настановленням на контроль змінить своє ставлення до проблемної ситуації, переоцінить те, що відбувається. Нарешті, *виклик*, або *прийняття ризику*, означав переконання людини в можливості набуття з будь-якої (позитивної чи негативної) життєвої події корисного життєвого досвіду і стимулювання (через нього) подальшого особистісного розвитку. Крім того, *прийняття ризику* це і віра людини в те, що стреси та зміни є природною частиною життя, що сприяють поглибленню його розуміння. *Трансформаційний копінг* як життєстійка опанувальна поведінка має включати в себе здійснення потрібних когнітивних та поведінкових кроків для ефективного вирішення проблеми. *Життєстійке ставлення до інших людей* є проявом життєстійкого настановлення на побудову взаємин на основі взаємопідтримки і взаємодопомоги [22; 23; 24].

С. Мадді вважає життєстійкість ключем до стійкості перед екзистенційною тривогою та операціоналізацією екзистенційної відваги. Користуючись цим ключем у плані повноцінного прояву особистістю адаптаційного потенціалу і реалізації патернів подолання проблемних ситуацій, Л.В. Куликов виокремлює три ознаки психологічної стійкості: стійкість, стабільність; врівноваженість, відповідність; опірність (резистентність). На думку Л.В. Куликова, стійкість означає здатність до ефективною психічної саморегуляції завдяки властивому суб'єктові такому життєстійкому настановленню, як впевненість у собі, у своїй спроможності подолати труднощі [9].

У плані життєвої і професійної активності (ініціативності, самостійності), здійснення повноцінної діяльності, прояву особистістю своєї життєстійкості в стресогенних умовах соціальної та професійної взаємодії важливою є висока розвиненість кожної зі структурних її складових, їхні взаємоузгодженість і взаємозумовленість. У зв'язку з проблемою життєстійкості в професії фахівець з розвиненим компонентом *залучення* отримує задоволення від власної діяльності, *контролю* – сам обирає свою діяльність, справляє вплив на її результат і з розвиненим компонентом *прийняття ризику* – активно засвоює «знання з досвіду» для подальшого їх використання в діяльності.

Поза тим у сучасній психологічній літературі життєстійкість розглядається як неодмінна властивість людини як суб'єкта діяльності. А поняття професійної життєстійкості розуміється як складова цілісної життєвої стійкості людини, ознака «живучості» (за Л.А. Александровою) у складних ситуаціях соціальної взаємодії. На підставі проаналізованих теоретичних підходів до розуміння цього психологічного феномена розглядаємо життєстійкість у професії як професійно важливу характеристику особистості, що сприяє подоланню фахових проблем і збереженню/відновленню ефективності професійної діяльності. Життєстійкість – як внутрішня характеристика особистості фахівця – є відображенням ступеня його витривалості в проблемній ситуації предметної чи комунікативної діяльності; міри здатності перетворювати негативні обставини «в нові можливості» (С.О. Богомаз) особистісного і професійного розвитку; віддзеркаленням сукупності її зусиль, спрямованих на подолання важких життєвих обставин і внутрішніх проблем самого себе (С. Мадді, Д.О. Леонтьєв) – тобто здатності опанувати свої наміри, інтенції та поведінку і справлятися із стресовою ситуацією вибору без зниження ефективності діяльності і зі збереженням конструктивного характеру професійної взаємодії.

Визначаючи потенціал життєстійкості особистості та її структурних компонентів у респондентів з різною соціально-професійною спрямованістю, Т.В. Конюхова і К.Т. Конюхова отримали в емпіричному дослідженні такі результати. Особливості життєстійкості за різними компонентами: здатність приймати виклик, залучення і схильність приймати на себе відповідальність за події, що відбуваються, пов'язані зі сферою активності та родом занять кожної групи респондентів. Життєстійкість більшою мірою залежить від ступеня залучення (73,39 %) людини в соціокультурний простір взаємодії, усвідомлення відповідальності за майбутнє; контроль вказує на її прагнення впливати на результати того, що відбувається, обирати відповідну поведінку; респонденти без переконаності, надійних гарантій успіху не готові діяти на свій страх і ризик, прагнуть зайняти оцінну позицію в житті. За гендерною ознакою більш низький показник життєстійкості спостерігається в групі жінок, ніж чоловіків [7, с.112 – 113].

У свою чергу, К.З. Муздибаєв (1998) і В.І. Моросанова (2001) встановили зв'язок життєстійкості з елементами самоорганізації, самореалізації, саморегуляції діяльності і поведінки особистості. Спираючись на результати доробку своїх попередників, Є.А. Євтушенко зафіксував існування взаємозв'язку між поняттям життєстійкості і загальною самоефективністю, оптимальною працездатністю, психологічним благополуччям, успішною адаптацією і життєтворчістю особистості, а також наявністю позитивної кореляції зі стратегіями опанування, спрямованими на активне вирішення проблем [5].

Крім того, в дослідженнях останніх років вивчався взаємозв'язок складових життєстійкості та часових структур особистості: праці Б.Г. Ананьєва, С.І. Бабатіної, Ш. Бюлер, Є.І. Головахи, П. Жане, О.А. Кронік, Т. Ларіної й ін.

Так, здійснене С.І. Бабатіною (2012) емпіричне дослідження взаємозв'язку між життєстійкістю і показниками темпоральності у студентів показало, що, по-перше, життєстійкість особистості та її компоненти (залучення,

контроль, ризик) позитивно пов'язані з орієнтацією у часі (міра дискретності, напруженості й емоційної оцінки діапазону часу) як показником особистісного розвитку: у досліджуваних з високим рівнем життєстійкості психологічний час є більш організованим та приємним. По-друге, між показниками основних властивостей психологічного часу, що є часовими характеристиками саморегуляції, і життєстійкістю особистості та її структурними компонентами встановлено значущий зв'язок [3].

Життєстійкість пов'язана і з процесом адаптації (пристосування) суб'єкта діяльності до умов професійного середовища, з його адаптаційним потенціалом. За А.Г. Маклаковим, особистісний адаптаційний потенціал – це взаємопов'язані психологічні особливості особистості, що визначають ефективність адаптації і ймовірність збереження професійного здоров'я. Він включає такі характеристики: 1) нервово-психічну стійкість, рівень розвитку якої забезпечує толерантність до стресу; 2) самооцінку особистості, яка є ядром саморегуляції; 3) адекватність сприймання умов діяльності та своїх можливостей; 4) відчуття соціальної підтримки, що зумовлює почуття власної значущості для оточення; 5) рівень конфліктності особистості; 6) досвід соціального спілкування, відновлення психічної рівноваги [15]. У свою чергу, О.В. Мельник (2019), проаналізувавши сучасні дослідження особливостей адаптації фахівців екстремальних професій, визначила такі основні її чинники: психологічне благополуччя, копінг-стратегії, життєстійкість, резилентність, посттравматичне зростання.

Дослідження В.В. Пічуріна (2015) показало, що у структурі психологічної готовності фахівця до професійної діяльності важливе місце займає сформованість професійно значущих якостей, до яких він відносить і життєстійкість особистості. Результати вивчення дослідником рівня розвитку життєстійкості та її складових (залучення, контролю, прийняття ризику) дають підстави говорити про психологічну готовність сучасних студентів як майбутніх фахівців до професійної діяльності за чинником життєстійкості: зафіксовано як високі показники життєстійкості, так і в межах норми [15].

Крім того, прикладний аспект життєстійкості пов'язується (С. Мадді, Д.О. Леонт'єв, Л. Комашко, А. Гусева й ін.) передусім з тією ключовою роллю, яку відіграє ця особистісна змінна в успішному протистоянні стресогенним впливам у професійній діяльності. Як показало дослідження Л. Комашко і А. Гусевої (2011), респонденти з високим рівнем життєстійкості вирізняються позитивним самопочуттям, емоційною стабільністю, активною соціальною позицією, водночас у досліджуваних з низьким її рівнем зафіксовано погане самопочуття, зниження настрою і соціальної активності. Стрес-чинники професійного середовища – вікові кризи, невміння долати перешкоди, пов'язані з виконанням професійних функцій, дефіцит життєстійкості тощо – порушують психологічну безпеку, формують руйнівні настановлення, зумовлюють неадекватні реакції, що може призвести до психічних та психосоматичних захворювань фахівця [6].

Принагідно згадаємо, що й С. Мадді у зв'язку з поняттям життєстійкості виокремлював людей з високим рівнем збудження, енергійності, напруженості,

активності (діяльності, ініціативності), спроможних на успіх, і людей з низькою активацією – пасивних, хронічно фрустрованих та неуспішних.

Відтак, теоретичне вивчення проблеми дало можливість встановити наявність досліджень про особливості взаємозв'язку життєстійкості з психологічною готовністю майбутніх фахівців до професійної діяльності, з професійною поведінкою, професійною ідентичністю та ін. Разом з тим воно засвідчило відсутність цілісних досліджень життєстійкості у її зв'язку з професійною діяльністю фахівців з різною спеціалізацією.

Розглядаючи в дослідженні особливості життєстійкості через призму діяльності викладача, ще раз наголосимо, що ця соціономічна професія є надзвичайно складною й інтелектуально та емоційно виснажливою через необхідність розв'язання багатьох різнопланових завдань, які постійно виникають у процесі професійної діяльності – когнітивного, науково-педагогічного, соціально-комунікативного, рефлексивного та інших її видів.

До того професіонали цього типу змушені встановлювати численні комунікативні контакти з різними (за віком, освітою, статусом, статтю тощо) людьми, вони мають емоційно включатися у процес фахового спілкування, організовувати конструктивні взаємини у системі „викладач – студенти”.

За даними І.В. Дубровіної, Я.Л. Коломінського, М.В. Логінової, В.В. Рубцової й ін., професія соціонома передбачає особливу гнучкість і пластичність і, зрозуміло, наявність у суб'єкта соціально значущих і стійких настановлень, що визначають не тільки його майстерність, а й витривалість у спілкуванні. Адже йдеться про роботу фахівця з внутрішнім світом іншої людини, досягнення взаєморозуміння у взаємодії через механізми ідентифікації, рефлексії, стереотипізації, зворотного зв'язку тощо.

Тому дослідники зазвичай акцентують увагу на одній з найважливіших складових професійної діяльності цього фахівця: його комунікативній діяльності, що передбачає здатність налагоджувати продуктивні ділові та міжособистісні взаємини з оточенням, забезпечувати комфортність свого самопочуття через адекватне самоставлення у соціальній взаємодії. І саме в процесі міжособистісної взаємодії як конкурентному середовищі виявляються такі риси особистості, як активність, самостійність і життєстійкість, що ведуть до успішності її професійної діяльності.

Психологічною умовою підвищення рівня життєстійкості й соціально-психологічної адаптованості виступає розвиненість в особистості навичок ефективної комунікації. До їх числа належать: оцінка і розуміння партнерів зі спілкування, здатність до співпереживання та взаємопідтримки, вміння розуміти настрій інших людей, висока чутливість стосовно співрозмовника і, зрештою, налагодження позитивних стосунків з професійним оточенням, а також уміння контролювати власні почуття з метою задоволення фахових потреб. До того набута у соціальній взаємодії асертивна (впевнена) поведінка розглядається так само як засіб стійкості у складних ситуаціях спілкування.

Стосовно прояву структурних складових життєстійкості у професійно-комунікативній діяльності цього фахівця зазначимо: у разі розвиненості *конт-*



ролю – він сам обирає стиль своєї діяльності: діалогічний (психологічно рівноправний) чи авторитарний; маскулінний (більш активний і конфліктний) або фемінний, справляючи певний особистісний і психологічний вплив на її результат; при високому рівні розвитку *прийняття ризику* – активно засвоює знання з досвіду спілкування для подальшого їх використання в науково-педагогічній діяльності, а у випадку сформованості компонента *залучення* – отримує задоволення від власної діяльності та її результатів.

Крім того, викладач може стикатися з низкою проблем, характерних для різних періодів його професійного становлення і зумовлених можливим професійним вигоранням, як-от: когнітивне виснаження, комунікативне деформування, емоційне перенапруження, відчуття меншовартості, зниження самооцінки; енергійність, відмова від міжособистісної взаємодії, бар'єри упередження, суб'єктивізм тощо. А розвинена у взаємодії життєстійкість може убезпечити цього фахівця від деструктивних особистісних і професійних змін, що виникають під впливом вигорання і можуть негативно позначитися на його психічному і фізичному здоров'ї.

Неабияке значення у плані якісної реалізації в діяльності життєстійкості має і така особистісна характеристика, як *довіра до самої себе*. Значущість цього динамічного настановлення зумовлюється передусім розумінням особистості як суб'єкта життя і суб'єкта активності (К.О. Абульханова-Славська, А.В. Брушлінський, Г.С. Костюк й ін.). Його важливість пов'язана і з науковим поглядом на професійну життєстійкість як на вміння людини ефективно діяти і фахово розвиватися – попри стресовість життєвих ситуацій. За даними С.В. Шевченко, довіру до себе вітчизняні психологи найчастіше розглядають «в якості умови існування будь-якого іншого явища: це довіра до світу, довіра до інших і довіра до себе», на підставі яких суб'єкт вступає у взаємодію зі світом, пізнає та перетворює його і самого себе [20, с.7–8]. На думку дослідниці, цей феномен визначає особливості самоорганізації та самореалізації фахівця як у сфері міжособистісних відносин і спілкування з людьми, так і в обраній професійній галузі.

Це особливо важливо в контексті становлення життєстійкості викладача, який у процесі професійної взаємодії зі студентами і колегами формує і відшліфовує свою особистість, переживає і усвідомлює власну самоцінність як довіру/недовіру залежно від конкретної ситуації спілкування і визначає фактори, що детермінують розвиток довіри до самого себе. До таких факторів належить і життєстійкість, що дає змогу впевнено почуватися при вирішенні складних проблем і професійних завдань, формуванні нових професійних зв'язків.

А через довіру до себе, усвідомлення потреби в постійному саморозвитку і через постійне набуття досвіду відбувається в результаті становлення довіри оточення до особистості як суб'єкта діяльності. Дослідження дало змогу з'ясувати, що саме *особистістю* викладача багато в чому визначається ефективність професійного спілкування. Поза особистісним впливом педагога навіть багаторазовий психологічний вплив не дасть, на думку О.В. Селезньової (2002), реального результату. Такий вплив визначається як процес і результат зміни особистістю в ході взаємодії поведінки іншої особистості, її настанов-

лень, намірів, уявлень, оцінок і т.п. У педагогічному спілкуванні найбільше значення для суб'єкта особистісного впливу мають два взаємопов'язаних чинники: *авторитет і здатність викликати та підтримувати довіру до себе*, що пов'язане з емоційною саморегуляцією, зі здатністю опановувати свою психічну активність та поведінку в різних ситуаціях взаємодії, тобто з проявом життєстійкості.

Таким чином, виконуючи замовлення суспільства на підготовку компетентного фахівця, саме викладач як суб'єкт професійно-педагогічної діяльності має забезпечити конструктивні особистісно-професійні зміни у свідомості та поведінці студентів для підвищення їх конкурентоздатності на ринку праці. І тільки викладач з високим ресурсом життєстійкості може прищепити студентам здатність до отримання «знань з досвіду» під час педагогічної взаємодії завдяки активній творчій позиції; здатність ставити чіткі цілі, діставати задоволення від своєї професійної діяльності, адекватно впливати на її результати, управляти власними емоціями та змінювати свою поведінку; спроможний виробити у них вміння запобігати професійному вигоранню, руйнуванню психічного та фізичного здоров'я.

В контексті нашого дослідження вивчення цього психологічного феномена пов'язане передусім з віднайденням стратегій трансформації професійних проблем і стресових ситуацій у джерело розвитку і набуття досвіду, зі встановленням зв'язку з низкою професійно важливих вмінь – особливо зі здатністю до самовладання, з комунікативними вміннями, які справляють вплив на розвиток фахової стійкості й ефективності у спілкуванні, що є формою професійної діяльності викладача.

В теоретичному дослідженні життєстійкості як психологічного феномена та її зв'язку з професійною діяльністю фахівця ми дійшли таких **висновків**:

- З'ясовані у дослідженні теоретичні підходи до тлумачення сутності життєстійкості дають змогу розглядати її як складне особистісне утворення; свідчать про її зв'язок з настановленнями та способами поведінки індивіда, розвитком таких його якостей, які забезпечують можливість продуктивно розв'язувати проблемні ситуації – передусім у професійному просторі.
- Життєстійкість є неодмінною властивістю людини як суб'єкта діяльності, виступає професійно важливою характеристикою, що сприяє подоланню фахових проблем і збереженню/відновленню ефективності професійної діяльності. Це визначальний внутрішній ресурс – у плані сприяння професійному самоздійсненню суб'єкта діяльності, яке визначається передусім систематичністю реалізації відповідних мети і дій.
- Життєстійкість, виступаючи як система стійких переконань особистості про саму себе, про навколишній світ і взаємодію з ним, дає змогу успішно справлятися з важкими чи стресовими ситуаціями – передусім у професійній діяльності, долати життєві негаразди, опановувати переживання, приймати правильні рішення, особистісно та професійно зростати всупереч труднощам.

У *перспективі* дослідження – емпіричне вивчення поняття професійної життєстійкості. Це передбачає потребу у визначенні професійних перспектив

діяльності викладача; в аналізі особливостей його соціально значущих і професійно важливих якостей; здатності до професійного зростання, переосмислення професійних цінностей та цілей і до зміни програми діяння у зв'язку з його життєстійкістю.

### Список використаних джерел

1. Александрова Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии/ Л.А. Александрова // Сибирская психология сегодня: сб. науч. трудов. – Вип.2 / Под ред. М.М. Горбатова, А.В. Серого, М.С. Яницкого. – Кемерово: Кузбасвузиздат, 2004. – С.82 – 90.
2. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – № 1. – С. 3–16.
3. Бабатіна С.І. Особливості взаємозв'язку життєстійкості з темпоральними характеристиками особистості студента / С.І. Бабатіна // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології: зб. наук. праць Херсонського національного технічного університету. – Херсон, 2012. – Вип. 1 (6). – С. 437–441.
4. Богомаз С.А. Жизнестойкость человека как личностный ресурс совладания со стрессами и достижения высокого уровня здоровья / С.А. Богомаз // Материалы научно-практических конгрессов IV Всероссийского форума «Здоровье нации – основа процветания России» (Томск). – 2008. – Т.2. – С.24-27.
5. Евтушенко Е.А. Жизнестойкость личности как психологический феномен / Е.А. Евтушенко // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сборник статей по материалам LX международной научно-практической конференции (18 января 2016 г.). – Новосибирск, 2016.
6. Комашко Л., Гусева А. Життєстійкість як фактор регуляції психофізіологічного стану особистості у кризових умовах життя /Л. Комашко, А. Гусева // Освіта регіону: Політологія. Психологія. Комунікації: Український науковий журнал. – Київ, 2011. – Вип.2. – С.291– 296.
7. Конюхова Т.В., Конюхова Е.Т. Жизнестойкость личности как особый паттерн установок освоения социокультурного пространства / Т.В. Конюхова, Е.Т. Конюхова// Известия Томского политехнического университета. – Томск, 2013. – Т.322. – № 6. – С.110 – 1 14.
8. Кузікова С.Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці [Текст] : монографія / С.Б. Кузікова. – Суми: МАкДен, 2012. – 410 с.
9. Куликов Л.В. Психогигиена личности: Основные понятия и проблемы / Л.В. Куликов. – Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУ, 2004. – 464 с.
10. Леонтьев Д.А., Мандрикова Е.Ю. Моделирование «экзистенциальной дилеммы»: эмпирическое исследование личностного выбора / Д.А. Леонтьев, Е.Ю. Мандрикова // Вестник Моск. ун-та. – Серия 14: Психология. – 2005. – №4. – С.37 – 42.

11. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – Москва: Смысл, 2006. – 63 с.
12. Логинова М.В. Жизнестойкость как внутренний ключевой ресурс личности / М.В. Логинова // Вестник Московского университета МВД России. – 2009. – № 6. – С. 19–22.
13. Логинова М.В. Психологическое содержание жизнестойкости личности студентов: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии / М.В. Логинова. – Москва, 2010. – 24 с.
14. Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ / пер. с англ. / С. Мадди. – Санкт-Петербург: Речь, 2002. – 542 с.
15. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А.Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – №1. – С.16 – 24.
16. Пичурин В.В. Жизнестойкость студентов и психологическая готовность к профессиональной деятельности / В.В. Пичурин // Физическое воспитание студентов (Днепропетровск). – 2015.– Вип. 3. – С. 38 – 42.
17. Сергієнко С. Життєстійкість як один із ресурсів особистості / С. Сергієнко // Збірник тез X Всеукраїнської студентської науково-технічної конференції „Природничі та гуманітарні науки. Актуальні питання“, 25 – 26 квітня 2017 року. – Тернопіль: ТНТУ, 2017. – Том 2. – С. 242–243.
18. Фоминова А.Н. Жизнестойкость личности / А.Н. Фоминова. – Москва: МПГУ: Прометей, 2012. – 121 с.
19. Чиханцова О.А. Деякі аспекти вивчення проблеми життєстійкості особистості / О.А. Чиханцова // Актуальні проблеми психології. Психологія обдарованості: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Київ, 2016. – Т.6. – Вип.12. – С. 226 – 233.
20. Шевченко С.В. Психологічні особливості розвитку довіри до себе у майбутніх психологів: Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук / С.В. Шевченко. – Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018. – 23 с.
21. Khoshaba D. & Maddi S. Early Antecedents of Hardiness/ D. Khoshaba & S. Maddi // Consulting Psychology Journal. – Spring, 1999. – Vol. 51. – №2. – P. 106 – 117.
22. Maddi S.R., Koshaba D.M. Resilience at work: how to succeed no matter what life throws at you / S. R. Maddi & D.M. Khoshaba. – NY: AMACOM, 2005. – 213 p.
23. Maddi S. Dispositional Hardiness in Health and Effectiveness / S. Maddi / Encyclopedia of Mental Health / H.S. Friedman (Ed.). – San Diego (CA): Academic Press, 1998b. – P. 323 – 335.
24. Maddi S. Hardiness: An operationalization of existential courage // Journal of Humanistic Psychology, 2004. – Apr.4. – P. 279 – 298.

### **Spysok vykorystanykh dzherel**

1. Aleksandrova L.A. K kontseptsyy zhyznestoikosty v psykhologyy/ L.A. Aleksandrova // Sybyskaia psykhologiya sehodnia: sb. nauch. trudov. – Vyp.2 /

- Pod red. M.M. Horbatova, A.V. Seroho, M.S. Yanytskoho. – Kemerovo: Kuzbassvuzvydat, 2004. – S.82 – 90.
2. Antsyferova L.Y. Lychnost v trudnykh zhyznennykh usloviakh: pereosmyslyvanye, preobrazovanye situatsyi u psikhologicheskoi zashchyty / L.Y. Antsyferova // Psikhologicheskii zhurnal. – 1994. – № 1. – S. 3–16.
  3. Babatina S.I. Osoblyvosti vzaiemozv'язku zhyttiistykosti z temporalnymy kharakterystykamy osobystosti studenta / S.I. Babatina // Aktualni problemy derzhavnoho upravlinnia, pedahohiky ta psikhologii: zb. nauk. prats Khersonskoho natsionalnoho tekhnichnoho universytetu. – Kherson, 2012. – Vyp. 1(6). – S. 437–441.
  4. Bohomaz S.A. Zhyznestoykost cheloveka kak lychnostnyi resurs sovladaniya so stressamy u dostyazheniya vysokogo urovnia zdorovia / S.A. Bohomaz // Materialy nauchno-praktycheskykh konhressov IU Vserossyiskoho foruma «Zdorove natsyy – osnova protsvetaniya Rossyy» (Tomsk). – 2008. – T.2. – S.24 – 27.
  5. Evtushenko E.A. Zhyznestoykost lychnosty kak psikhologicheskii fenomen / E.A. Evtushenko // Lychnost, semia y obshchestvo: voprosy pedahohyky y psikhohyy: sbornyk statei po materialam LX mezhdunarodnoi nauchno-praktycheskoi konferentsyy (18 yanvaria 2016 h.). – Novosybyrsk, 2016.
  6. Komashko L., Husieva A. Zhyttiistykist yak faktor rehuliatcii psikhofiziologichnoho stanu osobystosti u kryzovykh umovakh zhyttia / L. Komashko, A. Husieva // Osvita rehionu: Politolohiia. Psikholohiia. Komunikatsii: Ukrainyskyi naukovyi zhurnal. – Kyiv, 2011. – Vyp.2. – S.291–296.
  7. Koniukhova T.V., Koniukhova E.T. Zhyznestoykost lychnosty kak osobyy pattern ustanovok osvoeniya sotsyokulturnoho prostranstva / T.V. Koniukhova, E.T. Koniukhova // Yzvestiya Tomskoho polytekhnicheskoho unyversyteta. – Tomsk, 2013. – T.322. – № 6. – S.110 – 114.
  8. Kuzikova S.B. Psikhologichni osnovy stanovlenniia subiekta samorozvytku v yunatskomu vitsi [Tekst] : monohrafiia / S.B. Kuzikova. – Sumy: MAkDen, 2012. – 410 s.
  9. Kulykov L.V. Psikhohyhyena lychnosty: Osnovnye poniatiya y problemy / L.V. Kulykov. – Sankt-Peterburh: Yzd-vo SPbHU, 2004. – 464 s.
  10. Leontev D.A., Mandrykova E.Iu. Modelyrovanye «ekzyshtentsyalnoi dylemmy»: empirycheskoe yssledovanye lychnostnoho vybora / D.A. Leontev, E.Iu. Mandrykova // Vestnyk Mosk. un-ta. – Seryia 14: Psikhologhiia. – 2005. – №4. – S.37 – 42.
  11. Leontev D.A., Rasskazova E.Y. Test zhyznestoykosti / D.A. Leontev, E.Y. Rasskazova. – Moskva: Smysl, 2006. – 63 s.
  12. Lohynova M.V. Zhyznestoykost kak vnutrennyi kliuchevoi resurs lychnosty / M.V. Lohynova // Vestnyk Moskovskoho unyversyteta MVD Rossyy. – 2009. – № 6. – S. 19–22.
  13. Lohynova M.V. Psikhologicheskoe sodержanye zhyznestoykosti lychnosty studentov: avtoref. dyss. na soyskanye nauch. stepeny kand. psikhol. nauk:

- spets. 19.00.01 – Obshchaia psikhohyia, psikhohyia lychnosty, ystoria psikhohyy / M.V. Lohynova. – Moskva, 2010. – 24 s.
14. Maddy S. Teoryy lychnosty: sravnytelnyi analiz / per. s anhl. / S. Maddy. – Sankt-Peterburh: Rech, 2002. – 542 s.
  15. Maklakov A.H. Lychnostnyi adaptatsyonnyi potentsyal: eho mobylyzatsyia y prohnozyrovanye v ekstremalnykh uslovyakh / A.H. Maklakov // Psikhologhycheskyi zhurnal. – 2001. – T. 22. – №1. – S.16 – 24.
  16. Pychuryn V.V. Zhyznestoičnost studentov y psikhologhycheskaia hotovnost k professyonalnoi deiatelnosti / V.V. Pychuryn // Fyzycheskoe vospytanye studentov (Dnepropetrovsk). – 2015.– Vyp. 3. – S. 38 – 42.
  17. Serhiienko S. Zhyttiistiikist yak odyn iz resursiv osobystosti / S. Serhiienko // Zbirnyk tez Kh Vseukrainskoi studentskoi naukovo-tekhnichnoi konferentsii „Pryrodnychi ta humanitarni nauky. Aktualni pytannia“, 25 – 26 kvitnia 2017 roku. – Ternopil: TNTU, 2017. – Tom 2. – S. 242–243. – (Sektsiia: Humanitarni nauky).
  18. Fomynova A.N. Zhyznestoičnost lychnosty / A.N. Fomynova. – Moskva: MPHU: Prometei, 2012. – 121 s.
  19. Chykhantsova O.A. Deiaki aspekty vyvchennia problemy zhyttiistiikosti osobystosti / O.A. Chykhantsova // Aktualni problemy psikhologii. Psikhohiia obdarovanosti: zb. nauk. prats Instytutu psikhologii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy. – Kyiv, 2016. – T.6. – Vyp.12. – S. 226 – 233.
  20. Shevchenko S.V. Psikhologhichni osoblyvosti rozvytku doviry do sebe u maibutnikh psikhologhiv: Avtoreferat dysertatsii na zdobuttia naukovooho stupenia kand. psikhol. nauk / S.V. Shevchenko. – Kyiv: Instytut psikhologii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy, 2018. – 23 s.
  21. Khoshaba D. & Maddi S. Early Antecedents of Hardiness/ D. Khoshaba & S. Maddi // Consulting Psychology Journal. – Spring, 1999. – Vol. 51. – №2. – P. 106 – 117.
  22. Maddi S.R., Koshaba D.M. Resilience at work: how to succeed no matter what life throws at you / S. R. Maddi & D.M. Khoshaba. – NY: AMACOM, 2005. – 213 p.
  23. Maddi S. Dispositional Hardiness in Health and Effectiveness / S. Maddi / Encyclopedia of Mental Health / H.S. Friedman (Ed.). – San Diego (CA): Academic Press, 1998b. – P. 323 – 335.
  24. Maddi S. Hardiness: An operationalization of existential courage // Journal of Humanistic Psychology, 2004. – Apr.4. – P. 279 – 298.

**Korniyaka O.M. Psychological hardiness in a lecturer's profession.** The lecturer profession is one of the most communicative demanding and emotional professions by its nature. Scientific-pedagogical interactions in the "lecturer-students" system and interpersonal communications with colleagues are often associated with emotional stress and even psychological trauma, which can lead to emotional exhaustion and decreased professional efficiency. In these circumstances, it is important to develop psychological hardiness as a professionally important quality of lecturers and a defining personal resource to master own behaviour in stressful situations.

The performed theoretical study covers the twenty-year period of the research on psychological hardiness; its conclusion is that this concept should be considered as a measure of an individual's ability to withstand stressful situations and to maintain internal balance without reducing of activity successfulness. However, so far, researchers have not come to a common position as for the "psychological hardiness" definition. In addition, in the scientific literature, this phenomenon is often referred to various terms, such as: "hardiness" (S. Maddi), psychological health, vitality, self-efficacy (A. Bandura), a key personal variable, personal (personal-professional) potential (D.A. Leontiev), adaptation potential (A.G. Maklakov), internal key resource (V.M. Loginova), personal disposition, etc.

The article notes that the scientific approaches to "psychological hardiness" understanding are diverse. Scientists understand this psychological phenomenon as an integrative formation, as a quality, a property, a personal trait, a key variable, and as an individual's basic core; or as a system of an individual's firm beliefs, values, a special class of "spiritual" abilities; or as a factor in psychophysiological state regulation, a measure of the ability to "overcome oneself" (D.A. Leontiev); or "the ability to turn problem situations into new opportunities" (S.A. Bogomaz) and, finally, as an agent's key resource (potential). The national and foreign authors also investigate the essential links of psychological hardiness with other personal traits; they have theoretically substantiated the determinants of an agent's psychological stability and hardiness in difficult, stressful conditions. The correlations of psychological hardiness with psychological readiness for professional work, professional behaviour, professional identity of future professionals, etc. were also determined.

The analysed scientific approaches disclosing the content of psychological hardiness have enabled us to consider this psychological phenomenon as a system of a person's stable value beliefs about him/herself and the world around him/her, and, in the context of professional work, as a professionally important personal characteristic, as a determining internal resource, in the terms of professional self-fulfilment promotion.

In determining the psychological hardiness structure, scientists rely on S. Maddi's research. In the classical version, psychological hardiness consists, firstly, of the transformational coping; secondly, an attitude of others based on psychological hardiness; thirdly, hardiness settings: a) commitment, b) control, c) challenge. Scientists identify (L.V. Kulikov, 2004) three signs of psychological hardiness: resilience, stability; balance, conformity; resistance.

High development of each of psychological hardiness structural components, their coherence and interdependence are important for life activity and professional work (initiative, autonomy), full-fledged activity implementation, an individuals' psychological hardiness manifestation in stressful conditions of social and professional interaction. If we speak on psychological hardiness in a profession, a specialist with a developed *commitment* component receives pleasure from his/her own work, with a developed *control* component is able to select important activities, to influence on their results, and with a developed *challenge* component assimilates actively "knowledge from experience" for their further use in work.

Psychological hardiness in the profession is considered by us as a professionally important characteristic of the individual, which helps to overcome professional difficulties and preserve / restore the effectiveness of professional activity.

The theoretical study of this psychological phenomenon shows a correlation between the "psychological hardiness" notion and an individual's overall self-efficacy, optimal performance, psychological well-being, successful adaptation and vitality.

*Keywords:* psychological hardiness, professional psychological hardiness, professionally important characteristic; psychological hardiness structure: commitment, control and challenge; professional work, university lecturer.

## ПРОФЕСІЙНА КРЕАТИВНІСТЬ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

**Крицька А.М. Професійна креативність в освітньому середовищі вищого навчального закладу.** У статті викладено результати теоретичного аналізу проблеми професійної креативності в освітньому середовищі вищого навчального закладу. Проаналізовані поняття «креативність», «професійна креативність» і «творча навчальна діяльність». Визначено, що професійна креативність є необхідною умовою професійної підготовки фахівців у вищому навчальному закладі.

*Ключові слова:* вищий навчальний заклад, креативність, освітнє середовище, професійна креативність, творча навчальна діяльність.

**Крицкая А.М. Профессиональная креативность в образовательной среде высшего учебного заведения.** В статье изложены результаты теоретического анализа проблемы профессиональной креативности в образовательной среде высшего учебного заведения. Проанализированы понятия «креативность» и «профессиональная креативность». Определено, что профессиональная креативность является необходимым условием профессиональной подготовки специалистов в высшем учебном заведении.

*Ключевые слова:* высшее учебное заведение, креативность, образовательная среда, профессиональная креативность, творческая учебная деятельность.

**Постановка проблеми.** Трансформаційні процеси, які відбуваються в усіх сферах суспільного життя нашої країни потребують поліпшення якості підготовки фахівців, підвищення конкурентоздатності на ринку праці випускників вищих навчальних закладів. За нинішніх умов метою модернізації вищої освіти на нових законодавчих і методологічних засадах є досягнення принципово нового рівня якості професійної підготовки фахівців у вищій школі. Існує запит на виховання творчої особистості, індивідуальності, здатної, на відміну від людини-виконавця, самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, приймати сміливі, нестандартні рішення. Саме тому важливим є не стільки оснащення випускників необхідним багажем знань, умінь і навичок, але й формування їхньої особистості як професіоналів, здатних до вирішення професійних завдань, тобто формування в них саме професійної креативності. Проблема професійної креативності в освітньому середовищі вищого навчального закладу є ще недостатньо вивченою, що і обумовило актуальність нашого дослідження.

**Вихідні передумови.** У сучасній науковій літературі креативність визначається як діяльність, кінцевим результатом якої є створення якісно нового продукту, такого, який вирізняється неповторністю, оригінальністю та суспільно-історичною унікальністю (при цьому зазначається, що творчість – специфічна властивість людини, а тому без творця-суб'єкта, тобто креативної особистості, здійснюватися не може). Саме у такому аналітичному розрізі креативність стала предметом вивчення для багатьох вітчизняних і зарубіжних психологів, зокрема, Д. Богоявленської, Е. Боно, Дж. Гілфорда, В. Дружиніна, Г. Костюка, В. Клименка, К. Платонова, Я. Пономарьова, Е. Торранса, О. Матюшкіна та ін. Вагомий внесок у розробку проблем інтелекту, здібностей,



обдарованості, творчого мислення, розвитку творчої особистості здійснили такі вчені, як Н. Лейтес, С. Максименко, В. Моляко, В. Рибалка, В. Роменець, А. Фурман та ін.

Студентський вік є найважливішим періодом у житті людини, оскільки саме у цей період молода людина засвоює основні принципи професійного кредо. У процесі навчання і практики відбувається формування професійних умінь та навичок та активізація креативного потенціалу особистості

**Метою статті** є теоретичний аналіз досліджень, присвячених проблемі професійної креативності в освітньому середовищі вищого навчального закладу.

**Виклад методики і результатів досліджень.** Перш за все зупинимося на сутності самих феноменів «креативність», «професійна креативність», «творчість» і «творча навчальна діяльність».

Сьогодні існують розбіжності у визначенні поняття креативність. За визначенням вільної енциклопедії Вікіпедії креативність (лат. creatio – створення) – новітній термін, яким окреслюються творчі здібності індивіда, що входять у структуру обдарованості в якості незалежного фактору і характеризуються здатністю до продукування принципово нових ідей [2].

У сучасному психологічному словнику креативність визначено як «можливість творити, здатність до творчих актів, що сприяють новому, незвичайному баченню проблеми чи ситуації» [10].

На думку Є. Ільїна, креативність – це «здатність до творчості, перетворення інформації та відмова від стереотипних способів мислення» [4].

Креативність визначалася Е. Торрансом як процес виникнення чутливості до проблем, дефіциту знань, їхньої дисгармонії, незгідності, несумісності, розбіжності; фіксації цих проблем; пошуку рішень, висування гіпотез; перевірок, змін і переперевірок та, зрештою, формування й повідомлення результату рішення [12, с. 54].

Ф. Баррон і Д. Харрінгтон, узагальнюючи проведені дослідження у галузі креативності, дійшли висновків, що креативність це:

- здатність адаптивно реагувати на потребу нових підходів і продуктів, що дозволяє усвідомлювати нове в бутті, хоча сам процес може мати і свідомий, і несвідомий характер;
- здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації;
- створення нового творчого продукту багато в чому залежить від особистості творця і сили його внутрішньої мотивації;
- особливості творчого процесу, продукту та особистості характеризуються такими ознаками, як оригінальність, валідність, адекватність задачі і придатність;
- естетична, екологічна, оптимальність форми, правильність та оригінальність на поточний момент;
- креативні продукти можуть бути дуже різноманітні за природою: нове вирішення проблеми в математиці, відкриття хімічного процесу, створення му-

зики, картини чи поеми, нової філософської чи релігійної системи, нововведення у правознавстві, новий підхід до вирішення соціальних проблем тощо.

Дж. Гілфорд і Е. Торранс розглядають креативність як здатність до творчого (дивергентного) мислення, Ф. Баррон визначає креативність як внутрішній процес, який спонтанно продовжується в дії. С. Меднік підкреслює, що в основі креативності лежить здатність виходити за межі стереотипних асоціацій, працювати з широким семантичним полем. Отже, більшість дослідників дійшли думки, що творчий процес – це форма діяльності в проблемному пошуку, свідомо та цілеспрямована спроба розширити наявні межі знань, усунути обмеження.

Процес розвитку креативності проходить дві фази:

1. «Первинна» креативність – загальні творчі здібності, неспеціалізовані стосовно визначеної сфери людської життєдіяльності. Креативність актуалізується лише тоді, коли середовище містить зразки креативної поведінки, його результати і предметно-інформаційну наповненість.
2. «Спеціалізована» креативність – здатність до творчості, пов'язана з визначеною сферою людської діяльності, що розвивається на продуктивному рівні в 13–20 років. Індивід або затримується на фазі наслідування назавжди, або переходить до оригінальної творчості [3, с. 19].

Таким чином, професійна креативність є невід'ємною складовою професійної діяльності, що трактується як здатність трансформувати засвоєний досвід навчально-професійної діяльності, у ході якого майбутній фахівець здатний відтворити і творчо реформувати продукт праці, стаючи активним суб'єктом.

Сучасні теорії творчості дають можливість краще зрозуміти, описати і дослідити складне явище людської креативності. На сьогодні немає єдиної теорії творчості, оскільки немає єдиної, визнаної всіма науковцями дефініції творчості.

Творчість можна розглядати як цінність, яка надає людському життю певний сенс, і, одночасно, як шлях до досягнення повного психічного здоров'я, ототожненого з самореалізацією.

Досліджуючи творчість, К. Роджерс розглядав такі її різні аспекти: по-перше, повинно існувати щось, що можна ідентифікувати як витвір творчого процесу; по-друге, продукти творчого процесу мають бути новаторськими, а новаторство виникає з неповторних рис особистості та її власного життєвого досвіду [8, с. 222].

Творчість є типом діяльності, який створює якісно нові матеріальні і духовні цінності або висуває нові, ефективніші способи розв'язання тих чи інших наукових, технічних, соціальних та інших проблем [5, с. 17].

Піднімаючи питання про передумови розвитку творчої особистості, О. Матюшкін свого часу диференціював такі її компоненти: домінуюча роль пізнавальної мотивації, дослідницька творча активність, можливість досягнення оригінальних рішень, прогнозування здатності до створення ідеальних еталонів. Саме ці структурні компоненти й спричиняють розширення поля творчої свідомості особистості [7].

Відтак, термін «творчість» позначає й діяльність особистості, і створені нею цінності, які з фактів її персональної долі стають фактами культури. Творчість як культурно-історичне явище має психологічний аспект: особистісний і процесуальний.

На основі аналізу праць, що характеризують сучасний освітній процес, наголошуємо на вирішальному значенні освітнього креативного середовища, що має відповідати вимогам креативного типу освіти та створюватиме умови для розвитку творчих здібностей студентів.

Освітнє середовище, на думку К. Приходченко, здатне набувати творчого характеру й допомагає відійти від репродуктивного засвоєння знань до активної творчої діяльності [11, с. 68]. Автор слушно зауважує, що при моделюванні освітнього середовища необхідно привчити студентів до самоосвіти й самовдосконалення, сприяти розвитку їхніх здібностей, креативного мислення, формуванню особистості з гнучким розумом; залучати до активної самостійної творчої роботи [11, с. 69].

Л. Борисенко у науковий обіг вводить термін «інноваційно-креативне середовище», що створює систему умов для розвитку креативності особистості, її пошукової активності, творчої самостійності, її професійних і соціально-психологічних ресурсів, а також забезпечує гармонізацію інтелектуального та емоційно-ціннісного компонентів науково-дослідної діяльності студентів. Єдність інтелекту, емоцій, ціннісних орієнтацій виступає основою нестандартної творчої діяльності, яка характеризується: схильністю до незвичайних питань і спірних проблем, що передбачають різноманітність точок зору та підходів до їх вирішення; позитивним ставленням до будь-якої ідеї, демонстрацією значущості та цінності цих ідей, наданням можливості кожному виявити ініціативу, самостійність, активність; створенням атмосфери вільного вибору шляхів та способів вирішення завдань і ситуацій успіху. Таке освітнє середовище у процесі навчальної та науково-дослідної діяльності студентів забезпечує їм психологічний комфорт, упевненість у своїх можливостях, захопленість у створенні творчого рішення професійно-навчальних проблем [1].

Процес творчої діяльності особистості супроводжується не тільки процесом творчого мислення, але й діями, що мають творчий характер.

Дії – процес взаємодії з яким-небудь предметом, який характеризується тим, що в ньому досягається заздалегідь визначена мета. С. Рубінштейн зазначав, що дія, яку здійснює людина, не є абсолютно ізольованим актом, оскільки вона стає складовою більш широкого цілого діяльності певної особистості і лише у зв'язку з нею може бути зрозумілою [9].

Творча активність, згідно з дослідженнями Е. Фромма, означає стан внутрішньої активності без необхідності зв'язку з творенням художніх творів, наукових концепцій, чогось корисного чи необхідного для суспільства. Творчість є характерологічною орієнтацією, на яку здатні усі люди. «Творчі люди ніби оживляють все те, до чого торкаються – інших людей, речей, власної духовності» [6, с. 152].

Як зазначає В. Моляко [5, с.45], розвиток творчої особистості можливий лише за умови, коли буде забезпечена «психологізація» всього навчально-виховного процесу, тобто коли будуть створені умови для реалізації творчого потенціалу кожної особистості. Важливо допомогти студенту пізнати себе, свої здібності, нахили. І саме впровадження ідей гуманізації в практичну діяльність вищих навчальних закладів з орієнтацією на творчу обдарованість особистості – основний шлях вирішення цього питання. Ефективність роботи щодо розвитку творчої особистості в процесі навчання значно підвищується за умови дотримання наступних психолого-педагогічних умов:

- створення емоційної, доброзичливої атмосфери у процесі виконання студентами будь-яких творчих завдань;
- організація діяльності студентів у розв'язанні творчих завдань здійснюється з опорою на їхні інтереси, потреби, потенційні можливості, здібності тощо;
- вирішення творчих завдань пробуджує в кожного студента дослідницьку активність, поглиблює інтерес до творчої діяльності, спонукає до успішних дій та досягнення поставленої мети.

У загальній структурі творчої діяльності як системи можна виділити кілька основних підсистем:

- процес творчої діяльності;
- продукт творчої діяльності;
- особистість творця;
- середовище;
- умови, в яких проходить творчість.

Сучасний американський учений Д. Клозен вирізняє чотири основні детермінанти на шляху до творчої діяльності людини:

- її особисті ресурси, тобто розум, темперамент, сила тощо;
- «джерела підтримки та керівництва» (різні норми, інструкції, рекомендації), які надають їй можливості орієнтуватись у світі;
- можливості (чи перешкоди) для виконання особистих цілей залежно від соціальної приналежності, раси, віку, статі, а також ситуації у світі (війни, депресії, значні соціальні зміни та ін.);
- власні зусилля особистості, її діяльність.

Стимулювання прояву креативності можливе в разі зовнішнього впливу на зазначені фактори, хоча, звісно, такий вплив не гарантує повного розкриття творчого потенціалу. М. Глейтман, А. Фрідлунд, Д. Райсберг виділяють психічні блоки та фіксації, що можуть перешкодити виконанню завдання:

- 1) *емоційні бар'єри*: заборони і страх бути смішним або помилитися, нетерпимість до двозначності, надмірна самокритика (архітектор боїться спробувати новий незвичний дизайн, бо побоюється, що колеги вважатимуть його легковажним);
- 2) *культурні бар'єри*: думка про те, що фантазія – це гаяння часу; що грайливість властива тільки дітям; що розум, логіка й числа сприяють, а почуття, інтуїція, задоволення й гумор перешкоджають розв'язанню проблем (корпоратив-

ний менеджер хоче вирішити проблему, пов'язану з бізнесом, але лютує, коли працівники його маркетингової групи жартують щодо можливих рішень);

3) *засвоєні бар'єри*: норми застосування (функціонального використання) значень, можливостей і табу (у кухара немає напихваті чистої миски, і він не хоче скористатися для готування суміші сковорідкою);

4) *бар'єри сприйняття*: звички заважають визначити важливі елементи завдання (художник-початківець зосереджено малює вазу з квітами й не бачить «порожнього» простору навколо вази як частину композиції).

І зовнішні, і внутрішні бар'єри частково дублюються та перекриваються; вони мають багато спільного в психологічному відображенні. Для їхнього подолання на шляху до успішної творчості потрібні загальні та спеціальні психологічні заходи. Загальні заходи – це поліпшення зовнішніх умов творчої праці: створення незалежних умов на робочому місці, поліпшення відносин у колективі, уважніше ставлення до творчих фахівців.

Університет Торонто (Martin Prosperity Institute) публікує рейтинг, що аналізує дані стосовно креативності та креативного класу в регіонах і країнах по всьому світу. Глобальний індекс креативності оцінює країни за трьома ключовими показниками економічного розвитку – технології, таланти і толерантність. Зокрема, під час складання рейтингу зважають на інвестиції в наукові дослідження й розробки, кількість дослідників і патентів на душу населення, рівень і характер освіти, дані соціологічних опитувань Gallup на тему ставлення жителів різних країн до іммігрантів, расових, етнічних, сексуальних меншин, а також до людей з обмеженими можливостями в найширшому сенсі цього слова. Останні рейтинги визначили найкреативнішою країною Австралію, за нею – США і Нова Зеландія. До десятки найкреативніших країн світу також увійшли: Канада, Данія, Фінляндія, Швеція, Ісландія, Сінгапур та Нідерланди – на сьогоднішній день ці країни вважаються дуже успішними. Україна в цьому переліку посіла 45-те місце зі 139, що є досить високим показником. В Європі країною з найрозвиненішими креативними індустріями і найбільшою часткою доходів цих індустрій у структурі надходжень до ВВП країни є Великобританія – тут 6% ВВП припадає на креативні індустрії, або 84 млрд. фунтів щорічно. Тобто, Британія вже давно вивела творчі здібності своїх працівників у фактор формування ВВП своєї країни. Джон Хокінс у своїй промові «Креативна економіка» на TED визначив принципи створення креативного середовища. Перший принцип – це універсальність креативності (у всіх є творчі здібності, вони закладені в кожній дитині); другий – свобода (власне ставлення до будь-якої ідеї – прийняти чи відхилити) та третій принцип – формування ринків і зв'язків для успішної реалізації ідей. Основне завдання при цьому – перетворити свободу в ефективну економічну діяльність [13].

Тобто, підтримуючи творчі здібності і професійну креативність, створюючи креативне освітнє середовище, ми створюємо успішну й економічно ефективну країну.

**Висновки.** Креативність визначається як діяльність, кінцевим результатом якої є створення якісно нового продукту, такого, який вирізняється непо-

вторністю, оригінальністю та суспільно-історичною унікальністю. Творчість – специфічна властивість людини, а тому без творця-суб'єкта, тобто креативної особистості, здійснюватися не може. Професійна креативність є здатністю фахівця трансформувати засвоєний досвід навчально-професійної діяльності, відтворити і творчо реформувати продукт праці.

Детермінантами на шляху до творчої діяльності є особисті ресурси, «джерела підтримки та керівництва», можливості (чи перешкоди) для виконання особистих цілей та власні зусилля, її навчальна творча діяльність. Творча навчальна діяльність як система складається із процесу, продукту, особистості творця, середовища і умов, у яких відбувається творчість.

Для подолання зовнішніх і внутрішніх бар'єрів до успішної творчості на шляху майбутнього фахівця в освітньому середовищі потрібно застосовувати загальні та спеціальні психологічні заходи. Створення і розвиток креативного освітнього середовища, підтримка творчих здібностей і професійної креативності сприятиме створенню успішної і економічно ефективною країни.

**Перспективи подальших досліджень** полягають у визначенні шляхів актуалізації і розвитку професійної креативності у вищому навчальному закладі.

#### Список використаних джерел

1. Борисенко Л.Л. Методи активізації науково-дослідницької діяльності студентів вищих навчальних закладів / Л.Л. Борисенко / Всеукраїнська конференція студентів, аспірантів та молодих вчених [Електронний ресурс] – Режим доступу: [https://er.knuid.edu.ua/bitstream/123456789/7992/1/20170921\\_НТСА\\_P028-29.pdf](https://er.knuid.edu.ua/bitstream/123456789/7992/1/20170921_НТСА_P028-29.pdf)
2. Вільна енциклопедія Вікіпедія Креативність [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://uk.0ikipedia.org>
3. Дружинин В.Н. Структура психометрического интеллекта и прогноз индивидуальных достижений / В.Н. Дружинин // Интеллект и творчество : сб. науч. тр. – М. : Ин-т психологии, 1999. – С. 5-29.
4. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. И. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 434 с.
5. Клименко В.В. Психология творчості / В.В. Клименко. - К.: Центр навчальної літератури, 2006. - 480с.
6. Лебедева Н., Иванова Е «Путешествие в гештальт» / Н. Лебедева, Е. Иванова. – СПб.: Речь. – 2005. - 560 с.
7. Матюшкин, А. М. Концепция творческой одаренности [Текст] / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. –1989. – № 6. – С. 29–33
8. Роджерс К. Творчество как усиление себя / К. Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. - №1. – С.164-168.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн . – СПб. : Питер, 2007. – 713 с.
10. Современный психологический словарь / под. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. СПб. : Прайм-Евро-ЗНАК, 2007. – 490 с.

11. Приходченко К. І. Творче освітньо-виховне середовище: теоретичний і практичний концепти: монографія / К.І. Приходченко. – Донецьк: Ноулідж, 2011. – 382 с.
12. Трик Х. Креативность как процесс / Х. Трик. – М.: Наука, 1987. – 128 с.
13. Харламова Ганна. Креативність врятує Україну [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://www.ukraine2030.org/uk/blog/view/108-Kreativnist-vrjatuje-Ukrayinu2>

### **Spisok vikoristanih dzherel**

1. Borisenko I.I. Metodi aktivizacii naukovo-doslidnic'koï dijial'nosti studentiv vishnih navchal'nih zakladiv / I.I. Borisenko / Vseukraïns'ka konferencija studentiv, aspirantiv ta molodih vchenih [Elektronnij resurs] – Rezhim dostupu: [https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/7992/1/20170921\\_htca\\_p028-29.pdf](https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/7992/1/20170921_htca_p028-29.pdf)
2. Vil'na enciklopedija vikipedija kreativnist' [Elektronnij resurs] Rezhim dostupu: <http://uk.0ikipedia.org>
3. Druzhinin v.n. struktura psihometriceskogo intellekta i prognoz individual'nyh dostizhenij / V.N. druzhinin // Intellekt i tvorchestvo : sb. Nauch. Tr. – m. : In-t psihologii, 1999. – s. 5–29.
4. Il'in E. P. Psihologija tvorchestva, kreativnosti, odarennosti / E. I. Il'in. – Spb.: Piter, 2009. – 434 s.
5. Klimenko V.V. Psihologija tvorchosti / V.V. klimenko. – K.: Centr navchal'noi literaturi, 2006. - 480s.
6. Lebedeva N., Ivanova E. «Puteshestvie v geshtal't» / N. Lebedeva, E. Ivanova. - Spb.: Rech'. – 2005. - 560 s.
7. Matjushkin, A. M. Konceptija tvorcheskoy odarennosti [tekst] / A.M. Matjushkin // Voprosy psihologii. –1989. – № 6. – s. 29–33
8. Rodzhers K. Tvorchestvo kak usilenie sebja / K. Rodzhers // Voprosy psihologii. – 1990. - №1. – s.164-168.
9. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshhej psihologii / S.L. Rubinshtejn . – Spb. : Piter, 2007. – 713 s.
10. Sovremennyj psihologicheskij slovar' / pod. red. B. G. Meshherjakova, V. P. Zinchenko. Spb. : Prajm-evro-znak, 2007. – 490 s.
11. Prihodchenko K. I. Tvorche osvityno-vihovne seredovishhe: teoretichnij i praktichnij koncepti: monografija / K.I. Prihodchenko. – Donec'k: Noulidzh, 2011. – 382 s.
12. Trik H. Kreativnost' kak process /H. Trik. – М.: Nauka, 1987. – 128 s.
13. Harlamova Ganna. Kreativnist' vrjatue ukrainu [Elektronnij resurs] Rezhim dostupu: <https://www.ukraine2030.org/uk/blog/view/108-kreativnist-vrjatuje-ukrayinu2>

**Kritska A. M. Professional creativity in higher education environment.** The article presents the results of the theoretical analysis of the problem of professional creativity in the educational environment of higher education. It is given the analysis of the concepts of "creativity", "professional creativity" and "creative educational activity". The creativity is defined as an activity, the result of which is the creation of a qualitatively new product, one that is distinguished by its

uniqueness, originality and socio-historical uniqueness. The creativity is a specific property of a person, and therefore cannot be realized without the creator-subject and the creative personality.

Professional creativity is the specialist ability to transform the acquired experience of educational and professional activity to reproduce and creatively reform the product of work.

The determinants on the way to creative activity are personal resources, "sources of support and guidance", opportunities (or obstacles) to fulfill one's personal goals and one's own efforts as well as the educational creative activity.

Creative learning activity as a system consists of a process, a product, a creator personality, an environment and conditions in which creativity takes place.

General and special psychological measures should be applied on the way of the future specialist in the educational environment in order to overcome external and internal barriers to success.

It is determined that professional creativity is a necessary condition of specialists' professional training in higher education. The creation and development of creative educational environment, the support of creativity and professional creativity will help to create a successful and economical country.

*Keywords:* higher education institution, creativity, educational environment, professional creativity, creative educational activity.

**УДК: 159.938**

**Кружева Т.В.**

## **ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ НАУКОВЦІВ**

**Кружева Т.В. Особливості професійної спрямованості науковців.** У статті розкрито зміст і структуру професійної спрямованості спеціалістів наукового-психолого-педагогічного спрямування. На підставі результатів емпіричного дослідження виявлена полівалентність професійної спрямованості, зазначені шляхи подальших досліджень.

*Ключові слова:* професійна спрямованість науковців, професійні профілі.

**Кружевая Т.В. Особенности профессиональной направленности научных сотрудников.** В статье раскрыто содержание и структура профессиональной направленности специалистов научно-психолого-педагогического направления. На основании эмпирического исследования выявлена поливалентность профессиональной направленности, намечены пути дальнейших исследований.

*Ключевые слова:* профессиональная направленность научных сотрудников, профессиональные профили.

**Постановка проблеми.** Становлення та зміцнення нашої держави поряд із розв'язанням цілої низки правових й економічних завдань потребує також підвищеної уваги до питань, пов'язаних із підготовкою висококваліфікованих кадрів, здатних оптимально, ефективно й нестандартно вирішувати актуальні життєві проблеми сьогодення.

Нинішня суспільна практика зазнає відчутної перебудови, набуваючи ознак якісно нового простору для розгортання самоефективності особистості як суб'єкта перетворювальної діяльності в різних сферах життя. Все зазначене вище прямо стосується й науки, роль та значення якої завжди були незаперечними, а звідси – все більш стійким і гострим стає інтерес до людей, які її творять.

**Вихідні передумови.** Науковець у своїй діяльності, як правило, спирається на власні сили (показники внутрішнього самоздійснення незначно, але, тим



не менше, переважають показники зовнішнього самоздійснення, відповідні середньогрупові значення зафіксовані в межах – 67,1 й 63,2% [4;5].

Науковець прагне до особистісного зростання, у нього в процесі професіоналізації набувають особливого значення такі якості, як усвідомлення себе, незалежність у своїх судженнях, креативність, аналітичність, формується виражена пізнавальна та творча активність тощо.

Становлення та розвиток особистості науковця багатьма дослідниками розуміється як багатофакторний, багаторівневий, багатовекторний процес. Цей процес на кожному етапі (віковому проміжку перебування у професії) зумовлений виникненням суперечностей, труднощів, проблем, вирішення яких дозволяє особистості рухатися в напрямку вивершення й розвитку та підштовхує її до цього.

Відомо, що трудова, професійна діяльність є традиційно важливою в житті кожної людини. З одного боку, робота – це факт, від якого залежить фінансове благополуччя, а з іншого, якщо людина задоволена тим, що робить, пишається результатами своєї роботи, то вона від цього отримує додаткову винагороду – психологічний комфорт, який, за великим рахунком, буває бажанішим за матеріальний статок.

Робота, праця допомагає людині проявити свою індивідуальність, набуття певного статусу, позитивного соціального досвіду, сприяє напрацюванню навичок, допомагає навчитися вирішувати актуальні для неї проблеми, задовольнити потребу в приналежності до певної соціальної групи, «здійснити», самоактуалізувати себе тощо.

Вдалий вибір професії обумовлює не тільки особистісне задоволення від успішного навчання та трудової діяльності. Позитивний ефект від влучного вибору професії виявляється через різні аспекти життєбуття людини: особистісний, медичний, соціальний, економічний тощо.

Праця, крім того, є необхідною умовою людського життя, свідомого прикладання розумових і фізичних зусиль для отримання корисного результату відносно задоволення своїх матеріальних і духовних потреб. Змінюючи в процесі праці навколишнє природне та соціальне середовища й пристосовуючи їх до своїх потреб, люди не лише забезпечують своє існування, але й сприяють прогресу суспільства. Більше того, праця є однією з найважливіших форм самовираження, самоактуалізації та самовдосконалення людини.

Враховуючи досить узагальнене все вищезазначене, стає зрозумілим різноаспектний інтерес дослідників до дослідження людини в професії, зокрема, її професійне становлення.

Професійне становлення (самоздійснення) особистості взагалі, й науковця, зокрема, спирається на теоретичне обґрунтування низки дотичних складових процесів: професійне самовизначення, професійна самоідентифікація, формування професійної спрямованості. Саме остання, в руслі дослідження професійного самоздійснення, й конкретизується в цьому матеріалі.

Професійна спрямованість особистості – категорія, що становить предмет дослідження одночасно декількох наук: філософії, психології, соціології й пе-

дагогіки. Проблема вивчення професійної спрямованості в силу її багатокомпонентності є складною та ще до того ж знаходиться на перетині досліджень із психології праці, педагогічної психології, психології розвитку та психології особистості. Нині в психології відсутнє однозначне визначення цього терміну. Так, зокрема, професійну спрямованість розуміють, перш за все, як сукупність мотиваційних утворень (інтересів, потреб, схильностей, прагнень і т. ін.), пов'язаних із професійною діяльністю людини, що впливають на вибір професії, прагнення реалізувати себе в ній, задоволеність нею. Професійна спрямованість є інтегральним утворенням, яке характеризується предметом професійної спрямованості, в якості якого виступає бажана професія (вид діяльності); різновидами мотивів професійної діяльності; силою (мірою) спрямованості, виявом чого є прагнення до оволодіння людиною своєю професією, певним різновидам занять [7, с. 231].

Спрямованість виступає також як системоутворююча якість, визначаючи психологічний склад особистості. Саме в спрямованості знаходять свій вияв цілі, в ім'я яких діє особистість, її мотиви та суб'єктивне ставлення до різних аспектів діяльності.

Між розвитком мотиву й оволодінням діяльністю наявні складні взаємозв'язки та взаємообумовленості. Формування мотиву випереджає формування діяльності, а іноді, навпаки відстає, що невідворотно відбивається на результаті оволодіння діяльністю. Різні періоди життя людини обумовлюють зміни в її мотиваційній сфері.

У процесі оволодіння професією потреби та інтереси людини виникають та деталізуються внаслідок усвідомлення професійних перспектив й адекватної оцінки неузгодженості вимог до перспектив з наявними нахилами, знаннями та вміннями, і тоді перспективи стають окремою метою фахівця. Формування й підтримка стійкої професійної спрямованості спеціаліста – це безперервний процес узгодження вимог до перспективи за допомогою діяльності на основі зворотного зв'язку. Формування мотивів, як зазначає В.І. Ковальов [3, с. 6], так само, як і систем цілей і намірів йде паралельно з формуванням потреб. Потреби та інші компоненти (інтереси, потяги, цілі, наміри) стають стійкішими за рахунок більш поглибленого пізнання перспективи й трансформацією потреб, що виникла у людини, в конкретні мотиви.

Професійна спрямованість – провідна інтегральна якість особистості, виявом якої стає вибіркове й мотивоване ставлення людини до вибору професії, відповідно до її покликання, світоглядних поглядів, ідеалів. На зовнішньому рівні професійна спрямованість може проявлятися як соціально-психологічна установка на певний вид діяльності, прийняття її цілей і завдань на основі сформованої потреби в отриманні професійних знань, що й формує готовність до професійного вибору [6].

Показником ефективності сформованої професійної спрямованості є соціальна, духовна й професійна зрілість особистості фахівця, цілісність і стійкість його “Я – образу”, психологічна готовність спеціаліста до реалізації професійних функцій.

У спрямованості розрізняють **рівень, широту, інтенсивність і дієвість**. Важливо, що спрямованість не має безпосередніх, природніх завдатків і формується шляхом виховання. Професійна ж спрямованість формується в процесі тривалого виконання специфічних дій, обумовлених професійними обов'язками, тобто, спрямованість – це певне континуальне явище.

Таким чином, з'ясувавши, на основі загальнотеоретичного аналізу досить-таки узагальнену сутність поняття “професійна спрямованість”, чинники, що обумовлюють її формування, а також її структурні компоненти, отримали можливість дослідити особливості, та міру прояву цих компонентів у науковців – психологів.

**Результати дослідження.** Професійні вподобання, інтереси досліджувалися за допомогою методик Є. Климова та Дж. Голланда.

Серед теорій професійного вибору найвідомішою є теорія Дж. Голланда [1, с. 19;]. У цій теорії поєднуються особистісні риси з родом професійних занять, яким надає перевагу особистість. Дж. Голланд вважає, що всіх людей можна поділити на шість типів: реалістичний (Р), інтелектуальний (І), соціальний (С), конвенціональний (К), підприємницький (Пр) і артистичний (А). Кожен із зазначених типів особистості описується наступними характеристиками:

- певними рисами характеру, складом розуму;
- здібностями до певного виду діяльності;
- наданням переваги певному роду занять;
- змістом захоплень;
- професійними та функціональними можливостями (ресурсний потенціал).

Виділені Дж. Голландом професійні типи дещо подібні до класифікаційних типів професій Є. Климова [Климов, 2003]: “Людина – людина” – реалістичний, соціальний й інтелектуальний типи; “Людина – техніка” – реалістичний тип; “Людина – природа” – реалістичний й інтелектуальний типи; “Людина – знакова система” – конвенціональний тип; “Людина – художній образ” – артистичний тип.

У нашому дослідженні ми використали обидва опитувальники, виходячи з того, що діяльність науковця різного профілю є поліфункціональною: у нас це були психологи – науковці – дослідники, які, до того ж, основну роботу поєднують з педагогічною діяльністю. Припустили, що використання цих двох методик (Дж. Голланда й Є. Климова) більш повніше ідентифікує особливості професійної спрямованості наших респондентів.

**Аналіз експериментальних даних**, отриманих за допомогою методики Дж. Голланда, дозволив виявити наступне: в цілому по виборці (середньогрупові значення), найбільшу кількість виборів отримало артистичне професійне середовище – 7,9 балів із 12-ти можливих (65,8%); другий і третій вибір, відповідно, інтелектуальне – 7,0 балів (58,3 %) і соціальне – 7,0 балів (58,3 %); четверту позицію зі значним відривом займає конвенціональне середовище: 4,4 бали (36,7 %); на п'ятій позиції переважає стосовно роду занять зазначене підприємницьке середовище з кількісним балом в 4,3 (35,0 %), і на останньому місці опинився вибір реалістичного професійного середовища – 2,3 бали (19,2 %).

*Таблиця 1*

**Кількісні (бали) та відсоткові характеристики спрямованості (міра прояву переважань стосовно вибору розу занять) - в порядку ієрархії вибору**

Професійне середовище	Бали	Відсотки
Артистичне	7,9	65,8
Інтелектуальне	7,0	58,3
Соціальне	7,0	58,3
Конвенціональне	4,4	36,7
Підприємницьке	4,2	35,0
Реалістичне	2,3	19,2

Вважаємо за доцільне детальніше описати характеристики професійних середовищ.

**Артистичне професійне середовище – 7,9 балів (65,8 %)**

Особливості особистості, здібності	Спрямованість (переважання стосовно роду занять)	Професійне середовище
Уява, інтуїція, емоційно складний погляд на життя; незалежність, гнучкість й оригінальність мислення; хороші рухові здібності й уява, вміння витіснити зі свідомості травмивні події	Емоції й почуття; самопрезентація себе; творчі заняття; унікальність занять, які вимагають фізичної сили, регламентованого робочого часу, дотримання правил і традицій	Вирішування проблем, які вимагають художнього смаку й уяви

**Інтелектуальне професійне середовище – 7,0 балів (58,3 %)**

Особливості особистості, здібності	Спрямованість (переважання стосовно роду занять)	Професійне середовище
Аналітичний розум, незалежність й оригінальність суджень; гармонічний розвиток мовних і математичних здібностей; критичність, допитливість; схильність до фантазій; інтенсивне внутрішнє життя; низька фізична активність	Ідеї, теоретичні цінності; розумова праця; розв'язування інтелектуальних, творчих завдань, які вимагають абстрактного мислення; відсутність орієнтації на спілкування в діяльності, інформаційний характер спілкування	Наука; розв'язування задач, які вимагають абстрактного мислення і творчих здібностей; міжособистісні взаємини відіграють незначну роль, хоча, необхідне вміння передавати і сприймати складні ідеї і мовні конструкти

**Соціальне професійне середовище – 7,0 бали (58,3 %)**

Особливості особистості, здібності	Спрямованість (переважання стосовно роду занять)	Професійне середовище
Вміння спілкуватися, гуманність; здатність до співпереживань; активність; залеж-	Люди, спілкування, встановлення контактів із оточенням; прагнення навчати,	Освіта, соціальне забезпечення; ситуації, проблеми, що пов'язані з умінням ро-

ність від оточуючих і суспільної думки; здатність до пристосування (адаптивність), гнучкість; вирішення проблем із опорою на емоції та почуття; переважання мовленнєвих здібностей	виховувати; уникання інтелектуальних проблем	збиратися в поведінці людей та які вимагають постійного особистого спілкування; вміння переконувати
--	--	---

### **Конвенціональне професійне середовище – 4,4 бали (36,7 %)**

Особливості особистості, здібності	Спрямованість (переважання стосовно роду занять)	Професійне середовище
Здібності до опрацювання числової, нумеральної інформації, стереотиповий підхід до вирішення проблем; підпорядкованість, залежність; виробнича дисциплінованість; переважання математичних здібностей	Порядок; чітко прописана, регламентована робота з дотриманням інструкцій, діяльність за певним алгоритмом; уникання невизначених ситуацій, соціальної активності та фізичного напруження; прийняття позиції керівника	Розрахунки; діловодство; заняття, що вимагають здібностей до обробки рутинної інформації та числових даних

### **Підприємницьке професійне середовище – 4,2 бали (35,0 %)**

Особливості особистості, здібності	Спрямованість (переважання стосовно роду занять)	Професійне середовище
Енергія, імпульсивність, ентузіазм; підприємливість; агресивність; готовність до ризику; оптимізм, упевненість стосовно себе; переважання мовних здібностей; хороші організаторські якості й навички	Лідерство; визнання; керівництво; влада; особистий статус; уникання занять, які вимагають посидючості, значного фізичного напруження, рухових навичок і концентрації уваги	Розв'язання нечітких завдань; спілкування з представникам різних психотипів у різноманітних ситуаціях; заняття, що вимагають вміння розбиратися в людях, мотивах їхньої поведінки, красномовство

### **Реалістичне професійне середовище – 2,3 бали (19,2 %)**

Особливості особистості, здібності	Спрямованість (переважання стосовно роду занять)	Професійне середовище
Активність, агресивність, ділова спрямованість; наполегливість; раціональність; практичне мислення; просторова уява; технічні здібності	Конкретний результат; речі, предмети та їх практичне використання; відсутність орієнтації на спілкування	Техніка; розв'язання конкретних завдань, які вимагають рухливості, рухових вмінь; соціальні навички мінімізовані й пов'язан з прийманням і передаванням обмеженої інформації

Далі в нашому дослідженні ми звернулися до аналізу емпіричної реальності, отриманої за допомогою методики Є. Климова.

Клімов Є.П. [2, с. 58], розробляючи свій підхід до вибору професії, виходив із того, що суб'єкт праці, перебуваючи в певному середовищі, виокремлює деякі предметні галузі, визначає свої цілі, використовує певні засоби, діючи при цьому за певних внутрішніх і зовнішніх умов.

Так, наприклад, наука, мистецтво – це галузі виробництва (продукування) інформації. Ключове слово – інформація. Але різниця полягає в тому, що у різних людей можуть переважати функції другої (словесної) або першої (образної) сигнальних систем головного мозку, тобто, наявна різна міра функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини. Також в одних людей можуть переважати функції переробки словесно-логічного матеріалу, а в інших – образного, тобто також наявна своя своєрідна логіка.

Кожна професія може характеризуватися одночасно ознаками різних типів, але різною мірою прояву. В межах кожного типу виділяють класи за ознакою цілей праці, які дають відповідь “Що робити?” (операційно). Найчастіше класи професій згруповуються в три блоки за ознакою домінування.

Згідно з Є. Клімовим, ті, які цікавляться та обирають професії типу “**Людина – людина**”, мають потребу в спілкуванні, їх характеризує лабільність емоцій, конкретність мислення, більш продуктивна робота в групі, значна напруженість регуляторних механізмів з низьким порогом фрустрації, емоційна чутливість.

Професія “**Людина – художній образ**” – для неї характерним є лабільність емоцій, потреба у спілкуванні, виражена здатність до навчання (пізнавальна активність) та абстрагування: значна імпульсивність, емоційна чутливість, сенситивність, врівноваженість.

Професія “**Людина – знакова система**” (“Людина – інформація”) – представників даного типу професії характеризує значна міра ригідності поведінки й стійкість афекту, реалістичності й незалежності, інтенсивність уяви.

Професія “**Людина природа**” – характерними для неї є сенситивність, висока емоційна чутливість, висока міра прояву врівноваженості.

Професія “**Людина – техніка**” потребує особистісних якостей для реалізації виконавчого, творчого аспекту діяльності.

Аналіз результатів проведеного дослідження виявив ієрархічну кількісну емпірику (див. табл. 2).

Таблиця 2

**Кількісні (бали) та відсоткові значення спрямованості (міра прояву переважань стосовно вибору роду занять) – в порядку ієрархії вибору**

Професійне середовище	Бали	Відсотки
Людина – людина	5,5	68,7
Людина – худ. образ	5,1	63,5
Людина – знак	4,5	56,2
Людина – природа	3,8	47,5
Людина – техніка	1,3	16,2

Враховуючи те, що в дослідженні взяли участь науковці – психологи, серед яких майже 50% становили спеціалісти психолого-педагогічного профілю

– викладачі ВНЗ, вважаємо не випадковим був з'ясований той факт, що на першому місці опинилося професійне середовище “**Людина – людина**” – 5,5 балів (68,7 %) – середньо-високий рівень. Предметною сферою обслуговування, перетворення є люди. Згідно з теорією Є. Климова у цих спеціалістів наявна потреба в спілкуванні, лабільність емоцій, емоційна чутливість, емпатійність (психолог – консультант, психотерапевт, викладачі – спеціалісти психолого-педагогічного спрямування тощо), конкретність мислення (психолог – дослідник).

З незначним відривом – 5,1 бал (63,5 % – середня міра прояву) досліджувані респонденти вибрали професійне середовище “**Людина – художній образ**”. Характерними особливостями особистості, що забезпечують успішність реалізації в цьому професійному середовищі є лабільність емоцій, потреба у спілкуванні, виражена здатність до навчання (пізнавальна активність) та абстрагування, емоційна чутливість, сенситивність, врівноваженість, а це є професійно-важливими якостями наших досліджуваних – психологів-науковців, які водночас є викладачами, тобто мають психолого-педагогічну спеціалізацію.

Далі наші досліджувані в межах середнього – 4,5 бали (56,2 %) надали перевагу професійному середовищу “**Людина - знак**”, характерними ознаками якого є певна ригідність (у нашому дослідженні – середній рівень) поведінки й певна стійкість афекту; реалістичність і незалежність; інтенсивність уяви, виконавчий творчий потенціал. Зазначені особливості різною мірою притаманні нашим досліджуваним.

На середньо-низькому рівні – 3,8 бали (47,5 %) зафіксований вибір професійного середовища “**Людина – природа**”, серед пріоритетних особистісних якостей якого є сенситивність, висока емоційна чутливість, висока міра прояву врівноваженості. У наших дослідженнях ці характеристики знаходяться в діапазоні середніх та низьких значень.

Найменш привабливим для наших респондентів виявилось професійне середовище “**Людина – техніка**” – всього 1,3 бали (16,2 %).

Вважаємо за доцільне зазначити, що в досліджуваному професійному середовищі реалізується виконавчий творчий аспект діяльності, затребуваний тією чи іншою мірою в будь-якому професійному середовищі, зокрема, й стосовно діяльності науковця – психолога – викладача.

**Висновки.** Таким чином, у дослідженні за допомогою методик Дж. Голланда та Є. Климова виявлені професійні профілі (їх полівалентні рівні) у науковців-дослідників психолого-педагогічної спеціалізації. Як свідчать отримані результати, наші респонденти практично узгоджено за зазначеними методиками надали перевагу тим професійним середовищам, які відповідають характеристикам професії науковця-дослідника психолого-педагогічного спрямування. Бачимо, що реалізація людини в зазначених професіях потребує значної кількості здібностей та різноманітних професійно-важливих якостей.

Зауважимо, що отримані результати становлять певну теоретико-методичну значущість, оскільки прописують і конкретизують кількісну та якісну специфіку такого психологічного феномену як професійна спрямованість у

представників конкретних професійних груп: науковців-дослідників психолого-педагогічного спрямування.

Отримана емпірика могла б стати підґрунтям для професійного відбору фахівців у ці професії, якби такий відбір здійснювався. Натомість отримані результати можуть зацікавити самих спеціалістів, особливо початківців у руслі програми самовдосконалення, з'ясування можливих моментів напруження чи моментів неуспіху в професії.

Вивчення питань стосовно професійної спрямованості, її окремих аспектів, зокрема пов'язаних з її змістовною або динамічною характеристиками, які конкретизуються: по-перше, її повнотою і рівнем, по-друге, її інтенсивністю, довготривалістю та стійкістю – є надзвичайно важливим для комфортного існування людини в професії, оскільки значна частина нашого життя присвячена саме професійній діяльності.

Виявлені домінуючі переважання стосовно роду занять у наших респондентів дозволяють акцентувати увагу на тих індивідуально-особистісних та типових особливостях даної групи спеціалістів, які впливають на вибір конкретного виду діяльності та її ефективність – з одного боку, та як специфіка діяльності впливає на формування особистісних рис й особливостей поведінки професіонала – з іншої. Це й складає перспективу подальших досліджень у руслі надзвичайно важливої проблеми – **професійної життєстійкості**.

#### Список використаних джерел

1. Ильин Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. - СПб.: ПИТЕР. - 2008. – С. 19.
2. Климов ЕА. Пути в профессионализм. Психологический взгляд. Учебное пособие. - М.: ФЛИНТА. - 2003. - с. 58.
3. Ковалев Б.П. Рефлексивная регуляция педагогической деятельности. / Б.П.Ковалев // Психология учителя. - М.: Педагогика.- 1989.- с. 6.
4. Кружева Т.В. Професійне самоздійснення: система понять / Т.В.Кружева // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – 2014. – Том. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. – Вип. 14. – С. 109 - 115.
5. Кружева Т.В. Деякі особливості самоздійснення науковців / Т.В.Кружева // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. - 2015. - Том V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. - С. 92-105.
6. Психофізіологічне забезпечення становлення фахівця у професіях типу “людина-людина” : монографія / За ред. О.М. Кокуна. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. - 266 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб.: ПИТЕР. - 1999. - 255с.

#### Spisok vikoristanih dzherel

1. Илин Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. - СПб.: ПИТЕР. - 2008. – С. 19.



2. Klimov EA. Puti v professionalizm. Psihologicheskij vzglyad. Uchebnoe posobie. - M.: FLINTA. - 2003. - s. 58.
3. Kovalev B.P. Refleksivnaya regulyaciya pedagogicheskoy deyatel'nosti. / /B.P.Kovalev //Psihologiya uchitelya. - M.: Pedagogika.- 1989.- s. 6.
4. Kruzheva T.V. Profesiine samozdiisnennia: systema poniat / T.V.Kruzheva // Aktualni problemy psykhologii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykhologii imeni H.S. Kostyuka NAPN Ukrainy. – 2014. – Tom. V: Psykhofiziologhiia. Psykhologhiia pratsi. Eksperymentalna psykhologhiia. – Vyp. 14. – S. 109 - 115.
5. Kruzheva T.V. Deyaki osoblivosti samozdijsnennya naukovciv / T.V.Kruzheva //Aktualni problemi psihologiyi: Zbirnik naukovih prac Instytutu psihologiyi imeni G.S. Kostyuka NAPN Ukrayini. - 2015. - Tom V: Psihofiziologiya. Psihologiya praci. Eksperymentalna psihologiya. - S. 92-105.
6. Psykhofiziologichne zabezpechennia stanovlennia fakhivtsia u profesiakh typu "liudyna-liudyna" : monohrafiia / Za red. O.M. Kokuna. – Kirovohrad : Imeks-LTD, 2013. - 266 s.
7. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshej psihologii. – SPb.: PITER. – 1999. – 255 s.

**Kruzheva T.V. Features of the professional orientation of researchers.** The article reveals the content and structure of the professional orientation of specialists in the scientific, psychological and pedagogical direction. Based on an empirical study, the polyvalence of a professional orientation was revealed and ways for further research were outlined.

*Key words:* professional orientation of researchers, professional profiles.

**УДК 159.922:796.077.4**

*Лахтадир О.В., Бистра І.І., Євдокимова Л.Г.*

### **РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ: ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ**

**Лахтадир О.В., Бистра І.І., Євдокимова Л.Г. Розвиток комунікативної компетентності у майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту: емпіричне дослідження.** У статті представлено результати дослідження особливостей сформованості комунікативної компетентності та її структурних компонентів у студентів – майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту. Проаналізовано залежність розвитку комунікативної компетентності та її складових від статевих і професійних ознак студентів та курсу їх навчання. Здійснено факторний і кореляційний аналіз комунікативної компетентності та її складових, встановлено взаємозв'язки між різними її характеристиками.

*Ключові слова:* комунікативна компетентність, структурні компоненти комунікативної компетентності, факторний і кореляційний аналіз, майбутні фахівці з фізичної культури і спорту.

**Лахтадир Е.В., Быстра И.И., Евдокимова Л.Г. Развитие коммуникативной компетентности у будущих специалистов по физической культуре и спорту: эмпирическое исследование.** В статье представлены результаты исследования особенностей сформированности коммуникативной компетентности и ее структурных компонентов у студентов – бу-

дущих специалистов по физической культуре и спорту. Проанализирована зависимость развития коммуникативной компетентности и ее составляющих от половых и профессиональных признаков студентов и курса их учебы. Осуществлен факторный и корреляционный анализ коммуникативной компетентности и ее составляющих, установлены взаимосвязи между разными ее характеристиками.

*Ключевые слова:* коммуникативная компетентность, структурные компоненты коммуникативной компетентности, факторный и корреляционный анализ, будущие специалисты, по физической культуре и спорту.

Сучасне суспільство переживає кардинальні зміни в усіх сферах своєї життєдіяльності, що істотно підвищує вимоги до рівня професіоналізму особистості. А це вимагає розширення та оновлення освітянського діапазону в плані поглиблення професійної підготовки фахівців – зокрема, в аспекті вдосконалення комунікативних вмінь спеціалістів з фізичного культури і спорту. Адже суспільна практика вимагає від суб'єкта спілкування володіння високорозвиненою комунікативною компетентністю як важливим психологічним інструментом професійної діяльності. До того, згідно з прогнозами дослідників щодо найближчих змін у сфері професій (Давос, 2018), у наступні п'ять-десять років система освіти має робити акцент на підготовці тих спеціальностей і спеціалістів, які вміють здійснювати ефективну комунікацію з людьми, здатні виконувати різні професійні функції та ролі в команді. У зв'язку з цим освітні інституції повинні також виховувати у майбутніх спеціалістів вміння бути толерантними, відповідальними, психологічно рівноправними з партнерами професійної взаємодії. Це і зумовило актуальність дослідження комунікативної компетентності, що є неодмінною складовою професійної діяльності фахівця.

Відтак, **метою** статті є психологічний аналіз результатів емпіричного дослідження комунікативної компетентності майбутніх фахівців з фізичного культури і спорту – визначення показників її сформованості (ключових складових, рівнів розвитку), взаємозв'язку її структурних компонентів.

Огляд літературних джерел з приводу визначення сутності комунікативної компетентності показав, що існують два основних підходи до її тлумачення: через інтерпретацію найближчих до неї понять – комунікативних здатностей і комунікативних знань та вмінь. Так, ряд авторів пояснює комунікативну компетентність через поняття “здатності” (О.О. Аршавська, М.М. В'ятютнев, Д.І. Ізаренков, Д. Крістел, С. Савіньон й ін). Другий підхід пов'язаний з дослідженнями таких учених, як Н.І. Гез, О.М. Казарцева, О.Ю. Константинова, О.М. Корніяка, Ю.П. Федоренко, Д. Хаймс й ін., котрі визначають комунікативну компетентність через поняття “знання, навички і вміння”. Попри всю різноманітність підходів до розуміння змісту поняття “комунікативна компетентність”, у загальному плані вона розглядається дослідниками як сукупність знань і вмінь особистості про норми і правила спілкування.

На підставі результатів теоретичного аналізу ми розуміємо комунікативну компетентність як сукупність комунікативних знань, вмінь та навичок, за допомогою яких суб'єкт спілкування реалізує цілі та завдання комунікативної діяльності і досягає взаєморозуміння у міжособистісній та професійній взаємо-

дії. Комунікативна компетентність є інтегральним утворенням особистості, побудованим на комбінації пізнавальних відношень, практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань та вмінь особистості, використуваних у міжособистісній взаємодії. Як складно організоване особистісне утворення суб'єкта, за допомогою якого він здійснює свою професійну й комунікативну діяльність, комунікативна компетентність виступає засобом, або інструментом, діяльності спілкування.

Запропонована нами структура комунікативної компетентності містить чотири основних структурних компоненти: *когнітивний, комунікативно-мовленнєвий, соціально-перцептивний та інтерактивний*, через які відбувається педагогічно-професійне спілкування майбутнього фахівця з фізичної культури і спорту.

З метою розв'язання завдань емпіричного дослідження нами підібраний комплекс методик і тестів для діагностування показників сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту, представлений у таблиці 1.

Таблиця 1

**Методи дослідження сформованості структурних компонентів комунікативної компетентності студентів**

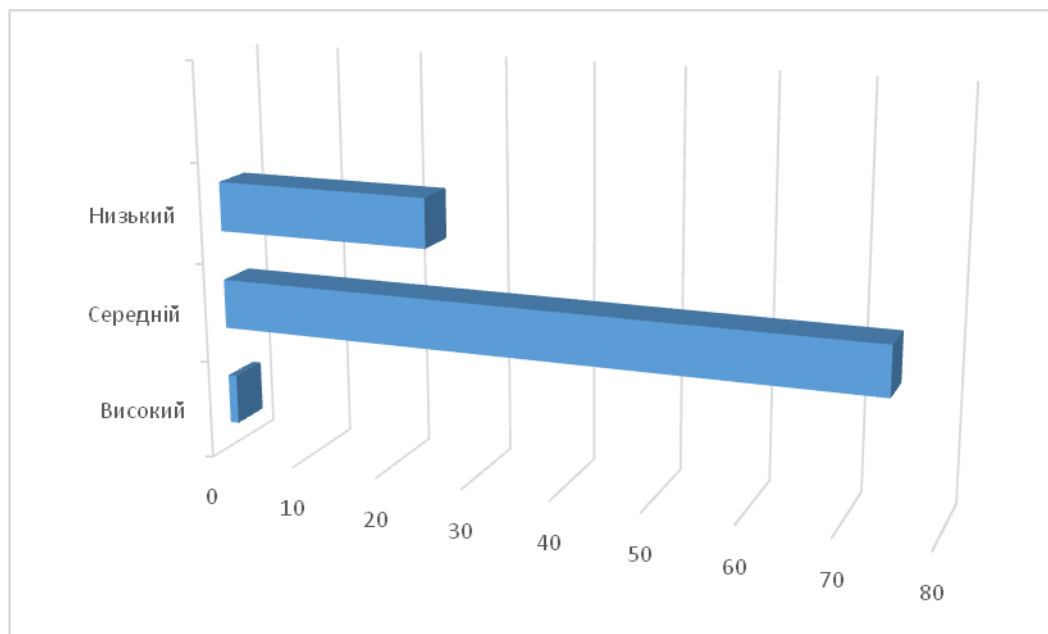
№ п/п	Компоненти	Мета використання	Методи дослідження
1.	Когнітивний Компонент	З'ясувати комунікативні знання, наявність досвіду спілкування, позитивні особистісно-комунікативні настановлення	- Експертна оцінка розвитку когнітивного компонента комунікативної компетентності; - бесіда, спостереження; - методика «Діагностика комунікативної компетентності у сфері ділового спілкування» А.Г. Самохвалової
2.	Комунікативно-мовленнєвий Компонент	З'ясувати сформованість комунікативних вмінь: вміння говорити, вміння слухати, здатність до володіння невербальними засобами спілкування (міміка, пантоміміка, такесика, проксеміка)	- експертна оцінка розвитку комунікативно-мовленнєвого компонента комунікативної компетентності; - методика «Вивчення комунікативних й організаторських здібностей» (КОЗ); - тест „Уміння слухати”; - тест „Уміння викладати свої думки”; - методика «Діагностика комунікативної компетентності у сфері ділового спілкування» А.Г. Самохвалової; - «Здатність до публічного виступу»: шкала «Самоаналіз виступів» Е. Еріксона; - анкета «Невербальна виразність вчителя» О.О. Петрової
3.	Соціально-перцептивний Компонент	З'ясувати соціально-перцептивні здатності: вміння адекватного міжособистісного сприймання, здатність до емпатійності, вмін-	- експертна оцінка розвитку соціально-перцептивного компонента комунікативної компетентності; - методика «Діагностика визначення рівня перцептивно-невербальної компетентності» Г.Я. Розена;

		ня регулювати емоційний стан у взаємодії; здатність за зовнішніми ознаками розуміти психологічну сутність партнера зі спілкування, спроможність створити його цілісний образ	- методика «Діагностика перцептивно-інтерактивної компетентності» Н.П. Фетискіна; - методика «Діагностика комунікативної компетентності у сфері ділового спілкування» А.Г. Самохвалової; - методика «Діагностика рівня емпатійних здібностей» В.В. Бойка
4.	Інтерактивний компонент	З'ясувати інтерактивні здатності (вміння): здатності до встановлення комунікативного контакту, здатність до володіння тактикою організації взаємодії, здатність до володіння технікою переконання у взаємодії, володіння суб'єктом стратегіями психологічного впливу і конструктивними способами поведінки у взаємодії	- експертна оцінка розвитку інтерактивного компонента комунікативної компетентності; - методика «Діагностика перцептивно-інтерактивної компетентності» Н.П. Фетискіна; - методика «Діагностика комунікативної компетентності у сфері ділового спілкування» А.Г. Самохвалової; - методика «Оцінка способів реагування у конфлікті» К.Н. Томаса; - методика «Вивчення комунікативних й організаторських здібностей» (КОЗ); - методика «Діагностика самоконтролю у спілкуванні» М. Снайдера; - тест «Взаємини із співрозмовником»

З метою перевірки достовірності розробленої нами теоретичної моделі психологічної структури комунікативної компетентності майбутнього фахівця з фізичної культури і спорту було застосовано статистичні процедури факторного аналізу. В результаті виокремлено 43 з 60 гіпотетично визначених нами показників комунікативної компетентності, які найбільшою мірою характеризують компетентність у спілкуванні саме майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту. Встановлено п'ять генералізованих факторів, які дістали такі умовні найменування: *«Комунікативна компетентність у сфері ділового спілкування»*, *«Особливості взаємин із співрозмовником»*, *«Перцептивний»*, *«Невербальний»* та *«Інтерактивний»*. Кожний з п'яти виділених у результаті дослідження факторів являє собою пов'язану закономірним статистичним зв'язком систему показників, які у своїй цілісності утворюють факторну структуру (або певний тип) комунікативної компетентності досліджуваних студентів, що проходять навчально-професійну, фізкультурно-спортивну, підготовку.

Одним з головних завдань нашого дослідження є визначення рівнів сформованості комунікативної компетентності та її компонентів у досліджуваних студентів. Якісна оцінка розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту здійснювалася шляхом аналізу кількісних показників. Отримані в дослідженні дані стосовно розвитку комунікативної компетентності досліджуваних можна представити наочно – у вигляді діаграми (див.: рис. 1).

Як бачимо з рис. 1, у значної частини студентів (74,5 %) комунікативна компетентність сформована на середньому рівні. Низький рівень сформованості комунікативної компетентності зафіксовано у 24,5 % студентів. Високим рівнем комунікативної компетентності володіє лише один відсоток студентів. Це обумовлює потребу в її подальшому розвитку у студентів.



**Рис.1.** Рівні розвитку комунікативної компетентності студентів

Дослідження показало, що у студентів з високим рівнем розвитку комунікативної компетентності порівняно рівномірно (збалансовано) сформовані всі її структурні компоненти. У студентів з середнім рівнем сформованості комунікативної компетентності найбільшою мірою розвинені комунікативно-мовленнєвий та соціально-перцептивний компоненти. А у студентів з низьким рівнем розвитку комунікативної компетентності її структурні компоненти перебувають у зародковому стані і потребують для свого розвитку активного формувального впливу іззовні і, зрозуміло, зусиль самого суб'єкта спілкування (див.: табл. 2).

*Таблиця 2*

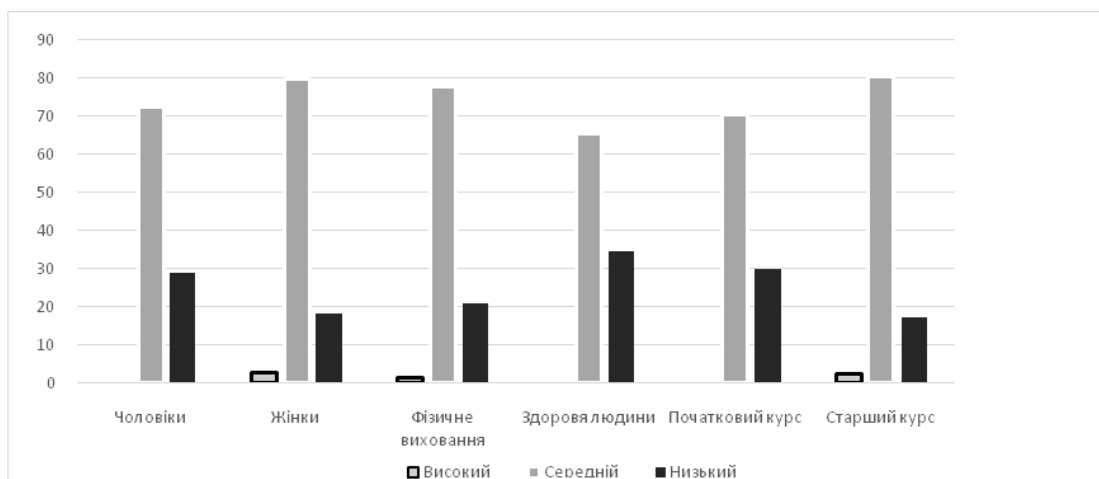
**Рівні розвитку у студентів структурних компонентів  
комунікативної компетентності (n=156; у %)**

Рівень розвитку	Комунікативна компетентність	Когнітивний компонент	Комунікативно-мовленнєвий компонент	Соціально-перцептивний компонент	Інтерактивний компонент
Високий	1,0	23,4	22,4	26,5	22,4
Середній	74,5	37,8	74,5	70,4	71,5
Низький	24,5	38,8	3,1	3,1	6,1

Дослідження також засвідчило, що у студентів жіночої статі наявні всі вичленовані нами – високий, середній і низький – рівні розвитку комунікативної компетентності, але відсоток високого рівня її сформованості зовсім незначний. Водночас у представників чоловічої статі високий рівень розвитку комунікативної компетентності зовсім відсутній, а низький рівень її сформованості значно більший, ніж у представниць жіночої статі. Звідси зрозуміло, що студенти-чоловіки мають докладати більш істотних зусиль для розвитку і корекції своєї комунікативної компетентності.

В результаті емпіричного дослідження встановлено відмінності у сформованості комунікативної компетентності залежно від курсу. У студентів початкових курсів високий рівень сформованості комунікативної компетентності не зафіксовано взагалі – вони мають здебільшого середній і низький рівні її розвитку. Натомість у студентів старших курсів вже наявний високий рівень розвитку комунікативної компетентності, певне зростання середнього рівня її розвитку і незначне зниження низького рівня, що можна пояснити набуттям ними відповідних знань і вмінь, збагаченням досвідом міжособистісної взаємодії у процесі навчально-професійної підготовки.

З'ясовано також відмінності у сформованості комунікативної компетентності студентів залежно від їх спеціальності: «Фізичне виховання» і «Здоров'я людини». У студентів, котрі навчаються за спеціальністю «Фізичне виховання», здебільшого зафіксовано середній і низький рівні розвитку комунікативної компетентності, а відсоток студентів з високим рівнем її розвитку незначний. Тим часом у студентів, котрі навчаються за спеціальністю «Здоров'я людини», взагалі відсутній високий рівень розвитку комунікативної компетентності. Для цих студентів характерний низький рівень її розвитку, що значно перевищує аналогічний рівень її сформованості у студентів, котрі навчаються за спеціальністю «Фізичне виховання» (див.: рис. 2).



**Рис. 2.** Рівні розвитку комунікативної компетентності студентів залежно від статі, спеціальності і курсу навчально-професійної підготовки (n=98; у %)

Тим часом сформованість невербальних засобів спілкування має особливе значення для фахівців з фізичного виховання у зв'язку із специфікою їх професійної діяльності. Психодіагностика виокремлених у дослідженні шістьох основних видів невербальних засобів, потрібних цьому фахівцеві для ефективного перебігу його навчально-професійної діяльності, дала такі результати: ці засоби сформовані у студентів здебільшого на середньому рівні, високий рівень їх розвитку має незначний відсоток студентів (див.: табл. 3).

Таблиця 3

**Рівні розвитку у студентів невербальних засобів спілкування**

№	Види невербальних засобів спілкування	Рівні розвитку (n=98; у %):		
		Високий	Середній	Низький
1.	Здатність до володіння мімікою (контакт очей, виразність міміки)	2	77	21
2.	Здатність до володіння пантомімікою (жестикуляція, пози)	1	85	14
3.	Здатність до виразності, чіткості мовлення (тон і темп)	2	81	17
4.	Здатність до володіння мовленнєво-руховою координацією	2	75	23
5.	Спілкування діями (показ вправ)	2	74	24
6.	Здатність до володіння предметними засобами спілкування (передавання м'яча)	2	71	27

Зауважимо також, що чіткість, тон і темп мовлення відіграють важливу роль у професійній діяльності майбутнього фахівця з фізичної культури і спорту. Це зумовлено особливостями майбутньої професії. Як відомо, можливі шум, негода, підвищене напруження та велика дистанція під час проведення занять з рухової активності зумовлюють необхідність у голосному мовленні. Потреба подавати команди так само вимагає чіткості мовлення. Відтак, саме цим елементам невербального мовлення слід приділяти особливу увагу у процесі формування та розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту.

Вивчення комунікативних і організаторських вмінь досліджуваних студентів дало змогу встановити, що у половини з них не розвинені комунікативні вміння, а також у значного відсотка (37%) студентів не дістали належного розвитку організаторські вміння у спілкуванні.

Оцінка (за допомогою тесту «Взаємини із співрозмовником») сформованості у студентів таких показників комунікативної компетентності, як взаємна підтримка у спілкуванні, злагодженість у міжособистісній взаємодії та залагодження конфлікту, показала вищу нормативність у розвитку перших двох названих показників у студентів зі спеціалізацією «Здоров'я людини», ніж «Фізичне виховання». Разом з тим вельми високий відсоток студентів обох спеціальностей має нижчий від норми розвиток показника «залагодження конфлікту»:

відповідно 59,7% і 73,1%. Це може свідчити про відсутність у майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту здатності до конструктивної взаємодії у ситуації спілкування і навіть про певну рутинність у ставленні цих студентів до свого співбесідника – одногрупників або викладачів, нехтування їхніми інтересами.

Крім того, у конфліктних ситуаціях (за тестом К. Томаса) майбутні фахівці з фізичної культури і спорту надають перевагу такому типу поведінки, як *компроміс*, що свідчить про їх намагання (через взаємні поступки інтересами) уникати суперечок, віднаходити згоду і взаєморозуміння в навчально-професійній діяльності. Спостерігається також недостатній рівень розвитку *суперництва*, яке тим часом сприяє примноженню фізкультурно-оздоровчих і спортивних досягнень, і *співробітництва*, що виступає найбільш конструктивним типом поведінки в навчальній взаємодії.

Тим часом кореляційний аналіз дав змогу встановити взаємозв'язки між психологічними показниками у структурі досліджуваного феномена. Його результати свідчать про те, що комунікативна компетентність студента – майбутнього фахівця з фізичної культури і спорту являє собою систему закономірно пов'язаних психологічних характеристик: з нею позитивно, статистично достовірно корелює 53% виділених нами гіпотетично її складових – коефіцієнти кореляції від 0,432 до 0,207 (при  $p \leq 0,05$  і  $p \leq 0,01$ ).

До того виділені нами теоретично чотири основних компоненти у структурі комунікативної компетентності, що являють собою більш узагальнені характеристики щодо окремих її складових, мають з досліджуваним феноменом помірний і слабкий позитивний кореляційний зв'язок: це стосується когнітивного (0,207), комунікативно-мовленнєвого (0,237) та соціально-перцептивного (0,297) компонентів (при  $p \leq 0,05$  і  $p \leq 0,01$ ); у свою чергу, інтерактивний компонент характеризується лише тенденцією до такого взаємозв'язку. До того соціально-перцептивний компонент корелює з комунікативно-мовленнєвим (0,242) та інтерактивним (0,276) компонентами. Зафіксовано також відсутність кореляційного зв'язку когнітивного компонента з рештою структурних компонентів – має місце лише тенденція до такого зв'язку.

Виокремлені нами структурні компоненти комунікативної компетентності студентів не мають високого позитивного кореляційного зв'язку з досліджуваним феноменом: йдеться про помірний і слабкий зв'язок між ними, а також лише про тенденцію до такого взаємозв'язку з інтерактивним компонентом. Це свідчить про недостатність їх сформованості і неможливість визначати повною мірою розвиток комунікативної компетентності студентів. Разом з тим аналіз емпіричних даних показав, що показник комунікативної компетентності позитивно, статистично достовірно корелює з такими результативними показниками, як досягнення взаєморозуміння в системі «вчитель – учень» і володіння методично-комунікативними прийомами ведення занять.

У результаті емпіричного дослідження ми дійшли таких висновків:

- Кореляційний аналіз свідчить про детермінованість сформованості комунікативної компетентності низкою характеристик, що визначають її роз-



виток, а також про багатозначну залежність цих характеристик у структурі досліджуваного феномена.

- Встановлено залежність розвитку комунікативної компетентності та її структурних компонентів *від статі* (більш високі результати мають жінки); *спеціальності* (вона сформована більшою мірою у студентів, які навчаються за напрямком «Фізичне виховання» – порівняно з напрямком «Здоров'я людини») і від курсу навчально-професійної підготовки – зафіксовано дещо більш високий її розвиток у студентів старших, ніж початкових, курсів.
- Результати дослідження свідчать про недостатність розвитку перцептивно-інтерактивних і перцептивно-невербальних вмінь, які належать до визначальних складових комунікативної компетентності, для ефективного розв'язання завдань майбутньої професійної діяльності цих фахівців і про потребу в їх постійному професійно-комунікативному вдосконаленні.

Кількісний та якісний аналіз результатів дослідження дав змогу дійти висновку про необхідність корекції і подальшого розвитку психологічних характеристик комунікативної компетентності студентів – майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту. Відтак, у **перспективі** психологічного дослідження комунікативної компетентності – розробка і впровадження в освітній процес психолого-педагогічних технік для розвитку комунікативної компетентності у майбутнього фахівця з фізичної культури і спорту.

#### Список використаних джерел

1. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 576 с.
2. Коқун О.М. Фізична культура і спорт як фактор підвищення адаптаційних можливостей студентів // Вісник Технологічного університету Поділля. - Ч. 3. Суспільно-гуманітарні науки. - 2002. - №5. - С. 47 - 50.
3. Корніяка О.М. Психологія комунікативної культури школяра / О.М. Корніяка // Монографія. – Київ: Міленіум, 2006.– 336 с.
4. Корніяка О.М. Особливості розвитку комунікативної компетентності фахівців на різних етапах їх професійного становлення / О.М. Корніяка // Психолінгвістика: зб. наук. праць ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди”. – Переяслав-Хмельницький: ПП “СКД”, 2011.– Вип.8.– С.33-45.
5. Лахтадир О.В. Психологічні особливості розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Київ: вид-во “Науковий світ”, 2017. – 22 с.
6. Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011. – 600 с.

#### Spysok vykorystanykh dzherel

1. Ylyn E.P. Psykholohyia obshchhenyia y mezhlychnostnykh otnoshenyi / E.P. Ylyn. – Sankt-Peterburh: Pyter, 2009. – 576 s.
2. Kokun O.M. Fizychna kultura i sport yak faktor pidvyshchennia adaptatsiinykh mozhlyvostei studentiv // Visnyk Tekhnolohichnoho universytetu Podillia. - Ch. 3. Suspilno-humanitarni nauky. - 2002. - №5. - S. 47 - 50.

3. Korniiaka O.M. Psykholohiia komunikatyvnoi kultury shkoliara / O.M. Korniiaka // Monohrafiia. – K.: Milenium, 2006.– 336 s.
4. Korniiaka O.M. Osoblyvosti rozvytku komunikatyvnoi kompetentnosti fakhivtsiv na riznykh etapakh yikh profesiinoho stanovlennia / O.M. Korniiaka // Psykholinhvistyka: zb. nauk. prats DVNZ “Pereiaslav-Khmelnyskyi derzhavnyi pedahohichniy universytet im. Hryhoriia Skovorody”. – Pereiaslav-Khmelnyskyi: PP “SKD”, 2011. – Vyp.8.–S.33 – 45.
5. Lakhtadyr O.V. Psykholohichni osoblyvosti rozvytku komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnykh fakhivtsiv z fizychnoi kultury i sportu: Avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk. – Kyiv: vyd-vo “Naukovyi svit”, 2017. – 22 s.
6. Psykholohiia obshchenyia. Entsiklopedycheskyi slovar / Pod obshch. red. A.A. Boda-leva. – M.: Yzd-vo «Kohyto-Tsentr», 2011. – 600 s.

**Lakhtadyr O.V., Bystra I.I., Yevdokymova L.H. Development of communicative competence of future specialists in physical culture and sports: empirical research.** The article describes the content and psychological structure of the communicative competence of the individual. The results of the empirical study of the features of the formation of communicative competence and its structural components in future specialists in physical culture and sports are characterized. The dependence of the development of communicative competence and its components on the sexual and professional characteristics of students and the course of their education are analyzed. It has been found that female students have higher results in the development of communicative competence and its structural components. It is formed to a greater extent by students studying in the field of "Physical Education" - compared with the direction "Human Health". Higher levels of its development were also recorded among senior, than primary, vocational training students.

Factor and correlation analysis of communicative competence and its components is carried out, interrelations between its different characteristics are established.

The results of the empirical study made it possible to characterize quantitatively and qualitatively the level of development of the structural components of the communicative competence of future specialists in physical culture and sports, to highlight the features of the interconnection of its main components, to establish a multifaceted dependence of communicative characteristics in the structure of the phenomenon.

The results of the study indicate the lack of development of perceptually-interactive and perceptually-non-verbal skills, which are the determining components of communicative competence. Therefore, in order to effectively solve the problems of future professional activity of these specialists, continuous professional and communicative improvement is required.

*Keywords:* communicative competence, structural components of communicative competence, factor and correlation analysis, future specialists in physical culture and sports.

**УДК 159.9.016**

**Мартолог Н.В.**

### **ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ФЕНОМЕНУ ДУХОВНОСТІ**

**Мартолог Н.В. Загальна характеристика феномену духовності.** У статті представлений теоретичний аналіз проблеми духовності в контексті сучасних психологічних досліджень, висвітлюються поняття характеру, розуміння природи духовного у людині та його розвитку, розглянуто духовні потреби та ціннісні орієнтації, духовні здібності та духовна діяльність, розкрито поняття духовної безпеки та потреби, культури особистості сучасної людини, її ціннісно-сміислової сфери.

*Ключові слова:* духовність, духовний розвиток, особистість, ціннісні орієнтації, душа, духовна безпека, духовні потреби, бездуховність.

**Мартолог Н.В. Общая характеристика феномена духовности.** В статье представлен теоретический анализ проблемы духовности в контексте современных психологических исследований, освещаются понятие характера, понимание природы духовного в человеке и его развития, рассмотрены духовные потребности и ценностные ориентации, духовные способности и духовная деятельность, раскрыто понятие духовной безопасности и необходимости культуры личности современного человека, его ценностно-смысловой сферы.

*Ключевые слова:* духовность, духовное развитие, личность, ценностные ориентации, душа, духовная безопасность, духовные потребности, бездуховность.

**Постановка проблеми.** Дослідження феномену духовності набуває нової актуальності у специфічних умовах сучасного життя. Адже суспільство щоденно вимагає від людини зміни ставлення до самої себе, до гармонійного розвитку своїх фізичних і психічних можливостей, до нового розуміння ціннісних орієнтацій. Стрімкий розвиток соціального оточення зумовлює стимулювання переоцінки загальнолюдських цінностей особистості, які складають основу життєдіяльності людини та її духовного розвитку.

Водночас серед багатьох проблем нашого суспільства є проблеми зростання та розвитку інтелектуального, духовного та фізичного компонентів людини та безпосередньо молоді. Особливістю неперервності освітнього та професійного вдосконалення особистості потребує звернення до загальнолюдських і національних цінностей, та, насамперед, духовно-моральних.

Стрімкий розвиток суспільства, постійна зміна пріоритетів та цінностей спонукають до більш глибокого вивчення поняття духовності та його розуміння.

Саме тому **метою нашої статті** є: загальна характеристика феномену духовності в сучасному психологічному контексті.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різні аспекти проблеми формування духовності особистості упродовж багатьох століть вивчали філософи, богослови, а з часом і педагоги та психологи. Серед відомих дослідників цього наукового напрямку — В. Баранівський, Е. Помитків, С. Хорунжий, П. Щербань та ін. Філософське обґрунтування сутності духовності, духовної культури знаходимо у працях М. Бердяєва, В. Вернадського, Г. Сковороди, В. Соловйова, П. Флоренського, О. Чижевського, П. Юркевича.

Проблема духовності стала об'єктом роздумів таких дослідників, як С. Аверінцев, А. Асмолов, Б. Братусь, Л. Буєва, Ю. Вяземский, П. Єршов, А. Зеліченко, І. Іл'їчева, М. Каган, В. Кемеров, Р. Лівшиц, П. Сімонов, В. Стрелков, С. Франк, В. Шевченко і ін. У роботах Б. Братуся, В. Зінченко, Ф. Василюка й інших ставиться проблема духовного життя людини. Разом з тим кожен дослідник відображає в своїй концепції якусь грань духовності, якийсь її аспект.

Гуманістична гілка психології відродила інтерес до внутрішньоособистісного змісту психічного через ідею самоактуалізації і активне використання категорії «Я». В межах природничо-наукової парадигми психології поняття «душа», і, відповідно, її похідні перестали бути центром уваги, що прокоментував Л. Виготський: «Людину забули». У багатьох психологічних концепціях, внутрішній стан і реалізація потенцій особистості розглядалося через поняття «са-

мозвеличання» (А. Асмолов, У. Джеймс, Ч. Кулі, Д. Мід, Ф. Перлз, Г. Салліван, К. Юнг і ін.). У свою чергу проблема розвитку духовного потенціалу особистості та її духовної самореалізації ґрунтовно висвітлена і в роботах М. Савчина та Г. Балла.

На теоретико-методологічному рівні проблема духовності, духовної культури особистості висвітлена в працях вітчизняних філософів та культурологів (В. Баранівський, М. Бахтін, В. Біблер, О. Дорошенко, Т. Костіна, С. Кримський, В. Ксенофонов, Д. Лихачов, О. Лосєв, В. Лутай, М. Мамардашвілі, Г. Платонов, С. Пролєєв, В. Ремізов.). Серед зарубіжних учених актуальними є погляди на проблеми духовності й духовної культури особистості М. Боуена, Ж. Бросса, М. Коула, Н. Роджерса, Тейяра де Шардена, В. Франкла, А. Швейцера та ін.

У вітчизняній інтелектуальній традиції останньої чверті ХХ століття досліджується широкий спектр компонентів духовного світу людини:

- знання та його види (І. Бойченко; В. Храмов та ін.);
- віра та переконання (П. Копкін, М. Михальченко, В. Шинкарук та ін.);
- оцінки, цінності і ціннісні форми свідомості (В. Возняк, М. Зелінський, Л. Сохань та ін.);
- цілі, ідеали, норми, орієнтири та інші регулятивні компоненти духовності (В. Малахов, І. Надольний, В. Ярошовець, О. Яценко та ін.).

Серед багатьох сучасних теоретичних досліджень духовного розвитку особистості на особливу увагу заслуговує авторська концепція духовності М.Й. Боришевського [6]. У науково-методичному посібнику авторського колективу під керівництвом М.Й. Боришевського дається загальна характеристика феномену духовності, коротка інформація про стан наукової розробки проблеми, а також розглядаються соціально-психологічні, психолого-педагогічні та інші чинники й умови, котрі можуть сприяти вихованню і самовихованню духовності в учнів підліткового та раннього юнацького віку. Йдеться, зокрема, про потребово-мотиваційні детермінанти духовного розвитку особистості, про роль пошуку сенсу життя з позицій віри, у вищу ідею в становленні духовності. Розкрито значення гуманізації міжособистісних взаємин у навчально-виховному процесі як умови розвитку духовності. Розкривається специфіка естетичних ціннісних орієнтацій та їхнього впливу на становлення духовності дитини [6].

На думку автора важливою характеристикою розвитку духовності людини є дієвість, конструктивно-перетворювальна сила ціннісних орієнтацій, якими вона оволодіває. Автор акцентує увагу на безпосередньому чи опосередкованому зв'язку ціннісних орієнтацій з моральністю.

У посібнику зазначено, що у своїх проявах духовності особистість завжди залишається індивідуальністю, здатною на вибір власних життєвих цілей, реалізація яких забезпечує відчуття повноцінності самоздійснення, самореалізації як найважливішої соціально-психологічної потреби. Значення духовності особливо зростає у наш час, коли життя пропонує кожному численну кількість виборів, життєвих самовизначень у найрізноманітніших сферах людської діяльно-

сті і, що не менш важливо, — у виборі ціннісних орієнтирів, які визначають життєвий шлях особистості.

Дослідження духовності у контексті психології особистості передбачає вибір одиниці аналізу цього феномена. Такою одиницею можуть слугувати ціннісні орієнтації, котрі безпосередньо чи опосередковано пов'язані з моральністю. Саме мораль, внутрішні моральні інстанції особистості є еталоном, за допомогою якого можна визначити наявність та міру розвиненості духовності у людини. Що тісніше пов'язаний зміст ціннісних орієнтацій з моральністю, що вагомішим є їхній зв'язок з категорією добра, справедливості, тим вищим може бути рівень духовності. І навпаки: відсутність такого зв'язку — свідчення бездуховності.

Є підстави вважати, що духовність, процес її становлення та розвитку зумовлюється не лише соціальними впливами на особистість та їх активною трансформацією людиною, але й певними природженими, успадкованими особливостями кожного конкретного індивіда, зокрема його індивідуальними психофізіологічними властивостями, що позначаються на особливостях його реагування на різні явища, що тією чи іншою мірою пов'язані з духовністю. Особливе значення у становленні й розвитку духовності особистості має наявність у неї потреби у постійному самовдосконаленні, розвинених механізмів саморегуляції, що забезпечують можливість якнайповніше актуалізувати й зреалізувати свої потенційні можливості і завдяки цьому здійснити, виконати себе.

У контексті сучасного розгляду феномену духовності привертає увагу стаття М. Чурсіна, Ю. Тищенка «О структуре и эволюции понятия духовности» [11, с. 265], в якій розглядається поняття духовності, пропонується структуризація цього поняття, яке може аналізуватися в контексті релігії і в контексті наукового пізнання. Обґрунтовується інструментальний характер духовності, що складається в забезпеченні пріоритетності інтересів виду перед інтересами окремого його представника. Показується, що духовність поступово переходить із чуттєво-підсвідомої сфери в усвідомлювану і раціонально вибудовану модель поведінки особистості. На погляд авторів духовність поступово перетворюється в науково обґрунтовану систему поглядів і принципів людської поведінки. До такої еволюції поняття духовності можна ставитися з жалем, але така особливість системи інформаційної взаємодії людства із зовнішнім світом, є її формула — від відчуття до знання. Саме новий стан і розуміння духовності, а також зміст людської активності в сфері духовного і повинні стати об'єктом подальших досліджень, відзначають автори статті.

Х.Шапаренко у своїй статті «Духовний розвиток особистості в культурно-освітньому просторі ВНЗ» [12, с.279-286] піднімає питання духовного розвитку особистості в культурно-освітньому просторі ВНЗ. Автор подає характеристику феномену «духовність» і розкриває його сутність як ціннісну основу існування людини. У контексті питання охарактеризовано культурно-освітній простір педагогічного ВНЗ, показано його вплив на духовний розвиток особистості. Окреслено основні напрями роботи з духовного розвитку особистості у культурно-освітньому просторі вищого навчального закладу. Автор розглядає

поняття «духовність» у психологічному та етичному аспектах з точки зору якостей особистості. У статті зазначається, що онтологічні аспекти прояву духовності різноманітні: психічна діяльність, робота свідомості, моральний вибір. Визначаючи духовність як основу людської сутності і спосіб життя людини, на думку автор наголошує, що саме духовність, маючи первинну заданість, визначає напрям людського життя, є принципом самобудівництва. Отже, ми можемо говорити про духовність як індивідуальну цінність. Духовний розвиток особистості, підготовка особистості до самостійного життя — найважливіша складова розвитку суспільства, держави. Одним з найважливіших засобів здійснення цього процесу є духовне самовдосконалення особистості відповідно до реалій нашої епохи.

Психологічна наука в ХХІ столітті все більше оперує термінами «духовність», «душа», «душевність», що характеризують найголовнішу ознаку людини, яка визначається не тільки її здатністю до розуміння предметів та явищ дійсності, але й до їхнього переживання, почуттєвого сприймання й оцінювання. Духовність в психології розглядається з різних точок зору, але заслуговує на увагу її розуміння як початково притаманна кожному індивіду людська якість, завдяки якій людина входить у світ культури і в світ людини. Т.Л. Антоненко у своїй роботі «Фундаментальні цінності становлення духовності людини» [3, с. 20-30] розглядає фундаментальні цінності (добро, зло, істина, любов, переживання, свобода, патріотизм, почуття життя, цінність Іншого), що є основою духовності, представляє психологічні механізми становлення духовності. У статті висвітлено одне із найбільш серйозних протиріч сучасності — протиріччя між постановкою завдань з боку суспільства щодо гармонійного і духовного розвитку особистості та наявним станом реалізації цих завдань, яке свідчить про утвердження пріоритету матеріальних цінностей над духовними.

Детальну характеристику одухотвореності та культури особистості як домінуючих компонентів її ціннісно-сислової сфери автор подає у статті «Одухотвореність та культура особистості – домінуючі компоненти ціннісно-сислової сфери» [1, с. 6-18], де зазначено, що сучасне суспільство переживає найбільш небезпечну кризу духовності, втрати ідеалів та людського в людині, вихід з якої автор статті бачить у становленні ціннісно-сислової сфери особистості як фундаменту людськості. Проаналізовано погляди вітчизняних і зарубіжних вчених – філософів, психологів та педагогів – на сутність понять «духовність» та «одухотвореність». Особлива увага приділена характеристиці понять «ноосферна духовність», «ноосферна людина». Підкреслено значущість ідеалу в розвитку і становленні ціннісно-сислової сфери особистості. Автором надана сутнісна характеристика понять «культура», «культурна ідентифікація», «людина культури» у поглядах сучасних вчених. Акцент зроблено на наявності тісного зв'язку між культурою й освітою, який виявляється у служінні спільній меті – вдосконаленню людської особистості.

Сутнісну характеристику ціннісно-сислової сфери особистості, духовності науковець подає через аналіз стану сучасного інформаційного простору та його впливу на становлення ціннісно-сислової сфери особистості у статті

«Ціннісно-сміслова сфера особистості – фундаментальна основа її духовної безпеки» [2, с. 25-33]. У праці запропоновано вибрати стратегію розвитку людства і, відповідно, класифікувати цінності за критерієм добра і зла, сформувавши нову філософію, психологію, педагогіку, етику майбутнього суспільства.

Також питання духовної безпеки розглянуто в статтях наступних науковців: Г.П. Шевченко «Духовна безпека: духовна культура і духовні цінності сучасної людини» [14, с. 361-370]. Стаття присвячена дослідженню проблеми духовної безпеки сучасної людини. Особлива увага прикута до дослідження таких домінуючих компонентів духовної безпеки, як духовна культура і духовні цінності людини. Автором визначені чинники, які призводять до руйнування внутрішнього світу, духовної культури і духовних цінностей наших сучасників, їхньої духовної безпеки: низький рівень ціннісної свідомості населення; руйнування духовного світу людини; життя без віри, духовна самотність; відсутність духовно-моральних ідеалів; негативний вплив маскультури; поширення через ЗМІ моралі вседозволеності, антиестетичності, відсутність національно-культурної і духовної самоіндефікації; поляризація ідеологем і відповідних духовно-моральних цінностей у суспільстві. У статті надається характеристика основних загроз духовної безпеки людини: конфліктність та інтелектуалізація суспільства, яка не співпадає з моральним удосконаленням особистості, руйнація національної культури, національної науки, освіти і виховання. Фундаментом духовної безпеки є духовна культура і духовні цінності, які створюють архітектуру духовності особистості стверджує Ю.Л. Сватко у статті «Духовна безпека особистості в епоху «пост-»: її кордони і вороги» [8, с. 238-260], де презентовано онтологію сучасного ліберального Світу Людини. Перша частина статті присвячена його одинадцяти топосам як маркерам ідеології людинобожжя; друга вирізняє його одинадцять глобальних криз як маркерів епохи «пост-»; третя визначає смислові кордони духовної безпеки особистості. В епілозі зафіксовано міжнародний порядок денний щодо освіти і базові компетентності оновленого Світу Людини на тлі їхніх безпечних для людської особистості аналогів.

Л.В. Помиткіна, Б.В. Бессонов у статті «Свідоме поєднання праці й відпочинку в житті особистості як умова духовної безпеки» [7, с. 188-196] відкривають питання праці й відпочинку в житті особистості як умови його духовної безпеки; дають аналіз основних наукових підходів до вивчення праці й відпочинку, наводять основні види відпочинку, критерії й умови відновлення сил людини, розглядають особливі психофізіологічні стани організму людини, аналізують умови, за яких людина отримує найбільшу користь від відпочинку; визначають, що лише свідоме поєднання праці й відпочинку забезпечує можливість духовного зростання й гарантує духовну безпеку.

М.М. Чурсін у статті «Духовна безпека, духовна культура і концепція стійкого розвитку суспільства» [10, с. 346-361] подає обґрунтування необхідності свідомого поєднання праці й відпочинку в житті особистості як умови його духовної безпеки; проаналізовані основні наукові підходи до вивчення праці й відпочинку, подані основні види відпочинку, критерії й умови відновлення сил людини, розглянуті особливі психофізіологічні стани організму людини, про-

аналізовані умови, за яких людина отримує найбільшу користь від відпочинку; визначено, що лише свідоме поєднання праці й відпочинку забезпечує можливість духовного зростання й гарантує духовну безпеку.

Проблему виховання та розвитку духовності висвітлює у своїй статті Г.Г. Шевцова [13], відзначаючи її однією із центральних проблем сучасної педагогіки та психології. Духовні потреби розглядаються як перша сходинка у становленні духовності особистості, завдяки їй формуються духовні ціннісні орієнтації, далі — духовні здібності, що зумовлюють духовну діяльність, у процесі якої створюються нові духовні цінності. В свою чергу розвиток духовності розкривається як процес позитивних кількісних та якісних змін:

- 1) у розумовій сфері людини (дитини) — від пізнання предметів та явищ на чуттєвому рівні до усвідомлення їхньої сутності та взаємозв'язку;
- 2) у почуттєво-емоційній сфері — від простих емоцій до здатності співчувати та переживати духовні стани та почуття;
- 3) у моральній сфері — від егоцентризму до гуманізму та альтруїзму;
- 4) у діяльнісно-вольовій сфері — від мимовольних дій до цілеспрямованої саморегуляції, духовних вчинків;
- 5) у естетичному світосприйнятті — від споглядання естетичних об'єктів до естетичних потреб та естетичної діяльності.

Розвиток духовності, сходження особистості у виховному процесі до високих цінностей духовності вимагає від неї значного напруження всіх внутрішніх сил, зазначає І.Д. Бех у статті, присвяченій духовному розвитку та сучасному процесу виховання на основі ціннісного порівняння Духовно орієнтованому життю надається особистісна перевага перед его-орієнтованим. Тож лише духовний шлях підростаючої особистості, його осмислення дозволяє їй усвідомити, що надбання Его-орієнтованого життя – це лише «цінності для себе»; вони не ведуть таку особистість у великий світ людей, де панує вдячність іншому, справжня повага, піклування і захоплення іншим. Таку особистість забуває найближче оточення, а нерідко й її рідні. У такій духовно порівняльній роботі підростаюча особистість й робить висновок-переконавання про недосконалість розкритого способу життя. Такий висновок-переконавання може межувати з належною непохитністю, на основі якої особистість реально засуджує Его-орієнтовану позицію, йдучи наперекір її прихильникам. Це ж, у свою чергу, стає потужним імпульсом до подальшого духовного збагачення особистості. У цьому зв'язку виокремлюються чотири рівні функціонування духовності особистості: від лише її розуміння до практичної реалізації у поведінці, спілкуванні та діяльності [5, с. 30-51]. Також подається схема організації виховного процесу, спрямованого на свідоме оволодіння підростаючою особистістю вищими духовними цінностями. На основі розкритого теоретичного стану проблеми «духовність – підростаюча особистість» пропонується ряд більш чи менш конкретних приписів як доцільних способів виховного впливу, коли вихованець, не створюючи психологічних бар'єрів, діє за їхнім ціннісним змістом, і який стає значущим для нього.



У наступній своїй статті автор спрямовує теоретичні пошуки на розуміння природи духовного у людини [4, с.68]. На основі глибокого розуміння природи духовного пропонується процес виховання як планомірне сходження підростаючої особистості до духовності. Цей процес пов'язується з розгортанням у вихованця особистісної рефлексії як механізму, на основі якого він свідомо привласнює певну духовну цінність.

З цією метою були запропоновані процесуальні когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінково-діяльнісний компоненти, поступове проходження яких має забезпечувати свідоме привласнення вихованцем певної духовної цінності, що повинна практично реалізуватися. Виходячи з наявного дослідницько-виховного стану запропоновано введення у трьохкомпонентну процесуальну схему компонента довільної спонуки (або Я-виклику), який би підхоплював результати емоційно-ціннісного компоненту, посилював їх з метою переходу від бажання вихованцем духовної цінності до її практичної реалізації. Наголошується на необхідності введення чотирьох-компонентної схеми, оволодіння якою перетворює вихованця на суб'єкта духовно-морального діяння. Доводиться важливість реалізації компонента довільної спонуки, який до цього часу не був теоретично осмисленим, у результаті чого виховний процес не завжди призводив до досягнення мети педагога. Пропонуються прийоми, які стимулюють у вихованця перехід від стану бажання духовної цінності до стану готовності діяти за її змістом.

Варта уваги стаття «Бездуховність як чинник саморуйнування людини і суспільства (у контексті інформаційно-енергетичної парадигми)» Т.Г.Тюріної [9, с. 287-300]. У праці в світлі концепції ноосфери В. Вернадського та сучасної інформаційно-енергетичної парадигми розглянуто людину як мікрокосм і макрокосм одночасно, космопланетарний феномен, складну цілісну інформаційно-енергетичну систему, яка знаходиться у сталих інформаційно-енергетичних взаємозв'язках, взаємодії і взаємовпливах з навколишнім простором; виявлено еволюційну роль духовності людини у процесі гармонізації її інформаційно-енергетичних взаємин зі світом; розкрито сутність поняття «бездуховність», його зміст, форми прояву, інволюційну роль як руйнівного чинника у життєдіяльності особистості і суспільства з погляду християнського віровчення, духовно-езотеричних філософських концепцій, сучасних наукових досліджень.

**Висновки.** Проблема духовно-морального становлення особистості виступає в нерозривній єдності із загальним процесом формування особистості і соціалізації підростаючого покоління є комплексною, міждисциплінарною проблемою і тому її джерельна база представлена філософськими дослідженнями, а також соціологічними, соціально-психологічними, психолого-педагогічними роботами і деякими статтями публіцистичного характеру.

Формування духовності здавна є однією з найвагоміших проблем та найскладнішим соціальним феноменом. Проблема формування духовності особистості дитини останнім часом привертає все більшу увагу психологів усього світу. Вона стає актуальною в наш час, коли виховання особистості здійснюється в умовах зростаючої освіченості, соціальної активності та інформованості. Наці-

ональне відродження та подальший розвиток духовної культури українського народу, декларовані Конституцією України, зумовили гостру потребу в зміцненні сім'ї, яка охороняє моральні чесноти, національні звички і традиції, невтомно плекає родовід минулих, сучасних і прийдешніх поколінь, є своєрідним духовним храмом.

У сучасному світі відбуваються протиріччя між необхідністю підвищення духовно-моральної складової суспільства і особистості з одного боку, і конкретною реальністю, що має негативні тенденції суспільного розвитку, з іншого. У світлі цього зміни і тенденції сучасного суспільства визначаються особливостями формування ціннісних духовно-моральних пріоритетів підростаючого покоління.

В цілому, хотілося б відзначити, що проблеми, що піднімаються є вічними, індивідуально-вирішуваними. Не дивлячись на зверненість до них значної кількості наукового співтовариства вони залишаються актуальними і маловивченими на рівні емпіричних явищ духовності, у високому ступені спірними і важкими, але необхідними для осмислення. Наша точка зору є спробою представлення духовності як предмету прикладного дослідження.

**Перспективи подальших досліджень** ми вбачаємо у теоретичному обґрунтуванні та експериментальному вивченні особливостей факторів впливу стилів сімейного виховання на духовний світ особистості людини.

### Список використаних джерел

1. Антоненко Т.Л. Одухотвореність та культура особистості – домінуючі компоненти її ціннісно-сислової сфери // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць / Гол. редактор Г.П. Шевченко. – Вип. 6 (75). – Сєверодонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2016. – 316 с.
2. Антоненко Т.Л. Ціннісно-сислова сфера особистості – фундаментальна основа її духовної безпеки // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць / За матеріалами VIII Міжнародної науково-практичної конференції «Формування духовної безпеки особистості в умовах сьогодення: виклики і проблеми» (24 травня 2017 року, м. Київ); Ч.1 / Гол. редактор Г.П. Шевченко. – Вип. 3(78). – Сєверодонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2017. – 378 с.
3. Антоненко Т.Л. Фундаментальні цінності становлення духовності людини // Духовність особистості: методологія, теорія і практика : збірник наукових праць / За матеріалами VI Міжнародної науково-практичної конференції «Духовно-культурні цінності виховання людини» 27 травня 2015 р. / Гол. редактор Г.П. Шевченко. – Вип. 3 (66). – Сєверодонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2015. – 304 с.
4. Бєх І.Д. Довільна спонука як механізм оволодіння вихованцем духовною цінністю // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць / За матеріалами VIII Міжнародної науково-практичної конференції «Формування духовної безпеки особистості в умовах сьогодення: виклики і проблеми» (24 травня 2017 року, м. Київ) ; Ч.1 / Гол. ре-

- дактор Г.П. Шевченко. – Вип. 3(78). Сєвєродонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2017. – 378 с.
5. Бєх І.Д. Духовний розвиток особистості у фокусі сучасного виховного процесу// Духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць / Гол. редактор Г.П. Шевченко. – Вип. 6 (75). – Сєвєродонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2016. – 316 с.
  6. Виховання духовності особистості : навчально-методичний посібник / [М. Й. Боришевський, Л. І. Пилипенко, О. І. Пенькова та ін.]; за заг. ред. М. Й. Боришевського. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 104 с.
  7. Помиткіна Л.В., Бєссонов Б.В. Свідоме поєднання праці й відпочинку в житті особистості як умова духовної безпеки// Духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць / За матеріалами VIII Міжнародної науково-практичної конференції «Формування духовної безпеки особистості в умовах сьогодення: виклики і проблеми» (24 травня 2017 року, м. Київ); Ч.1 / Гол. редактор Г.П. Шевченко. – Вип. 3(78). – Сєвєродонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2017. – С. 188-196.
  8. Сватко Ю.І. Духовна безпека особистості в епоху «пост-»: її кордони і вороги// Духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць / За матеріалами VIII Міжнародної науково-практичної конференції «Формування духовної безпеки особистості в умовах сьогодення: виклики і проблеми» (24 травня 2017 року, м. Київ); Ч.1 / Гол. редактор Г.П. Шевченко. – Вип. 3(78). Сєвєродонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2017. – 378 с.
  9. Тюріна Т.Г. Бездуховність як чинник саморуйнування людини і суспільства (у контексті інформаційно-енергетичної парадигми)// Духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць / За матеріалами VIII Міжнародної науково-практичної конференції «Формування духовної безпеки особистості в умовах сьогодення: виклики і проблеми» (24 травня 2017 року, м. Київ); Ч.1 / Гол. редактор Г.П. Шевченко. – Вип. 3(78). Сєвєродонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2017. – 378 с.
  10. Чурсін М.М. Духовна безпека, духовна культура і концепція стійкого розвитку суспільства// Духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць / За матеріалами VIII Міжнародної науково-практичної конференції «Формування духовної безпеки особистості в умовах сьогодення: виклики і проблеми» (24 травня 2017 року, м. Київ); Ч.1 / Гол. редактор Г.П. Шевченко. – Вип. 3(78). Сєвєродонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2017. – 378 с.
  11. Чурсин Н. Н., Тищенко Ю.А. О структуре и эволюции понятия духовности//Наукове видання духовність особистості: методологія, теорія і практика За матеріалами VI Міжнародної науково-практичної конференції «Духовно-культурні цінності виховання людини» (27 травня 2015 р.) Збірник наукових праць Випуск 3 (66). – 2015. – С. 265-275.

12. Шапаренко Х.А. Духовний розвиток особистості в культурно-освітньому просторі ВНЗ // Наукове видання духовність особистості: методологія, теорія і практика, 2017р., С. 279-289.
13. Шевцова Г.Г. Формування духовних потреб молодших школярів як основа морального виховання // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Духовна культура України: філософські та психологічні аспекти» – м.Херсон – 2016 р. Режим доступу: <http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/>
14. Шевченко Г.П. Духовна безпека: духовна культура і духовні цінності сучасної людини// Духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць / За матеріалами VIII Міжнародної науково-практичної конференції «Формування духовної безпеки особистості в умовах сьогодення: виклики і проблеми» (24 травня 2017 року, м. Київ) ; Ч.1 / Гол. редактор Г.П. Шевченко. – Вип. 3(78). Сєверодонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2017. – 378 с.

### **Spisok vikoristаниh dzherel**

1. Antonenko T.L. Oduhotvorenist' ta kul'tura osobistosti – dominujuchi komponenti її cinnisno-smislovoї sferi //Duhovnist' osobistosti: metodologija, teorija i praktika: zbirnik naukovih prac' / Gol. redaktor G.P. Shevchenko. – Vip. 6 (75). – Severodonec'k: vid-vo SNU im. V. Dalja, 2016. – 316 s.
2. Antonenko T.L. Cinnisno-smislova sfera osobistosti – fundamental'na osnova її duhovnoї bezpeki // Duhovnist' osobistosti: metodologija, teorija i praktika: zbirnik naukovih prac' / Za materialami VIII Mizhnarodnoї naukovo-praktichnoї konferencії «Formuvannja duhovnoї bezpeki osobistosti v umovah s'ogodennja: vikliki i problemi» (24 travnja 2017 roku, Kiïv); Ch.1 / Gol. redaktor G.P. Shevchenko. – Vip. 3(78). – Severodonec'k: vid-vo SNU im. V. Dalja, 2017. – 378 s.
3. Antonenko T.L. Fundamental'ni cinnosti stanovlennja duhovnosti ljudini // Duhovnist' osobistosti: metodologija, teorija i praktika : zbirnik naukovih prac' / Za materialami VI Mizhnarodnoї naukovo- praktichnoї konferencії «Duhovno-kul'turni cinnosti vihovannja ljudini» 27 travnja 2015 r. / Gol. redaktor G.P. Shevchenko. – Vip. 3 (66). – Severodonec'k: vid-vo SNU im. V. Dalja, 2015. – 304 s.
4. Beh I.D. Dovil'na sponuka jak mehanizm ovolodinnja vihovancem duhovnoju cinnistju// Duhovnist' osobistosti: metodologija, teorija i praktika: zbirnik naukovih prac' / Za materialami VIII Mizhnarodnoї naukovo-praktichnoї konferencії «Formuvannja duhovnoї bezpeki osobistosti v umovah s'ogodennja: vikliki i problemi» (24 travnja 2017 roku, m. Kiïv) ; Ch.1 / Gol. redaktor G.P. Shevchenko. – Vip. 3(78). Severodonec'k: vid-vo SNU im. V. Dalja, 2017. – 378 s.
5. Beh I.D. Duhovnij rozvitok osobistosti u fokusi suchasnogo vihovnogo procesu// Duhovnist' osobistosti: metodologija, teorija i praktika: zbirnik

- naukovich prac' / Gol. redaktor G.P. Shevchenko. – Vip. 6 (75). – Severodonec'k: vid-vo SNU im. V. Dalja, 2016. – 316 s.
6. Vihovannja duhovnosti osobistosti : navchal'no-metodichnij posibnik / [M. J. Borishevs'kij, L. I. Pilipenko, O. I. Pen'kova ta in.]; za zag. red. M. J. Borishevs'kogo. – Kirovograd: Imeks-LTD, 2013. – 104 s.
  7. Pomitkina L.V., Bessonov B.V. Svidome poednannja praci j vidpochinku v zhitti osobistosti jak umova duhovnoï bezpeki// Duhovnist' osobistosti: metodologija, teorija i praktika: zbirnik naukovich prac' / Za materialami VIII Mizhnarodnoï naukovopraktichnoï konferencii «Formuvannja duhovnoï bezpeki osobistosti v umovah s'ogodennja: vikliki i problemi» (24 travnja 2017 roku, m. Kiïv); Ch.1 / Gol. redaktor G.P. Shevchenko. – Vip. 3(78). – Severodonec'k: vid-vo SNU im. V. Dalja, 2017. – S. 188-196.
  8. Svatko Ju.I. Duhovna bezpeka osobistosti v epohu «post-»: ii kordoni i vorogi// Duhovnist' osobistosti: metodologija, teorija i praktika: zbirnik naukovich prac' / Za materialami VIII Mizhnarodnoï naukovopraktichnoï konferencii «Formuvannja duhovnoï bezpeki osobistosti v umovah s'ogodennja: vikliki i problemi» (24 travnja 2017 roku, m. Kiïv); Ch.1 / Gol. redaktor G.P. Shevchenko. – Vip. 3(78). Severodonec'k: vid-vo SNU im. V. Dalja, 2017. – 378 s.
  9. Tjurina T.G. Bezduhovnist' jak chinnik samorujnuvannja ljudini i suspil'stva (u konteksti informacijno-energetichnoï paradigmi)// Duhovnist' osobistosti: metodologija, teorija i praktika: zbirnik naukovich prac' / Za materialami VIII Mizhnarodnoï naukovopraktichnoï konferencii «Formuvannja duhovnoï bezpeki osobistosti v umovah s'ogodennja: vikliki i problemi» (24 travnja 2017 roku, m. Kiïv); Ch.1 / Gol. redaktor G.P. Shevchenko. – Vip. 3(78). Severodonec'k: vid-vo SNU im. V. Dalja, 2017. – 378 s.
  10. Chursin M.M. Duhovna bezpeka, duhovna kul'tura i koncepcija stijkogo rozvitku suspil'stva// Duhovnist' osobistosti: metodologija, teorija i praktika: zbirnik naukovich prac' / Za materialami VIII Mizhnarodnoï naukovopraktichnoï konferencii «Formuvannja duhovnoï bezpeki osobistosti v umovah s'ogodennja: vikliki i problemi» (24 travnja 2017 roku, m. Kiïv); Ch.1 / Gol. redaktor G.P. Shevchenko. – Vip. 3(78). Severodonec'k: vid-vo SNU im. V. Dalja, 2017. – 378 s.
  11. Chursin N. N., Tishhenko Ju.A. O strukture i jevoljucii ponjatija duhovnosti//Naukove vidannja duhovnist' osobistosti: metodologija, teorija i praktika Za materialami VI Mizhnarodnoï naukovopraktichnoï konferencii «Duhovno-kul'turni cinnosti vihovannja ljudini» (27 travnja 2015 r.) Zbirnik naukovich prac' Vipusk 3 (66). – 2015. – S. 265-275.
  12. Shaparenko H.A. Duhovnij rozvitok osobistosti v kul'turno-osvitn'omu prostori VNZ // Naukove vidannja duhovnist' osobistosti: metodologija, teorija i praktika, 2017r., S. 279-289.
  13. Shevcova G G. Formuvannja duhovnih potreb molodshih shkoljariv jak osnova moral'nogo vihovannja // Materiali Vseukraïns'koï naukovopraktichnoï

конференції «Духовна культура України: філософські та психологічні аспекти» – м. Херсон – 2016 р. Режим доступу: <http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/>

14. Shevchenko G.P. Duhovna bezpeka: duhovna kul'tura i duhovni cinnosti suchasnoї ljudini// Duhovnist' osobistosti: metodologija, teorija i praktika: zbirnik naukovih prac' / Za materialami VIII Mizhnarodnoї naukovo-praktichnoї konferencії «Formuvannja duhovnoї bezpeki osobistosti v umovah s'ogodennja: vikliki i problemi» (24 travnja 2017 roku, m. Kiїв) ; Ch.1 / Gol. redaktor G.P. Shevchenko. – Vip. 3(78). Severodonec'k: vid-vo SNU im. V. Dalja, 2017. – 378 s.

**Martolog N.V. General characteristic of the phenomenon of spirituality.** The article represents theoretical analysis of the problem of spirituality in the context of modern psychological research, it also illuminates the concept of character, understanding of the nature of the spiritual in a person, and its development, examines the spiritual needs and values, spiritual abilities and spiritual activity, reveals the concept of spiritual security and needs, culture of modern personality its semantic sphere.

The research of the phenomenon of spirituality is gaining new relevance in the specific conditions of the modern life. Society demands from the person a new attitude to himself, to the harmonious development of his physical and mental abilities, to a new understanding of valuable orientations.

The study of spirituality involves choosing the unit of analysis of this phenomenon. This unit can serve the values that are directly or indirectly related to morality. It is morality, the internal moral instances of the individual that serve as a standard with the help of which it is possible to determine the presence and extent of the development of spirituality in a person. The closer the content of valuable orientations is to morality, the more relevant they are to the category of good, justice, the higher the level of spirituality. And another way, the absence of such a connection is a testimony of spirituality.

Spirituality, the process of its formation and development is caused not only by social influences on the person and their active transformation by the person, but also by certain innate, inherited features of each individual, in particular its individual psycho-physiological properties, which affect the peculiarities of its response to different phenomena in one way or another related to spirituality.

*Keywords:* spirituality, spiritual development, personality, value orientations, soul, spiritual security, spiritual needs, spirituality.

**УДК:159.923.2**

**Мар'яненко Л.В.**

## **ОСОБИСТІСНИЙ ФАКТОР У ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ З УЧНЯМИ В КОНТЕКСТІ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ**

**Мар'яненко Л.В. Особистісний фактор у взаємодії вчителя з учнями в контексті гуманістичної парадигми.** У статті викладені результати емпіричного дослідження впливу позитивних чи негативних якостей вчителя (стилів педагогічної діяльності та педагогічного спілкування) на формування пізнавальної діяльності учнів. Встановлено, що індивідуальний стиль педагогічного спілкування може бути і позитивним, і негативним (наприклад, демократичним або ліберальним чи авторитарним). Виявлено, що розподіл стилів педагогічного спілкування (на позитивний та негативний) відбувається через різницю в розвитку педагогічної спрямованості та різного співвідношення позитивного і негативного морального потен-

ціалу особистості вчителя. Досліджено, що вміння вчителя виховувати моральні якості учнів має вищий ранговий позитивний вплив на його вміння формувати пізнавальну діяльність учнів, ніж вміння вчителя формувати розумові здібності дітей. Експериментально з'ясовано, що позитивно на вміння вчителя формувати пізнавальну діяльність учнів впливають: наявність власного стилю педагогічного спілкування та висока самооцінка власних творчих здібностей. А негативно впливають на вміння формувати пізнавальну діяльність дітей наступні типи поведінки вчителя: відповідально-великодушний, прямолінійно-агресивний, співпрацююче-конвенціональний та нервово-скептичний.

*Ключові слова:* гуманістична парадигма, особистість, формувальні вміння, міжособистісна взаємодія, пізнавальна діяльність.

**Марьяненко Л.В. Личностный фактор при взаимодействии учителя с учениками в контексте гуманистической парадигмы.** В статті изложены результаты эмпирического исследования влияния положительных или отрицательных качеств учителя (стилей педагогической деятельности и педагогического общения) на формирование познавательной деятельности учащихся. Установлено, что индивидуальный стиль педагогического общения может быть как положительным, так отрицательным, а равно и относительно нейтральным (например, демократическим, либеральным или авторитарным). Выявлено, что распределение стилей педагогического общения (положительный или отрицательный) происходит из-за разницы в развитии педагогической направленности и разного соотношения положительного или отрицательного нравственного потенциала личности учителя. Доказано, что умение учителя воспитывать нравственные качества учащихся имеет более высокое ранговое положительное влияние на его умение формировать познавательную деятельность учащихся, чем умение формировать умственные способности детей. Экспериментально установлено, что положительно на умение учителя формировать познавательную деятельность учащихся влияют: наличие собственного стиля педагогического общения и положительная самооценка собственных творческих способностей. Негативно на умение учителя формировать познавательную деятельность детей влияют следующие типы поведения учителя: ответственно-великодушный, прямолинейно-агрессивный, конвенционально-сотрудничающий и подозрительно-скептический.

*Ключевые слова:* гуманистическая парадигма, личность, формирующие умения, учитель, межличностные взаимодействия, познавательная деятельность, ученики.

**Постановка проблеми.** Різні навчально виховні установи обирають методики або розвивального навчання, або традиційного навчання. На думку В.В. Давидова педагогі-практики, може і не зовсім усвідомлюючи це, реалізують у своїй педагогічній діяльності або теорії традиційного, або теорії розвивального навчання. Розвивальне навчання орієнтоване і на загальний розвиток дитини взагалі, і на розвиток її здібностей, зокрема.

Одночасно з тим, як у Радянському Союзі виникає рух впровадження розвивального навчання в практику (Давидов В.В., Репкін В.В. та ін.), в 70-тих роках минулого століття на Заході виникає рух психолого-гуманістичного навчання, на противагу біхевіористичному напрямку в навчанні (Роджерс К.). В обох випадках розв'язувалося завдання впровадження в навчання прогресивних ідей розвитку дитини.

Що ж стає на заваді розповсюдженню ідей розвивального навчання? Необхідно враховувати диференціацію вчителів і налагоджувати відповідну підготовку найкращих вчителів, які бажають взяти участь у розвивальних або гуманістичних школах.

**Мета статті** – дослідити вплив позитивних чи негативних особистісних якостей вчителя (рівнів педагогічної діяльності та стилів педагогічного спілкування), що характеризують саме взаємодію як заваду чи допомогу формувальним вмінням вчителя, зокрема вмінням вчителя формувати пізнавальну діяльність учнів.

**Виклад основного матеріалу.** Насамперед, звернемося до поглядів сучасних науковців стосовно гуманістичного підходу у навчанні. Так, Слободяник Н.В. акцентує увагу на тому, що необхідність вивчення психолого-педагогічної міжособистісної взаємодії в системі «учитель-учень» детермінована потребою реалізації гуманістичної моделі виховання та розвитку підростаючого покоління [16, с.158].

З метою актуалізації розвитку здібностей (потенційного та актуального рівнів) дослідницею Поклад І.М. було виокремлено комплекс таких умов:

- 1) поетапне включення у творчу діяльність (мотиваційне і діяльнісне забезпечення розвитку здібностей);
- 2) формування виконавських умінь і навичок;
- 3) забезпечення особистісно зорієнтованого характеру взаємодії вчителя й учнів – стимулювання та активізація процесу розвитку здібностей (на прикладі хореографічних здібностей молодших школярів).

Виховний аспект мистецтва виявляється у художньому спілкуванні, вербальній й інтерпретаційній взаємодії викладача й учнів з допомогою відповідних засобів (І.М. Поклад, 2010) [11, с. 267]. Таким чином, бачимо, що при цілеспрямованому формуванні здібностей дітей взаємодія учня і вчителя є необхідною умовою.

На наш погляд, необхідно вивчати причини, умови, за яких виникає негативна міжособистісна взаємодія і говорити про заперечення цього різновиду спілкування у розвивальній чи гуманістичній школі, навіть у школі традиційного напрямку навчання.

Вчені [1, 14] доводять, що гуманістичний підхід декларує принцип розвитку в процесі навчання на протигагу його жорсткій структуризації. Так, А. Маслоу розподіляв навчання на внутрішнє і зовнішнє. Зовнішнє навчання ставить за мету традиційну передачу вчителем знань, і учні повинні засвоювати і мають засвоїти ці знання. Засвоєння знань у процесі зовнішнього навчання є самоціллю. Внутрішнє ж навчання спрямоване на розкриття унікального потенціалу учнів, а також спрямоване на вплив особистості загалом, на взаємодію, на активність учня. Якщо у вчителя є прагнення до самоактуалізації, діти сприймають процес навчання як стимуляцію їхнього внутрішнього зростання. Вчитель, який прагне до самоактуалізації, знаходить можливість і для свого власного саморозвитку. Крім того, самоактуалізація стає умовою і для духовного розвитку і вчителя, і учнів. Вчителі з тенденцією до самоактуалізації роблять процес навчання привабливим для дітей, створюють позитивний психологічний клімат, досягають позитивної міжособистісної взаємодії, забезпечують умови для внутрішнього розвитку дітей. Вчителі, які не схильні до самоактуалізації, також можуть створювати атмосферу, сприятливу для учіння, але тільки для сильних



учнів. З точки зору гуманістичної психології справжнє навчання не повинно зводитися до простого повідомлення знань, які учневі необхідно запам'ятати, а має захопити особистість учня. Ідея надання особистості якомога більшого емоційного комфорту, саме емоційного, і свободи самовираження саме в стінах школи, протиставляється традиціям авторитарного виховання і механістичної трактування навчання в дусі біхевіоризму. Гуманістична школа пропонує учням «залучення» у світ внутрішньої гармонії і міжособистісного взаєморозуміння [10, с.139].

Чи усі вчителі спроможні досягти гуманістичного підходу у своїй педагогічній діяльності? К. Роджерс зважав на ті дослідження, що свідчать: ефективні вчителі, порівняно з неефективними відрізняються високою самооцінкою, позитивним ставленням до себе. Вони вільні від тривожності і самокритики, здатні позитивно впливати на Я-концепцію і успішність учнів. Вчителі, які внутрішньо приймають себе, з більшою легкістю приймають і учнів. Вчителі, які схильні до неприйняття себе, частіше не приймають і учнів. Тому ступінь прийняття себе вчителем є одним із важливих факторів, що визначає характер впливу на «Я-концепцію» школярів, які перебувають у постійному контакті із цим вчителем. Вчителі, які наділені позитивним прийняттям себе, упевненістю в собі, у своїх педагогічних здібностях, легше вступають у спілкування з іншими з більшою легкістю, тому вони більш ефективно розв'язують педагогічні і навчальні завдання, що постають перед ними в педагогічній діяльності [13, с. 32-59].

Ролі вчителя й учнів у межах гуманістичного підходу відрізняються від ролей, які надає їм традиційне шкільне навчання. За умов гуманістичного навчання учневі відводиться гранично активна роль, він має самостійно обирати те, що, як і скільки він буде вчити. За К. Роджерсом, центральне поняття у взаємодії вчителя з учнем – це «свобода учіння». Здатність вчителя забезпечити учням свободу учіння зумовлюється особистісними якостями педагога й особливостями його поведінки. Кожен учитель має самостійно шукати шляхи для забезпечення цієї свободи учіння. За такого підходу втрачається роль вчителя як абсолютаристського джерела інформації. Роль вчителя передбачає лише надання учням допомоги, і перш за все, у створенні особливої атмосфери, сприятливої і спрямованої на досягнення розвитку учня – емоційного та інтелектуального [3]. Сприятливу психологічну атмосферу можна створити за допомогою досягнення такої міжособистісної взаємодії, яка будується на любові вчителя до учнів. Любов до дітей – це те джерело, з якого вчитель черпає натхнення і нові сили. Любов до дітей – це стрижневий момент педагогічних здібностей.

Розглянемо сучасні емпіричні дослідження з означеного питання. Позаяк педагогічна діяльність – це складний і багатокомпонентний процес, то в ньому виділяються: конструктивний, організаторський і комунікативний компоненти, додатково до яких розглядаються інформаційна, розвивальна, орієнтувальна, мобілізаційна і дослідницька сторони [8]. Багато авторів [2, 14, 15, 20], аналізуючи виділені структурні компоненти педагогічної діяльності, її стрижневою основою вважають все ж таки комунікативну складову. За своєю природою педагогічна діяльність є діалогічною, оскільки нормативно визначені професійні

цілі вчителя пов'язані зі здійсненням його впливу на розвиток учнів: інтелектуальний, моральний та ін.

Предметом педагогічної діяльності є інша людина, особистість, а метою – формуючий, конструктивний вплив на її розвиток. Крім того, що мета педагогічної діяльності окреслюється в комунікативно-інтерактивній площині, процесуальний аспект педагогічної діяльності також функціонує, головним чином, у спілкуванні та взаємодії вчителя з учнями. Педагогічний процес організовується та існує для того, щоб педагог на основі використання професійних засобів діяльності міг здійснювати конструктивний вплив, що сприяв би інтелектуальному та особистісному розвитку учнів [2, 9]. Таким чином, переважною сферою реалізації цільових моментів педагогічної діяльності вчителя з учнями є міжособистісна взаємодія.

Практично всі названі вчителями проблеми їхньої педагогічної діяльності є інтерактивними і класифікуються як ситуації взаємодії вчителя з учнями. В проблемних ситуаціях виникають протиріччя між метою та реальними умовами взаємодії вчителя з учнями, а ці умови можуть перешкоджати досягненню мети і результатів педагогічної діяльності. Характеристика педагогічної діяльності визначається тим, що за своєю суттю вона спрямована на «творення» особистості дитини. Оскільки особистість учня унікальна і неповторна, то педагогічна творчість передбачає також і постійне новаторство, нескінченну різноманітність шляхів, які прокладає вчитель, спрямовуючи розвиток особистості дитини. Слід зазначити, що переважання у педагогічній діяльності репродуктивних актів є небезпечним, оскільки педагогічна репродуктивність пов'язана з безпеляційністю педагога, його замкненістю у спілкуванні, схильністю до оцінювань [17, с. 5-14].

У зв'язку з цим варто зазначити, що відсутність творчості у педагогічній діяльності призводить до фіксації в ній авторитарно-рольових стереотипів. На думку деяких авторів [7, 11], це викликає особистісну деформацію педагога, заважає прояву його творчо-пошукової активності, закриваючи тим самим і його власну особистість від нового досвіду, від інших, від себе. Виникає закрита пізнавальна позиція особистості (термін Холодної М.О.) та ізоляція особистості вчителя, стагнація. Це призупиняє особистісний саморозвиток педагога, заперечує зростання його професійної творчості і майстерності.

Отже, в процесі педагогічної діяльності за наявності творчого компоненту вчитель керується уявленнями про бажані результати своєї праці, здійснює пошук найбільш вдалих засобів взаємодії і педагогічних дій, спрямовує їх на досягнення найбільш цінних, конструктивних ефектів. Творчі процеси у налагодженні міжособистісної взаємодії і рішення педагогічної задачі у педагогічній діяльності відбуваються, коли вчитель накопичує певний досвід вирішення педагогічних задач [19].

У дослідженні Чорнобровкіна В.М. виявлена, на жаль, така закономірність: значна частина педагогів (80,6%) не зосереджує уваги на проблемних сторонах своєї професійної праці. Цих педагогів цікавлять переважно такі проблеми, як матеріальне становище (18,8%), здоров'я (14,7%), проблеми власних

дітей (15,2%), проблеми родини (9,7%), проблеми житла і побуту (6,4%), психічних станів (5%), роботи (3,3%), відпочинку (1%), ситуативні проблеми (3%). Автор слушно зауважує: «Можна припустити, що напруженість дефіцитарної мотивації (за А. Маслоу) у педагогів, що виділяють зазначені проблеми в якості найбільш значимих, не дозволяє їм піднятися до обріїв творчої праці як сфери самоактуалізації. Проблеми педагогічної праці тут не входять у число найбільш значимих проблем, тому що не виступають як предмет аналізу, осмислення. Значна частина педагогів не зосереджує уваги на проблемних сторонах своєї професійної праці» [18, с. 185]. У той же час, включення невеликою частиною педагогів (15%) професійної проблематики у загальний контекст їхніх життєвих проблем, свідчить про те, що педагогічна діяльність осмислюється цим відсотком вчителів як складова частина життя. Тому, на думку вченого, виділення професійних проблем серед «найбільш важливих проблем життя» і їх вербалізація є продуктом внутрішньої роботи педагогів по їх виявленню і констатації, і свідчить про сформовану професійну спрямованість на їхнє вирішення (Чернобровкин В.М., 2008).

Галажинський Е.В. (2008) зазначає, що якщо людина обирає для себе творчість як цінність, це означає наявність її готовності до самореалізації вищого рівня. За дослідженням, проведеним під його керівництвом [6], було виявлено, що тільки 11% досліджуваних демонструє готовність до самореалізації, сформованість здібностей, вміння виявляти протиріччя; 26% досліджуваних виявляють обмежені здібності до самореалізації, в них бракує ініціативи, але є інтелектуальні здібності; 53% досліджуваних демонструють втечу від протиріч, психологічний захист. Отже, у своїх висновках вчений відмічає, що всього 11% вчителів спроможні розв'язувати професійні задачі на творчому (вищому) рівні.

**Результати теоретичної частини дослідження.** Підсумовуючи аналіз робіт з проблеми педагогічних здібностей вчителя, можемо говорити, що мають бути більш ретельно досліджені не тільки навчальні чи виховні вміння, але і формувальні вміння вчителя. Формувальні вміння вчителя мають бути націлені саме на формування певних психологічних феноменів процесу навчання як «надзавдання», приміром, такі, як налагодження психологічного контакту з класом, створення сприятливої психологічної атмосфери на уроці, досягнення позитивної міжособистісної взаємодії вчителя з учнями, формування розумових умінь учнів, виховання певних особистісних рис тощо.

В емпіричному дослідженні вивчалися такі формувальні вміння вчителя, як вміння формувати структурні компоненти пізнавальної діяльності школярів. Ставилось завдання виявити, які саме якості вчителів сприяють розвитку і становленню в них формувальних умінь, а які — заважають і розвитку професійної майстерності вчителів, і формуванню пізнавальних здібностей учнів.

На підставі здійсненого теоретичного аналізу нами були виділені найвагоміші компоненти пізнавальної діяльності учнів, а саме: мотиваційний, операційний, особистісно-результативний. Спираючись на запропоновану структуру пізнавальної діяльності учнів, ми визначили три групи формувальних умінь вчителя: перша група умінь спрямована на формування розумових здібностей

учнів (операційний компонент пізнавальної діяльності): друга група – на формування пізнавальної мотивації учнів (мотиваційний компонент пізнавальної діяльності); третя група формувальних вмінь – формування розвивально-стимулюючих умінь учнів (особистісно-результативний компонент: самодетермінація, моральні якості, вольові риси, самореалізація). На емпіричному рівні нами було доведено, що формувати в учнів результативно-особистісний компонент вчитель не спроможний без сформованості в нього самодетермінації, тобто духовного внутрішнього стержня, який здійснює позитивну моральну саморегуляцію його поведінки і педагогічної діяльності.

**Експериментальний майданчик.** Дослідження проводилося протягом 2007–2008 років у ліцеї № 100 «Поділ» м. Києва спільно з психологічною службою ліцею, за участю психолога ліцею Хоменко Зінаїди Іванівни. В обстеженні взяло участь 28 учителів ліцею. (Мар'яненко Л.В., 2009).

Найвагоміша методика, що увійшла до нашого експериментального майданчика – це методика «Інтерперсональний діагноз Т. Лірі», що застосовувалася нами в дослідженні саме для вивчення типів міжособистісної взаємодії вчителя з учнями.

Оскільки методика Т. Лірі в нашому дослідженні є ключовою, то надамо детальне її описання. Опитувальник Т. Лірі «Інтерперсональний діагноз» був розроблений Т. Лірі у 1957 році. У процесі розробки методики автор брав за основу концепцію Г. Саллівена (1953). Теоретична концепція Г. Саллівена полягає в тому, що особистість розуміється, виходячи із значення оцінок і думок значущого для досліджуваного оточуючих. Саме під їхнім впливом і відбувається його персоніфікація, тобто формування «я» особистості.

У процесі взаємодії з оточенням особистість проявляє себе у тому чи іншому стилі міжособистісної взаємодії. Реалізуючи потребу в спілкуванні і у здійсненні своїх бажань, людина створює власну поведінку, спираючись на оцінку значущих інших, при усвідомленому самоконтролі, а також і на рівні неусвідомленої символічної ідентифікації. Покладаючись на те положення, що особистість проявляє себе в поведінці, в процесі взаємодії із оточуючими, Т. Лірі систематизував емпіричні спостереження у вигляді 8 загальних, або 16 більш конкретизованих варіантів міжособистісної взаємодії. Відповідно до класифікації варіантів міжособистісної взаємодії був розроблений опитувальник, задуманий як засіб клінічної (міжособистісної) діагностики.

Конструювання опитувальника відбувалося на базі співставлення контрастних, ніби загострених моделей стилю міжособистісної поведінки. Опитувальник проходив перевірку на валідність і надійність за допомогою стандартизованих методик (ММРІ) і опитувальника «Шістнадцять особистісних факторів». Основні стилі міжособистісної взаємодії зосереджуються в системі координат: – абсциса «домінантність-підлеглість», ордината – «дружність - ворожість».

Опитувальник «Інтерперсональний діагноз» діагностує міжособистісні стосунки і властивості особистості, суттєві для міжособистісної взаємодії з іншими людьми. Завдання досліджуваного полягає у співвіднесенні кожної із 128 лаконічних характеристик опитувальника з оцінкою свого «я». Методика скла-

дається з 8-ми октантів, що містять по 16 характеристик. Кожен октант відображає той чи інший тип міжособистісної взаємодії (в нашому дослідженні – той тип міжособистісної взаємодії, що її нав'язує вчитель учням), а саме: владно-лідуючий, незалежно-домінуючий, прямолінійно-агресивний, недовірливо-скептичний, покійно-сором'язливий, залежно-слухняний, співпрацювально-конвенціональний, відповідально-великодушний. Показники, що не перевищують 8 балів, відповідають «гармонійним» вчителям. Більш виражені показники відповідають акцентуаціям типів міжособистісної взаємодії, оскільки 14-16 балів свідчать про складність соціальної адаптації. Низькі показники (0-3 бали) свідчать про прихованість досліджуваного або його нещирість. В такому разі необхідно переробити діагностування.

Перші 4 типи міжособистісної взаємодії, що відповідають 1-1V октантам, характеризуються превалюванням у взаємодії некомфортної тенденції і схильністю до конфліктів. 111-1V октанти діагностують незалежність думок, упертість, тенденцію до лідерства. Наступні 4 октанти представляють протилежну тенденцію. У осіб з високими показниками за окантами (V і V111) превалюють конформістські установки, слухняність (V11 і V111), невпевненість, схильність до компромісів (V і V1). Інтерпретація даних спирається не лише на абсолютні величини наведених показників, а й на їхнє співвіднесення [4, с. 158-161].

До діагностичного інструментарію дослідження також увійшли такі методи [9, 21]:

- методика діагностики типу акцентуацій за класифікацією К. Леонгарда («Особистісний опитувальник Шмішека»);
- методика діагностики емоційного вигорання В. Бойка;
- методика «Визначення стилю керівництва класним колективом» А.Л. Журавльова-В.П. Захарова;
- авторська методика анонімного рейтингу вчителів учнями «Вміння вчителя формувати пізнавальну діяльність учнів» (Л.В. Мар'яненко);
- методика З.І. Хоменко «Самопочуття учнів на уроці вчителя»;
- методика «Самооцінка і рівень домагань особистості» Дембо-Рубінштейн (адаптація А.М. Прихожан).

Представляємо психологічний аналіз виявлених *позитивних кореляційних зв'язків* у дослідженні.

**Кореляційний аналіз даних дослідження.** За кореляційним аналізом, у вмінні вчителя формувати пізнавальну діяльність учнів першочергове значення відіграє вміння формувати мотивацію учнів до учіння (+0,942 \*\*). На другому місці за позитивним впливом на вміння формувати пізнавальну діяльність, як показує кореляційний аналіз, виявилось вміння підвищувати позитивне емоційне самопочуття учнів на уроці (методика З.І. Хоменко) (+0,816 \*\*). На третьому місці за позитивним впливом на вміння вчителя формувати пізнавальну діяльність учнів є сформованість в учителя демократичного стилю спілкування-керівництва (+0,797 \*\*) (методика А.Л. Журавльова-В.П. Захарова). На четвертому місці за значущістю – вміння вчителя формувати особистісний компонент, виховувати моральні та вольові риси учнів, що сприяють розвитку їхніх пізна-

вальних здібностей (+0,774 \*\*) (методика анонімного рейтингу вчителів учнями Л.В.Мар'яненко).

П'яте місце за значущістю впливу на вміння вчителя формувати пізнавальну діяльність учнів посідає вміння формувати операційний компонент учнів (мисленнєві операції та розумові вміння) (+0,575 \*\*), рівень значущості 0,001 (методика анонімного рейтингу вчителів учнями Л.В. Мар'яненко).

Також позитивно впливає збуджувальний тип акцентуації характеру (+0,351), рівень значущості (0,075) («Особистісний опитувальник Шмішека»), і наявність у вчителя стилю спілкування, самотність його педагогічної діяльності (+0,342), рівень значущості (0,075) (методика А.Л.Журавльова-В.П. Захарова). Крім того, позитивно впливає позитивна самооцінка вчителя, такі її види, як: самооцінка власних творчих здібностей (+0,337), рівень значущості (0,97); самооцінка здоров'я (+0,329), рівень значущості (0,67) (методика «Самооцінка і рівень домагань особистості» С.Я. Дембо-Рубінштейн).

Разом з тим представляємо психологічний *аналіз негативних кореляційних зв'язків*, виявлених у дослідженні.

За кореляційним аналізом на вміння вчителя формувати пізнавальну діяльність учнів негативно впливає ліберальний стиль спілкування керівництва (-0,642 \*\*) (методика «Визначення стилю керівництва трудовим колективом» А.Л. Журавльова - В.П. Захарова); відповідально-великодушний тип взаємодії вчителя з учнями за його акцентуації (-0,449\*), рівень значущості (0,016) (методика діагностики міжособистісних стосунків «Інтерперсональний діагноз Т. Лірі»). Перевищений показник (більше 8-ми балів) цього типу взаємодії характеризується надмірною відповідальністю, невмінням учителя давати учням можливість проявити себе, в домінуванні, нав'язливій допомозі в усьому. Максимальний показник (16 балів) цього типу взаємодії характеризується гіпервідповідальністю вчителя, нерозбірливим нав'язуванням своєї допомоги, вчитель тим самим блокує розвиток самостійності й ініціативності учнів. За таких обставин в учнів починає розвиватися егоїзм, маніпулювання іншими, лінощі, нечесність [12, с. 303].

Негативно на вміння формувати вчителем пізнавальної діяльності впливає прямолінійно-агресивний тип взаємодії вчителя з учнями (-0,417 \*), рівень значущості (0,027) (методика діагностики міжособистісних стосунків «Інтерперсональний діагноз Т. Лірі») [12, с. 301].

Також негативно впливає співпрацювально-конвенціональний тип взаємодії вчителя з учнями за його акцентуації (-0,395 \*), рівень значущості (0,038) (методика діагностики міжособистісних стосунків «Інтерперсональний діагноз Т.Лірі»). Гармонійний показник (близько 8 балів) цього типу взаємодії: схильний до співробітництва, гнучкий і компромісний, комфортний, у стосунках з людьми використовує етикет, ініціативний у досягненнях цілей групи, прагне допомагати, відчувати себе у центрі уваги, комунікабельний, здатний до прояву теплих і дружніх стосунків. Але за акцентуації цього типу взаємодії проявляються конформістські та істероїдні устремління вчителя, які і блокують пізна-

вальну діяльність учнів, прояв самостійності та індивідуальності учнів [12, с. 294-310].

Недовірливо-скептичний тип взаємодії вчителя з класом (за методикою Т. Лірі) за його акцентуації, негативно впливає на вміння вчителя формувати пізнавальну діяльність учнів (-0,303), рівень значущості (0,109) (більше 0,1). Нормальний показник взаємодії за цим типом (до 6-8 балів) при недовірливо-скептичному типі характеризується: реалістичністю у судженнях і вчинках, критичністю до оточуючих, деякою скептичністю в межах норми, конформністю — також в межах норми. Гармонійний показник (близько 8 балів) взаємодії недовірливо-скептичного типу характеризується: критицизмом, розчаруванням, замкненістю, деякою недовірою. Досліджуваний має складності в інтерперсональних контактах через підозру, страх негативного ставлення до нього, проявляє вербальну агресію. Надто виражений показник (до 16 балів) недовірливо-скептичного типу характеризується: відчуженням, підозрілістю, образливістю, схильністю до сумнівів в усьому. Тому в дисгармонійному вираженні цей тип взаємодії вчителя з учнями викликає негативні емоційні реакції і в міру його генералізації та розгортання у вчителя гальмується вміння формувати пізнавальну діяльність учнів [12, с. 294-310].

**Результати факторного аналізу дослідження.** В результаті обчислення показників за методиками було одержано 58 діагностичних показників за критеріями задіяних діагностичних методик, і вони увійшли до загальної матриці. Після факторного аналізу виділилося 14 факторів, серед них – фактор «Вміння вчителя формувати пізнавальну діяльність учнів» (+0,980). Це вміння ми називаємо також «Професійна майстерність вчителя». До цього фактору увійшли такі позитивні факторні ваги: вміння формувати пізнавальні інтереси і пізнавальну потребу учнів (мотиваційний компонент) (+0,909) (методика Л.В. Мар'яненко); сформованість демократичного стилю спілкування-керівництва колективом класу (+0,892); (методика А.Л. Журавльова - В.П.Захарова); вміння викликати позитивне емоційне самопочуття учнів на уроці (+0,889) (методика З.І. Хоменко); вміння вчителя формувати моральні якості (особистісний компонент) (+0,696) (методика Л.В. Мар'яненко); вміння вчителя формувати розумові здібності учнів (+0,549) (операційний компонент) (методика Л.В. Мар'яненко).

Виокремлюються також незначущі, але позитивні факторні ваги професійної майстерності вчителя з: позитивною самооцінкою здоров'я (+0,369) (методика С.Я. Дембо-Рубінштейн); збуджувальним типом акцентуації характеру (+0,375) (методика Леонгарда-Шмішека); із наявністю власного стилю спілкування-керівництва колективом класу (+0,310) (методика А.Л. Журавльова – В.П. Захарова); із позитивною самооцінкою прикладної творчості (рукоділья-майстрування) (методика С.Я. Дембо-Рубінштейн). Виявилися також позитивні тенденції факторних вагів, а саме: позитивна загальна самооцінка вчителя (+0,282) (методика С.Я. Дембо-Рубінштейн), і самооцінка авторитету вчителя в педагогічному колективі (+0,281) (методика С.Я. Дембо-Рубінштейн).

**Серед негативних факторних вагів виявилися:** ліберальний стиль спілкування-керівництва колективом класу (-0,770) (методика Журавльова-Захарова); також тенденції негативних факторних вагів: рівень домагань характеру (-0,295) (методика С.Я. Дембо-Рубінштейн), акцентуація характеру «Тривожність» (-0,287) (методика Леонгарда-Шмішека).

**Висновки:** налагодженню міжособистісної взаємодії вчителя з учнем сприяють педагогічні здібності, педагогічний талант та формувальні вміння вчителя. Треба визнати, що існують вчителі, що самоактуалізуються та такі, що не самоактуалізуються, творчі та нетворчі, здібні та нездібні. Дослідження доводять, що лише 11-15% вчителів є вчителями самоактуалізації, самореалізації і творчості, які здатні досягати гуманістичного підходу у навчанні, можуть плідно працювати у гуманістичних школах або школах розвивального навчання.

Наше дослідження спрямовувалося на виявлення властивостей особистості вчителя і типів його міжособистісної взаємодії, які сприяють якісним формувальним вмінням вчителя та які їх гальмують. Відповідно до зазначених завдань можемо констатувати наступне:

1. У зв'язку з тим, що індивідуальний стиль педагогічного спілкування вчителя з класом і кожним учнем окремо може бути і позитивним, і негативним, або нейтральним (наприклад, демократичним або ліберальним чи авторитарним), провідного значення набувають категорії, що стосуються спрямованості особистості вчителя й, відповідно до неї, – усього кола особистісних педагогічних якостей, що позитивно поєднуються із самодетермінацією особистості вчителя, – це світогляд учителя, його віросповідання, образ і картина світу, позитивні морально-етичні якості, педагогічний такт і педагогічна майстерність, емпатійна чутливість учителя до учнів, до умов педагогічної праці; педагогічна спрямованість, педагогічні переконання, позитивна, але адекватна самооцінка своїх професійно значущих якостей та ін.

2. Коли йдеться про розподіл стилів педагогічного спілкування на позитивні й негативні, то тут має місце різниця в розвитку педагогічної спрямованості і різна співвіднесеність позитивного й негативного морального потенціалу особистості вчителя.

3. Як свідчать одержані нами емпіричні дані, вміння вчителя виховувати моральні якості учнів вищий ранговий позитивний вплив на його вміння формувати пізнавальну діяльність учнів (тобто на його професійну майстерність), ніж вміння вчителя формувати, власне, розумові здібності учнів.

4. Кореляційний аналіз показав, що позитивно на вміння вчителя формувати пізнавальну діяльність учнів впливають: вміння формувати пізнавальну мотивацію учнів, підвищувати позитивне емоційне самопочуття учнів на уроці, досягнення міжособистісної взаємодії з учнями внаслідок демократичного стилю педагогічного спілкування; вміння формувати розумові здібності учнів. Також позитивно впливають наявність власного стилю педагогічного спілкування вчителя, його позитивна самооцінка власних творчих здібностей і хороший стан здоров'я.



5. Кореляційний аналіз показав також, що на вміння вчителя формувати пізнавальну діяльність учнів негативно впливають: ліберальний стиль спілкування, відповідально-великодушний тип міжособистої взаємодії, а саме – нав'язлива допомога в усьому; прямолінійно-агресивний тип міжособистої поведінки; співпрацююче-конвенціональний тип поведінки, а саме – конформізм, надмірне пристосовування; недовірливо-скептичний тип міжособистої поведінки вчителя, а саме – схильність до критицизму, образливість, підозрілість, зневіра у дітях [12, с. 294-310].
6. Факторний аналіз виявив, що негативно на професійну майстерність вчителя впливає не авторитарний стиль спілкування керівництва, а ліберальний стиль, який заважає розвитку пізнавальних здібностей учнів.

### Список використаних джерел

1. Абрамова Г.С. Некоторые особенности педагогического общения с подростками / Г.С. Абрамова // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С. 96-99.
2. Башанська Т. Взаємодія вчителя й учнів у навчально-виховному процесі / Т. Башанська // Початкова школа. – 2004. – № 12. – С. 55-58.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс; пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
4. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2006. – 528 с.: ил. – (Серия « Мастера психологии») – С. 158-161.
5. Власова І.О. Педагогічна психологія: навч. посібник / О.І. Власова. – К.: Либідь, 2005. – С. 312-323.
6. Галажинский Э.В. Системная детерминация самореализации личности: автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра психол. наук: / Эдуард Владимирович Галажинский. – Томск, 2008, – 42 с.
7. Зязюн И.А. Основы педагогического мастерства / И.А. Зязюн. – М., 1989. – С.6-27, 47-81.
8. Мар'яненко Л.В. Експериментальне дослідження професійних здібностей вчителів // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. Академіка С.Д. Максименка. – К.: Ніка-Центр, 2009. – Вип. 37. – С. 352-372.
9. Мар'яненко Л.В. Міжособистісна взаємодія і процес формування навчально-пізнавальної діяльності учнів // Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. Volume 29, Number 5, 2018. Scientific Journal. – С.40–44. – Режим доступу : <http://farplss.org/>
10. Маслоу А. Психология бытия: пер. с англ. / А. Маслоу. – М.-К.: Рефл.-Бук, Веклер, 1997. – 300 с.
11. Поклад І.М. Розробка програми формування хореографічних здібностей дітей / Ірина Миколаївна Поклад // Актуальні проблеми психології: збірн. наук. праць І-ту психол. ім. Г.С. Костюка НАПН України. Проблеми психології творчості / за ред. В.О. Моляко. – Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, – 2010. – Т. 12. – Вип. 9. – С.263-271.

12. Практическая психология в тестах или Как научиться понимать себя и других. – М.: АСТ-ПРЕСС, 1998. – С. 172-173, С. 294-310.
13. Роджерс Карл. Вчитися бути вільним / Карл Роджерс // Гуманістична психологія: Антологія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів: у 3-х т. Т.1. Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. [упоряд. і наук. ред. Роман Трач (США) і Георгій Балл (Україна)]. – К.: Університетське видавництво «Пульсари», 2001. – 252 с.
14. Савчин М.В. Типи розуміння вчителем психології учня та їх прояв у педагогічній взаємодії / М.В. Савчин // Рідна школа. – 1996. – № 1. – С.70-71.
15. Сеница И.Е. О такте и мастерстве (беседы с молодым педагогом) / Иван Емельянович Сеница. – К.: Радянська школа, 1976. – 168 с.
16. Слободяник Н.В. Психолого-педагогічна взаємодія суб'єктів освітнього простору / Наталія Володимирівна Слободяник // Актуальні проблеми психології: збірн. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – К.: ДП Інформаційно-аналітичне агентство, 2018. – Т. X. – Вип. 31. – С.156-167.
17. Степанов С.Ю. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества / С.Ю. Степанов, Г.Ф. Похмелкина, Т.Ю. Калошина, Т.В. Фролова // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 5-14.
18. Чернобровкін В.М. Психологічні аспекти прийняття рішень у проблемних ситуаціях педагогічної діяльності як мисленнєвого процесу / В.М. Чернобровкін // Стратегії творчої діяльності: школа В.О. Моляко / за заг. ред. В.О. Моляко. – К.: Освіта України, 2008. – С.160-202.
19. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В.Б. Шапар. – Х.: Прапор, 2007. – 640 с.
20. Щербаков А.И. О методологии и методах изучения психологии труда и личности учителя / А.И. Щербаков // Психология труда и личности учителя: В.1. / [А.И. Щербаков]. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1976. – С. 3-29.
21. Энциклопедия психологических тестов. Профессиональное консультирование, профессиональный отбор, профессиональная ориентация, тесты для безработных. – М.: ООО «Издательство АСТ», 1997. – 320 с.

### **Spisok vikoristanih dzherel**

1. Abramova G.S. Nekotorye osobennosti pedagogicheskogo obshhenija s podrostkami / G.S. Abramova // Voprosy psihologii. – 1988. – № 2. – S. 96-99.
2. Bashans'ka T. Vzaemodija vchitelja j uchniv u navchal'no-vihovnomu procesi / T. Bashans'ka // Pochatkova shkola. – 2004. – № 12. – S. 55-58.
3. Berns R. Razvitie Ja-koncepcii i vospitanie / R. Berns; per. s angl. – М.: Progress, 1986. – 422 s.
4. Burlachuk L.F., Morozov S.M. Slovar'-spravochnik po psihodiagnostike / L. F. Burlachuk, S. M. Morozov. – 2-e izd., pererab. i dop. – Spb.: Piter, 2006. – 528 s.: il. – (Serija « Mastera psihologii») – S. 158-161.

5. Vlasova I.O. Pedagogichna psihologija: navch. posibnik / O.I. Vlasova. – K.: Libid', 2005. – S. 312-323.
6. Galazhinskij Je.V. Sistemnaja determinacija samorealizacii lichnosti: avtoref. dis. na soiskanie uchen. stepeni d-ra psihol. nauk: / Jeduard Vladimirovich Galazhinskij. – Tomsk, 2008, – 42 s.
7. Zjazjun I.A. Osnovy pedagogicheskogo masterstva / I.A. Zjazjun. – M., 1989. – S.6-27, 47-81.
8. Mar'janenko L.V. Eksperimental'ne doslidzhennja profesijnih zdibnostej vchiteliv // Naukovi zapiski Institutu psihologii im. G.S. Kostjuka APN Ukraïni /Za red. Akademika S.D. Maksimenka. – K.: Nika-Centr, 2009. – Vip. 37. – S. 352-372.
9. Mar'janenko L.V. Mizhosobitna vzaemodija i proces formuvannja navchal'no-piznaval'noï dijial'nosti uchniv // Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. Volume 29, Number 5, 2018. Scientific Journal. – S.40–44. – Rezhim dostupu : <http://farplss.org/>
10. Maslou A. Psihologija bytija: per. s angl. / A. Maslou. – M.-K.: Refl.-Buk, Vekler, 1997. – 300 s.
11. Poklad I.M. Rozrobka programi formuvannja horeografichnih zdibnostej ditej / Irina Mikolaïvna Poklad // Aktual'ni problemi psihologii: zbirn. nauk. prac' I-tu psihol. im. G.S. Kostjuka NAPN Ukraïni. Problemi psihologii tvorhosti / za red. V.O. Moljako. – Zhitomir: ZhDU im. I. Franka, – 2010. – T. 12. – Vip. 9. – S.263-271.
12. Prakticheskaja psihologija v testah ili Kak nauchit'sja ponimat' sebja i drugih. – M.: AST-PRESS,1998. – S. 172-173, S. 294-310.
13. Rodzhers Karl. Vchitisja buti vil'nim / Karl Rodzhers // Gumanistichna psihologija: Antologija: navch. posib. dlja stud. vishh. navch. zakladiv: u 3-h t. T.1. Gumanistichni pidhodi v zahidnij psihologii HH st. [uporjad. i nauk. red. Roman Trach (SShA) i Georgij Ball (Ukraïna)]. – K.: Universitets'ke vidavnicтво «Pul'sari», 2001. – 252 s.
14. Savchin M.V. Tipi rozuminnja vchitelem psihologii uchnja ta ih projav u pedagogichnij vzaemodii / M.V. Savchin // Ridna shkola. – 1996. – № 1. – S.70-71.
15. Sinica I.E. O takte i masterstve (besedy s molodym pedagogom) / Ivan Emel'janovich Sinica. – K.: Radjans'ka shkola, 1976. – 168 s.
16. Slobodjanik N.V. Psihologo-pedagogichna vzaemodija sub'ektiv osvitr'ogo prostoru / Natalija Volodimirivna Slobodjanik // Aktual'ni problemi psihologii: zbirn. nauk. prac' Institutu psihologii imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukraïni. Psihologija navchannja. Genetichna psihologija. Mediczna psihologija. – K.: DP Informacijno-analitichne agentstvo, 2018. – T. H. – Vip. 31. – S.156-167.
17. Stepanov S.Ju. Principy refleksivnoj psihologii pedagogicheskogo tvorchestva / S.Ju. Stepanov, G.F. Pohmelkina, T.Ju. Kaloshina, T.V. Frolova // Voprosy psihologii. – 1991. – № 5. – S. 5-14.

18. Chernobrovkin V.M. Psihologichni aspekti prijnattja rishen' u problemnih situacijah pedagogichnoï dijäl'nosti jak mislennevogo procesu / V.M. Chernobrovkin // Strategii tvorchoï dijäl'nosti: shkola V.O. Moljako / za zag. red. V.O. Moljako. – K.: Osvita Ukraïni, 2008. – S.160-202.
19. Shapar V.B. Suchasnij tlumachnij psihologichnij slovník / V.B. Shapar. – H.: Prapor, 2007. – 640 s.
20. Shherbakov A.I. O metodologii i metodah izuchenija psihologii truda i lichnosti uchitelja / A.I. Shherbakov // Psihologija truda i lichnosti uchitelja: V.1. / [A.I. Shherbakov]. – L.: LGPI im. A.I. Gercena, 1976. – S. 3-29.
21. Jenciklopedija psihologicheskikh testov. Professional'noe konsul'tirovanie, professional'nyj otbor, professional'naja orientacija, testy dlja bezrabortnyh. – M.: OOO «Izdatel'stvo AST», 1997. – 320 s.

**Marianenko L.V. Personal factor under conditions of cooperation between the teacher and students in the context of the humanistic paradigm.** The purpose of the article: to investigate the influence of positive or negative personal qualities of the teacher (levels of pedagogical activity and styles of pedagogical communication), which characterize the interaction as an interruption or assistance in the formation of the teacher's ability, in particular - the teacher's ability to form cognitive activity of students. Methods of research: theoretical - methods of logical-psychological and historical-psychological analysis, synthesis, comparison, generalization of theoretical and experimental developments of the studied problem in the scientific literature, systematization, and scientific interpretation for generalization of theoretical and methodological foundations of consideration of the personal factor in the conditions of cooperation between the teacher and students in the context of the humanistic paradigm; empirical - conversation, observation, questioning, testing. The obtained results were subjected to quantitative analysis and qualitative interpretation by methods of data grouping with their further generalization. The scientific novelty is that: the article presents the results an empirical study of the influence of positive or negative qualities of a teacher (styles of pedagogical activity and pedagogical communication) on the formation of students' cognitive activity; it has been established that an individual style of pedagogical communication can be both positive and negative (for example, democratic, liberal, or authoritarian); it is revealed that the distribution of styles of pedagogical communication (positive and negative) occurs due to the difference in the development of pedagogical orientation and the different correlation of positive and negative moral potential of the teacher's personality; it is proved that the ability of a teacher to cultivate the moral dualities of students a higher rank positive effect on his ability to form students' cognitive activity than the ability of a teacher to form children's mental abilities; it was established experimentally that the ability of a teacher to shape students' cognitive activity influenced: having his own style of pedagogical communication and high self-esteem of his own creative abilities and the following types of teacher behavior are negatively affecting the ability to form children's cognitive activity: responsibly generous, straight-aggressive, cooperating-conventional and nervously-skeptical. Practical significance: the analysis and interpretation of the scientific heritage of domestic and foreign scientists can significantly expand the perception of the psychological dimensions of the personal factor in terms of cooperation between subjects of the educational space in the context of the humanistic paradigm. Results: the material obtained during the study can be used by teachers at higher educational establishments during lectures, practical and laboratory classes on educational disciplines "General psychology", "Psychology of personality", "Pedagogical and age psychology", etc.

*Key words:* humanistic paradigm, personality, forming abilities, teacher, interpersonal cooperations, cognitive activity, students.

## ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТАРШОКЛАСНИКІВ

**Могиляста С.М. Дослідження емоційного інтелекту старшокласників.** У статті викладено результати емпіричного дослідження емоційного інтелекту старшокласників. Визначено, що в учнів нашої вибірки є певні труднощі стосовно розпізнавання власних і чужих емоцій та гармонійного «входження» в систему міжособистісних взаємовідносин, інтерпретування емоцій оточення, толерантності і соціальної адаптованості, досягання гармонії свого внутрішнього світу, власної автентичності. Зазначено необхідність розробки психолого-педагогічної програми розвитку емоційного інтелекту старшокласників.

*Ключові слова:* емоції, емоційний інтелект, емпатія, самомотивація, старшокласник.

**Могилястая С.М. Исследование эмоционального интеллекта старшеклассников.**

В статье изложены результаты эмпирического исследования эмоционального интеллекта старшеклассников. Определено, что у учащихся нашей выборки есть определенные трудности в распознавании собственных и чужих эмоций, умении гармонично «входить» в систему межличностных взаимоотношений, в интерпретации эмоций окружающих, проявлении толерантности и социальной адаптивности, достижении гармонии своего внутреннего мира, своей подлинности. Указана необходимость разработки психолого-педагогической программы развития эмоционального интеллекта старшеклассников.

*Ключевые слова:* эмоции, эмоциональный интеллект, эмпатия, самомотивация, старшеклассник.

**Постановка проблеми.** У період навчання в школі відбувається активне емоційне становлення особистості щодо ставлення до себе та до інших, викликане навчальною діяльністю. Триває процес удосконалення самосвідомості, здатність до рефлексії та емпатії. Розвинений емоційний інтелект сприятиме пошуку рівноваги між розумом і почуттями учня та не дозволить діяти під впливом емоцій, запобігаючи маніпулюванню з боку інших осіб.

Емоційний інтелект зараз визнається ключовим фактором досягнення успіху особистістю, істотнішим високий рівень IQ, оскільки емоційний інтелект (EI) є складовою не тільки успішності в навчанні, але й складовою майбутнього професійного зростання. Науковий інтерес до феномену емоційного інтелекту продовжує зростати і це, на нашу думку, підтверджує актуальність дослідження емоційного інтелекту. Дослідники емоційного інтелекту дотепер пропонують безліч варіантів удосконалення концепції EI спільно з упровадженням нових методик його вимірювання.

**Вихідні передумови.** Вивченням емоційного інтелекту, його визначення, структури, шляхів розвитку займалися І.Н. Андреева, Г. Бреслав, Г. Гарднер, Д. Гоулман, Д. Мейєр, Е.Л. Носенко, П. Селовой. Так, Д. Гоулман зазначає, що емоційний інтелект – це здатність усвідомлювати власні емоції та емоції інших для того, щоб мотивувати себе та інших, вправно управляти емоціями наодинці та під час взаємодії з іншими [1]. Його думку доповнює Д.В. Люсін [2], стверджуючи, що у широкому розумінні емоційний інтелект розглядається як здатність особистості до ефективного спілкування за рахунок уміння розуміти і керувати своїми та чужими емоціями; уміння сприймати емоції навколишніх

людей і можливості впливати на них, а також уміння рефлексувати свої власні емоційні стани, контролювати їхній прояв.

Окремі структурні компоненти емоційного інтелекту пов'язані з певною групою здібностей: сприйняття емоцій та їх розуміння – з когнітивними здібностями, здатність до управління емоціями – з емоційними здібностями, управління емоціями в стресових ситуаціях і самомотивація пов'язані з адаптаційними здібностями; соціальна емпатія і управління чужими емоціями – із соціальними здібностями людини. Кожна зазначена група здібностей опосередковує притаманність емоційному інтелекту інтерпретативної, регулятивної, адаптивної, стресозахисної та активізуючої функцій. Існує декілька груп методик проведення діагностики емоційного інтелекту.

**Мета статті** полягає у висвітленні результатів дослідження емоційного інтелекту старшокласників.

**Виклад методики і результатів досліджень.** Вибірку нашого дослідження склали учні 10–го (20 осіб) і 11–го (19 осіб) класів Києво-Печерського ліцею № 171 «Лідер» міста Києва і учні 10–го (19 осіб) і 11–го (21 особа) класів Кривоозерської ЗОШ № 2, село Криве Озеро, Миколаївської області. Разом вибірка склала 79 старшокласників.

Для дослідження нами були використані опитувальник «Емоційний інтелект» (ЕмІн) Д.В. Люсіна [3] та тест М. Холла для визначення рівня емоційного інтелекту [4].

Опитувальник «Емоційний інтелект» (ЕмІн) Д.В. Люсіна — це психодіагностична методика, заснована на самозвіті і призначена для вимірювання емоційного інтелекту (ЕІ). В основу опитувальника покладено трактування ЕІ як здатності до розуміння своїх і чужих емоцій і управління ними. У структурі емоційного інтелекту Д.В. Люсін виділяє міжособистісний емоційний інтелект (МЕІ) – розуміння емоцій інших людей та управління ними, а також внутрішньоособистісний емоційний інтелект (ВЕІ) – розуміння власних емоцій та управління ними. Міжособистісний емоційний інтелект є сукупністю здібностей до розуміння емоцій оточення і впливу на емоційні стани оточення. Внутрішньоособистісний емоційний інтелект як сукупність здібностей до розуміння та управління своїми власними емоційними станами та їхніми проявами.

Опитувальник ЕмІн складається з п'яти субшкал (дві субшкали вимірюють різні аспекти МЕІ і три субшкали вимірюють різні аспекти ВЕІ) які, своєю чергою, об'єднуються в чотири шкали більш загального порядку. Опитувальник ЕмІн Д.В. Люсіна містить 46 тверджень. Бланк відповідей дає такі варіанти для оцінки тверджень: «зовсім згоден», «зовсім не згоден», «переважно згоден», «переважно не згоден». Результат підраховується за допомогою ключа. Отримані показники дозволяють визначити рівень емоційного інтелекту в цілому та його складових: «дуже високий», «високий», «середній», «низький», «дуже низький» [3].

В таблиці 1 наведено результати діагностики емоційного інтелекту з використанням методики «ЕмІн» Д.В. Люсіна в учнів 10–го класу ліцею «Лідер» міста Києва.

Таблиця 1

**Результати діагностики емоційного інтелекту з використанням методики «ЕмІн» Д.В. Люсіна в учнів 10–го класу ліцею «Лідер»**

Шкала	Дуже низький	Низький	Середній	Високий	Дуже високий
<b>1Ш</b>	20%	15%	35%	20%	10%
<b>2Ш</b>	20%	5%	35%	30%	10%
<b>3Ш</b>	5%	25%	35%	15%	20%
<b>4Ш</b>	10%	20%	35%	20%	15%
<b>5Ш</b>	15%	15%	30%	25 %	15%
<b>6Ш</b>	20%	10%	30%	20%	20%
<b>7Ш</b>	15%	10%	40%	10%	25%
<b>8Ш</b>	20%	25%	30%	10%	15%
<b>9Ш</b>	10%	25%	15%	30%	20 %
<b>10Ш</b>	15%	10%	35%	30%	10%

Примітки: 1) шкали за опитувальником ЕмІн Люсіна: 1Ш — розуміння чужих емоцій; 2Ш — управління чужими емоціями; 3Ш — розуміння своїх емоцій; 4Ш — управління своїми емоціями; 5Ш — контроль експресії; 6Ш — міжособистісний емоційний інтелект; 7Ш — внутрішньоособистісний емоційний інтелект; 8Ш — розуміння емоцій; 9Ш — управління емоціями; 10Ш — загальний рівень емоційного інтелекту.

Як ми бачимо в таблиці 1, в учнів 10–го класу ліцею «Лідер» за методикою ЕмІн показники низького рівня спостерігаються у: 35 % — за шкалою «розуміння чужих емоцій»; 25 % — за шкалою «управління чужими емоціями»; по 30 % — за шкалами «розуміння своїх емоцій», «управління своїми емоціями», «контроль експресії» і «міжособистісний емоційний інтелект»; 25 % — за шкалою «внутрішньоособистісний емоційний інтелект»; 45 % — за шкалою «розуміння емоцій»; 35 % — за шкалою «управління емоціями»; 25 % — за шкалою «загальний рівень емоційного інтелекту».

У таблиці 2 наведено результати діагностики емоційного інтелекту з використанням методики «ЕмІн» Д.В. Люсіна в учнів 11–го класу ліцею «Лідер» міста Києва.

Як ми бачимо в таблиці 2, в учнів 11–го класу ліцею «Лідер» за методикою ЕмІн низький рівень показників спостерігається у: 31,6 % — за шкалою «розуміння чужих емоцій»; 26,3 % — за шкалою «управління чужими емоціями»; 36,9 % — за шкалою «розуміння своїх емоцій»; 31,6 % — за шкалою «управління своїми емоціями»; 10,5 % — за шкалою «контроль експресії»; 15,8 % — за шкалою «міжособистісний емоційний інтелект»; 21% — за шкалами «внутрішньоособистісний емоційний інтелект», «управління емоціями» і «загальний рівень емоційного інтелекту»; 21,1 % — за шкалою «розуміння емоцій».

**Результати діагностики емоційного інтелекту з використанням методики «ЕмІн» Д.В. Люсіна в учнів 11–го класу ліцею «Лідер»**

Шкала	Дуже низький	Низький	Середній	Високий	Дуже високий
<b>1Ш</b>	5,3%	26,3%	57,8%	5,3%	5,3%
<b>2Ш</b>	10,5%	15,8%	47,4%	15,8%	10,5%
<b>3Ш</b>	5,3%	31,6%	31,6%	21%	10,5%
<b>4Ш</b>	5,3%	26,3%	10,5%	21%	36,9 %
<b>5Ш</b>	-	10,5%	42,1%	36,9%	10,5%
<b>6Ш</b>	5,3%	10,5%	57,8%	21%	5,3%
<b>7Ш</b>	10,5%	10,5%	26,3%	36,9%	15,8%
<b>8Ш</b>	15,8%	5,3%	68,4%	10,5%	-
<b>9Ш</b>	10,5%	10,5%	26,3%	31,6%	21%
<b>10Ш</b>	10,5%	10,5%	36,9%	42,1%	-

Примітки: 1) шкали за опитувальником ЕмІн Люсіна: 1Ш — розуміння чужих емоцій; 2Ш — управління чужими емоціями; 3Ш — розуміння своїх емоцій; 4Ш — управління своїми емоціями; 5Ш — контроль експресії; 6Ш — міжособистісний емоційний інтелект; 7Ш — внутрішньоособистісний емоційний інтелект; 8Ш — розуміння емоцій; 9Ш — управління емоціями; 10Ш — загальний рівень емоційного інтелекту.

Можемо зробити висновок, що в учнів ліцею «Лідер» в 11–го класі, на відміну від 10–го класу, показники розуміння чужих емоцій, контролю експресії, міжособистісного емоційного інтелекту, внутрішньоособистісного емоційного інтелекту, розуміння емоцій, управління емоціями і загальний рівень емоційного інтелекту є вищими. За іншими показниками, навпаки показники є нижчими, що потребує врахування під час розробки психолого-педагогічної програми розвитку емоційного інтелекту.

У таблиці 3 наведено результати діагностики емоційного інтелекту з використанням методики «ЕмІн» Д.В. Люсіна в учнів 10–го класу Кривоозерської ЗОШ № 2.

**Результати діагностики емоційного інтелекту з використанням методики «ЕмІн» Д.В. Люсіна в учнів 10–го класу Кривоозерської ЗОШ № 2**

Шкала	Дуже низький	Низький	Середній	Високий	Дуже високий
<b>1Ш</b>	26,3%	31,6%	26,3%	15,8%	-
<b>2Ш</b>	15,8%	21,05%	42,05%	15,8%	5,3%
<b>3Ш</b>	31,6%	36,8%	15,8%	15,8%	-
<b>4Ш</b>	26,3%	21,05%	15,8%	26,3%	10,5%
<b>5Ш</b>	5,3%	15,8%	31,6%	31,6%	15,8%
<b>6Ш</b>	21,05%	36,8%	31,6%	10,5%	-
<b>7Ш</b>	36,8%	10,5%	31,6%	21,05%	-
<b>8Ш</b>	47,3%	31,6%	15,8%	5,3%	-
<b>9Ш</b>	15,8%	26,3%	26,3%	5,3%	26,3%
<b>10Ш</b>	15,8%	31,6%	26,3%	26,3%	-

Примітки: 1) шкали за опитувальником ЕмІн Люсіна: 1Ш — розуміння чужих емоцій; 2Ш — управління чужими емоціями; 3Ш — розуміння своїх емоцій; 4Ш — управління



своїми емоціями; 5Ш — контроль експресії; 6Ш — міжособистісний емоційний інтелект; 7Ш — внутрішньоособистісний емоційний інтелект; 8Ш — розуміння емоцій; 9Ш — управління емоціями; 10Ш — загальний рівень емоційного інтелекту.

Як ми бачимо з таблиці 3, в учнів 10-го класу Кривоозерської ЗОШ № 2 за методикою ЕМІн низький рівень показників спостерігається у: 57,9 % — за шкалою «розуміння чужих емоцій»; 36,85% — за шкалою «управління чужими емоціями»; 68,4 % — за шкалою «розуміння своїх емоцій»; 47,35 % — за шкалою «управління своїми емоціями»; 21,1 % — за шкалою «контроль експресії»; 57,85 % - за шкалою «міжособистісний емоційний інтелект»; 47,3 % — за шкалою «внутрішньоособистісний емоційний інтелект»; 78,9 % — за шкалою «розуміння емоцій»; 42,1 % — за шкалою «управління емоціями»; 47,4 % — за шкалою «загальний рівень емоційного інтелекту».

У таблиці 4 наведено результати діагностики емоційного інтелекту з використанням методики «ЕМІн» Д.В. Люсіна в учнів 11-го класу Кривоозерської ЗОШ № 2.

*Таблиця 4*

**Результати діагностики емоційного інтелекту з використанням методики «ЕМІн» Д.В. Люсіна в учнів 11-го класу Кривоозерської ЗОШ № 2**

Шкала	Дуже низький	Низький	Середній	Високий	Дуже високий
<b>1Ш</b>	28,6%	19,05%	33,3%	14,3%	4,75%
<b>2Ш</b>	14,3%	23,75%	42,9%	19,05%	-
<b>3Ш</b>	28,6%	28,6%	23,75%	14,3%	4,75%
<b>4Ш</b>	19,05%	9,5%	42,9%	14,3%	14,3%
<b>5Ш</b>	14,3%	14,3%	23,75%	38,15%	9,5%
<b>6Ш</b>	23,75%	23,75%	33,45%	14,3%	4,75%
<b>7Ш</b>	19,05%	23,75%	33,45%	14,3%	9,5%
<b>8Ш</b>	14,3%	47,6%	19,05%	14,3%	4,75%
<b>9Ш</b>	19,05%	9,5%	38,15%	28,6%	4,75%
<b>10Ш</b>	23,75%	19,05%	28,6%	23,75%	4,75%

Примітки: 1) шкали за опитувальником ЕМІн Люсіна: 1Ш — розуміння чужих емоцій; 2Ш - управління чужими емоціями; 3Ш — розуміння своїх емоцій; 4Ш — управління своїми емоціями; 5Ш - контроль експресії; 6Ш — міжособистісний емоційний інтелект; 7Ш — внутрішньоособистісний емоційний інтелект; 8Ш 3—розуміння емоцій; 9Ш — управління емоціями; 10Ш — загальний рівень емоційного інтелекту.

Як ми бачимо з таблиці 3, в учнів 11-го класу Кривоозерської ЗОШ № 2 за методикою ЕМІн низький рівень показників спостерігається у: 47,65 % — за шкалою «розуміння чужих емоцій»; 38,05 % — за шкалою «управління чужими емоціями»; 57,2 % — за шкалою «розуміння своїх емоцій»; 28,55 % — за шкалою «управління своїми емоціями»; 28,6 % — за шкалою «контроль експресії»; 47,5 % — за шкалою «міжособистісний емоційний інтелект»; 42,8 % — за шкалою «внутрішньоособистісний емоційний інтелект»; 61,9 % — за шкалою «ро-

зуміння емоцій»; 28,55 % — за шкалою «управління емоціями»; 42,8 % — за шкалою «загальний рівень емоційного інтелекту».

Можемо також зробити висновок, що в учнів Кривоозерської ЗОШ № 2 в 11-му класі, на відміну від 10-го класу, підвищилися показники розуміння чужих і своїх емоцій, управління своїми емоціями, міжособистісний емоційний інтелект, внутрішньоособистісний емоційний інтелект, загальний рівень емоційного інтелекту.

Динаміка підвищення показників в учнів Кривоозерської ЗОШ № 2 є нижчою, ніж в учнів ліцею «Лідер». За іншими показниками, навпаки спостерігається зниження показників, що потребує врахування під час розробки програми розвитку емоційного інтелекту у старшокласників.

Ще однією методикою у дослідженні був тест М. Холла для виявлення здатності розуміти відносини особистості, що репрезентуються в емоціях і управляти емоційною сферою на основі прийняття рішень [4]. Тест складається з 30 тверджень і містить 5 шкал: 1) емоційна обізнаність; 2) управління своїми емоціями (емоційна чуйність, емоційна неригідність); 3) самомотивація (довільне керування своїми емоціями); 4) емпатія; 5) розпізнавання емоцій інших людей (вміння впливати на їхній емоційний стан).

В таблиці 5 наведені результати діагностики за тестом Холла.

Таблиця 5

#### Результати діагностики за тестом Холла

Шкали за тестом Холла		10 кл (Київ) (n=20)	10 клас (село Криве Озеро) (n=19)	11 клас (Київ) (n=19)	11 клас (село Криве Озеро) (n=21)
<b>ЕМО</b>	<b>Н</b>	45,0%	57,9%	26,3%	71,4%
	<b>С</b>	30,0%	31,6%	36,85%	23,8%
	<b>В</b>	25,0%	10,5%	36,85%	4,8%
<b>УпрВЕ</b>	<b>Н</b>	65,0%	63,2%	57,9%	81%
	<b>С</b>	25,0%	26,3%	21,05%	9,5%
	<b>В</b>	10,0%	10,5%	21,05%	9,5%
<b>СамМ</b>	<b>Н</b>	60,0%	42,1%	47,35%	62%
	<b>С</b>	25,0%	21,05%	31,6%	19%
	<b>В</b>	15,0%	36,85%	21,05%	19%
<b>Е</b>	<b>Н</b>	55,0%	47,35%	26,3%	47,6%
	<b>С</b>	35,0%	31,6%	57,9%	38%
	<b>В</b>	10,0%	21,05%	15,8%	14,4%
<b>РозпЕІЛ</b>	<b>Н</b>	65,0%	42,1%	15,8%	52,4%
	<b>С</b>	30,0%	36,85%	78,9%	28,6%
	<b>В</b>	5,0%	21,05%	5,3%	19%

Примітки: шкали за тестом Холла: ЕМО – емоційна обізнаність; УпрВЕ – управління власними емоціями; СамМ – самомотивація; Е – емпатія; РозпЕІЛ – розпізнавання емоцій інших людей; рівні за тестом Холла: Н – низький рівень; С – середній рівень; В – високий рівень.

Як ми бачимо в таблиці 5, в учнів Кривоозерської ЗОШ № 2 і 10-го, і 11-го класів за шкалою «емоційна обізнаність» рівень менший, ніж в учнів ліцею «Лідер». В учнів 10-х класів за шкалою «управління власними емоціями» показники низького рівня є схожими, і 63,2 % і 65,0 %, а серед учнів 11-х класів бачимо, що в учнів Кривоозерської ЗОШ № 2 показник за цією шкалою є нижчим (81,0%) ніж в учнів ліцею «Лідер» (57,9%). За шкалою «самотивація» в учнів 10-го класу ліцею «Лідер» низький рівень за цією шкалою мають 60,0 % учнів, а серед учнів Кривоозерської ЗОШ № 2 таких — 42,1 %, а в 11-х класах навпаки, серед учнів Кривоозерської ЗОШ № 2 — 62,0%, а серед учнів ліцею «Лідер» — 47,35 %. Схожа тенденція спостерігається за шкалою «емпатія»: серед учнів 10-х класів ліцею «Лідер» 55,0 % мають низький рівень, а серед учнів Кривоозерської ЗОШ № 2 — 47,35 %. За цією ж шкалою низький рівень мають 26,3 % учнів 11-го класу ліцею «Лідер» та 47,6 % учнів 11-го класу Кривоозерської ЗОШ № 2. За шкалою «розпізнавання емоцій інших людей» ми бачимо, що 65,0 % учнів 10-го класу ліцею «Лідер» мають низький рівень, а серед учнів Кривоозерської ЗОШ № 2 таких — 42,1 %. За цією ж шкалою 15,8% учнів 11-го класу ліцею «Лідер» мають низький рівень, серед учнів Кривоозерської ЗОШ № 2 таких більше — 52,4%.

Отже, учні ліцею «Лідер» і 10-го, так і 11-го класів є обізнанішими в емоціях, ніж учні Кривоозерської ЗОШ № 2. Також учні 11-го класу ліцею «Лідер» здатні краще управляти власними емоціями. А от серед 10-х класів самотивація є вищою в учнів Кривоозерської ЗОШ № 2. А серед учнів 11-х класів самотивація є вищою в ліцеїстів. Емпатія є вищою в учнів 10-го класу Кривоозерської ЗОШ № 2, а в 11-му класі вона є вищою в учнів ліцею «Лідер». Схожою є тенденція і за шкалою «розпізнавання емоцій інших людей». Ці результати будуть враховані під час розробки психолого-педагогічної програми розвитку емоційного інтелекту старшокласників.

Можна зробити висновок, що в учнів нашої вибірки є певні труднощі в розпізнаванні власних і чужих емоцій, відтак вони не завжди можуть адекватно реагувати на емоційні прояви оточення, їм складно контролювати інтенсивність і зовнішній прояв власних емоцій. Також не достатньо розвиненим є вміння гармонійно «входити» в систему міжособистісних взаємовідносин, адекватно інтерпретувати емоції оточення, проявляти толерантність і соціальну адаптивність, досягати гармонії свого внутрішнього світу, власної автентичності.

Математичну обробку вищезгаданих тестових методик ми здійснювали за допомогою кореляційного аналізу. Для порівняння емпіричних розподілів заданих характеристик застосовували коефіцієнт кореляції Пірсона  $r$ . Аналіз таблиць кореляцій між шкалами опитувальника ЕмІн Д.В. Люсіна та шкалами тесту Холла показав, що існує достатня кількість прямих кореляційних зв'язків між вивченими параметрами.

У таблиці 6 наведено коефіцієнти кореляцій між показниками емоційного інтелекту за опитувальником ЕмІн і тестом Холла в учнів 11-го класу ліцею «Лідер».

**Коефіцієнти кореляцій між показниками емоційного інтелекту за  
опитувальником ЕмІн і тестом Холла  
в учнів 11-го класу ліцею «Лідер»**

Шкали	ЕмО	УпрВЕ	СамМ	Е	РозпЕІЛ
Ш1	,248	,333	<b>,527*</b>	,241	,105
Ш2	,276	<b>,464*</b>	<b>,647**</b>	-,250	,147
Ш3	,129	<b>,577**</b>	<b>,781**</b>	-,295	,039
Ш4	,281	<b>,539*</b>	<b>,518*</b>	-,181	-,112
Ш5	,292	,289	,258	,059	-,184
Ш6	,098	,310	<b>,489*</b>	-,023	,301
Ш7	,162	<b>,594**</b>	<b>,658**</b>	<b>-,502*</b>	,092
Ш8	,018	<b>,515*</b>	<b>,615**</b>	-,375	,186
Ш9	,204	<b>,478*</b>	<b>,601**</b>	-,445	,167
Ш10	,091	,441	<b>,559*</b>	-,371	,183

Примітки: 1) шкали за опитувальником ЕмІн Люсіна: Ш1 — розуміння чужих емоцій; Ш2 — управління чужими емоціями; Ш3 — розуміння своїх емоцій; Ш4 — управління своїми емоціями; Ш5 — контроль експресії; Ш6 — міжособистісний емоційний інтелект; Ш7 — внутрішньоособистісний емоційний інтелект; Ш8 — розуміння емоцій; Ш9 — управління емоціями; Ш10 — загальний рівень емоційного інтелекту.

2) шкали за тестом Холла: ЕмО — емоційна обізнаність; УпрВЕ — управління власними емоціями; СамМ — самомотивація; Е — емпатія; РозпЕІЛ — розпізнавання емоцій інших людей.

3) \* – кореляція достовірна на рівні  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$ .

Як ми бачимо в таблиці 6, існують прямі кореляційні зв'язки на високому рівні значущості ( $p \leq 0,01$ ) між такими шкалами тесту ЕмІн Люсіна, як «управління чужими емоціями», «розуміння своїх емоцій», «внутрішньоособистісний емоційний інтелект», «розуміння емоцій» «управління емоціями» та шкалою «самотивація» за тестом Холла; прямі кореляційні зв'язки на високому рівні значимості ( $p \leq 0,01$ ) між шкалами «розуміння своїх емоцій» і «внутрішньоособистісний емоційний інтелект» за тестом ЕмІн Люсіна та шкалою «управління власними емоціями» за тестом Холла; прямі кореляційні зв'язки на рівні значущості ( $p \leq 0,05$ ) між шкалами «управління чужими емоціями», «управління своїми емоціями», «розуміння емоцій» і «управління емоціями» за тестом ЕмІн та шкалою «управління власними емоціями» за тестом Холла; прямі кореляційні зв'язки на рівні значущості ( $p \leq 0,05$ ) між шкалами «розуміння чужих емоцій», «управління своїми емоціями», «міжособистісний емоційний інтелект» і «загальний рівень емоційного інтелекту» за тестом ЕмІн та шкалою «самотивація» за тестом Холла; прямий кореляційний зв'язок на рівні значущості ( $p \leq 0,05$ ) між шкалою «внутрішньоособистісний емоційний інтелект» за тестом ЕмІн та шкалою «емпатія» за тестом Холла.

Отже, в учнів 11-го класу ліцею «Лідер», самомотивація впливає на покращення розуміння й управління емоціями своїми і чужими, на внутрішньоособистісний і міжособистісний емоційний інтелект і на загальний рівень емоційного інтелекту. А управління власними емоціями залежить від

внутрішньоособистісного емоційного інтелекту, від вміння управляти чужими емоціями і розуміння емоцій. Розвиток емпатії в учнів впливає на їхній внутрішньоособистісний емоційний інтелект.

У таблиці 7 наведено коефіцієнти кореляцій між показниками емоційного інтелекту за опитувальником ЕмІн і тестом Холла в учнів 10-го класу ліцею «Лідер».

Таблиця 7

**Коефіцієнти кореляцій між показниками емоційного інтелекту за опитувальником ЕмІн і тестом Холла в учнів 10-го класу ліцею «Лідер»**

Шкали	ЕМО	УпрВЕ	СамМ	Е	РозпЕІЛ
Ш1	,502*	,522*	,327	,644**	,680**
Ш2	,376	,165	,014	,312	,367
Ш3	,201	,539*	,298	,244	,452*
Ш4	,157	,616**	,244	,196	,488*
Ш5	-,140	,531*	,422	-,080	,322
Ш6	,476*	,403	,143	,478*	,631**
Ш7	,234	,750**	,369	,201	,613**
Ш8	,257	,752**	,439	,392	,650**
Ш9	,164	,509*	,234	,189	,547*
Ш10	,345	,663**	,347	,390	,677**

Примітки: 1) шкали за опитувальником ЕмІн Люсіна: Ш1 — розуміння чужих емоцій; Ш2 — управління чужими емоціями; Ш3 — розуміння своїх емоцій; Ш4 — управління своїми емоціями; Ш5 — контроль експресії; Ш6 — міжособистісний емоційний інтелект; Ш7 — внутрішньоособистісний емоційний інтелект; Ш8 — розуміння емоцій; Ш9 — управління емоціями; Ш10 — загальний рівень емоційного інтелекту.

2) шкали за тестом Холла: ЕМО — емоційна обізнаність; УпрВЕ — управління власними емоціями; СамМ — самомотивація; Е — емпатія; РозпЕІЛ — розпізнавання емоцій інших людей.

3) \* – кореляція достовірна на рівні  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$ .

У таблиці 7 ми бачимо прямі кореляційні зв'язки на рівні значущості ( $p \leq 0,05$ ) між шкалами «розуміння чужих емоцій» і «міжособистісний емоційний інтелект» за опитувальником ЕмІн Люсіна та шкалою «емоційна обізнаність» за тестом Холла; прямі кореляційні зв'язки на високому рівні значущості ( $p \leq 0,01$ ) між шкалами «управління своїми емоціями», «внутрішньоособистісний емоційний інтелект», «розуміння емоцій» і «загальний рівень емоційного інтелекту» за опитувальником ЕмІн та шкалою «управління власними емоціями» за тестом Холла; прямі кореляційні зв'язки на рівні значущості ( $p \leq 0,05$ ) між шкалами «розуміння чужих емоцій», «розуміння своїх емоцій», «контроль експресії» і «управління емоціями» за опитувальником ЕмІн та шкалою «управління власними емоціями» за тестом Холла; прямий кореляційний зв'язок на високому рівні значущості ( $p \leq 0,01$ ) між шкалою «розуміння чужих емоцій» за опитувальником ЕмІн та шкалою «емпатія» за тестом Холла; прямий кореляційний зв'язок на рівні значущості ( $p \leq 0,05$ ) між шкалою «міжособистісний емоційний інтелект» за опитувальником ЕмІн та шкалою «емпатія» за тестом Холла; прямі кореляційні зв'язки на високому рівні значущості ( $p \leq 0,01$ ) між

шкалами «розуміння чужих емоцій», «міжособистісний емоційний інтелект», «внутрішньоособистісний емоційний інтелект», «розуміння емоцій» і «загальний рівень емоційного інтелекту» за опитувальником ЕмІн та шкалою «розпізнавання емоцій інших людей» за тестом Холла; прямі кореляційні зв'язки на рівні значущості ( $p \leq 0,05$ ) між шкалами «розуміння своїх емоцій», «управління своїми емоціями» і «управління емоціями» за опитувальником ЕмІн та шкалою «розпізнавання емоцій інших людей» за тестом Холла.

Тобто в учнів 10-го класу ліцею «Лідер» емоційна обізнаність залежить від розуміння чужих емоцій і міжособистісного емоційного інтелекту. Здатність управляти власними емоціями впливає на розвиток внутрішньоособистісного емоційного інтелекту, розуміння ними емоцій і загальний рівень емоційного інтелекту. Що розвиненішою в них є емпатія, то кращим є розуміння чужих емоцій і міжособистісний емоційний інтелект. Розпізнавання емоцій інших людей пов'язане в учнів 10-го класу ліцею «Лідер» із розумінням своїх і чужих емоцій, міжособистісним і внутрішньоособистісним емоційним інтелектом, розумінням емоцій і загальним рівнем емоційного інтелекту.

У таблиці 8 наведено коефіцієнти кореляцій між показниками емоційного інтелекту за опитувальником ЕмІн і тестом Холла в учнів 11-го класу Кривоозерської ЗОШ № 2.

Таблиця 8

**Коефіцієнти кореляцій між показниками емоційного інтелекту за опитувальником ЕмІн і тестом Холла в учнів 11-го класу Кривоозерської ЗОШ № 2**

Шкали	ЕмО	УпрВЕ	СамМ	Е	РозпЕІЛ
Ш1	,422	,185	,280	<b>,489*</b>	,395
Ш2	,186	,407	<b>,756**</b>	,392	<b>,723**</b>
Ш3	,085	,262	,233	-,175	,262
Ш4	,077	<b>,477*</b>	,417	,283	,226
Ш5	,003	,165	,303	,104	,377
Ш6	,425	,364	<b>,588**</b>	<b>,530*</b>	<b>,673**</b>
Ш7	,094	,381	,396	,081	,311
Ш8	,251	,258	,237	,119	,358
Ш9	,084	<b>,446*</b>	<b>,585**</b>	,381	<b>,575**</b>
Ш10	,258	<b>,504*</b>	<b>,566**</b>	,303	<b>,562**</b>

Примітки: 1) шкали за опитувальником ЕмІн Люсіна: Ш1 — розуміння чужих емоцій; Ш2 — управління чужими емоціями; Ш3 — розуміння своїх емоцій; Ш4 — управління своїми емоціями; Ш5 — контроль експресії; Ш6 — міжособистісний емоційний інтелект; Ш7 — внутрішньоособистісний емоційний інтелект; Ш8 — розуміння емоцій; Ш9 — управління емоціями; Ш10 — загальний рівень емоційного інтелекту.

2) шкали за тестом Холла: ЕмО — емоційна обізнаність; УпрВЕ — управління власними емоціями; СамМ — самомотивація; Е — емпатія; РозпЕІЛ — розпізнавання емоцій інших людей.

3) \* — кореляція достовірна на рівні  $p \leq 0,05$ ; \*\* —  $p \leq 0,01$ .

Як ми бачимо з таблиці 8, прямі кореляційні зв'язки на рівні значущості ( $p \leq 0,05$ ) спостерігаються між шкалами «управління своїми емоціями»,

«управління емоціями» і «загальний рівень емоційного інтелекту» за опитувальником ЕмІн та шкалою «управління власними емоціями» за тестом Холла; прямі кореляційні зв'язки на високому рівні значущості ( $p \leq 0,01$ ) між шкалами «управління чужими емоціями», «міжособистісний емоційний інтелект», «управління емоціями» і «загальний рівень емоційного інтелекту» за опитувальником ЕмІн та шкалою «самотивація» за тестом Холла; прямі кореляційні зв'язки на рівні значущості ( $p \leq 0,05$ ) між шкалами «розуміння чужих емоцій» і «міжособистісний емоційний інтелект» за опитувальником ЕмІн та шкалою «емпатія» за тестом Холла; прямі кореляційні зв'язки на високому рівні значущості ( $p \leq 0,01$ ) між шкалами «управління чужими емоціями», «міжособистісний емоційний інтелект», «управління емоціями» і «загальний рівень емоційного інтелекту» за опитувальником ЕмІн та шкалою «розпізнавання емоцій інших людей» за тестом Холла.

Тобто в учнів 11-го класу Кривоозерської ЗОШ № 2 управління власними емоціями залежить від здатності управляти емоціями і загального рівня емоційного інтелекту. Самотивація впливає на здатність управляти чужими емоціями, управління емоціями, міжособистісний емоційний інтелект і загальний рівень емоційного інтелекту. А емпатія залежить від розуміння чужих емоцій і розвитку міжособистісного емоційного інтелекту. Розпізнавання емоцій інших людей впливає на здатність до управління емоціями і управління чужими емоціями, на міжособистісний емоційний інтелект і на загальний рівень емоційного інтелекту.

Таблиця 9

**Коефіцієнти кореляцій між показниками емоційного інтелекту за опитувальником ЕмІн і тестом Холла в учнів 10-го класу Кривоозерської ЗОШ № 2**

Шкали	ЕмО	УпрВЕ	СамМ	Е	РозпЕІЛ
Ш1	,211	-,099	,201	,234	,082
Ш2	,149	,386	,410	,427	-,126
Ш3	,198	,446	,133	,246	,285
Ш4	,370	<b>,618**</b>	<b>,525*</b>	,354	,405
Ш5	,146	,214	,257	-,170	,299
Ш6	,406	<b>,469*</b>	<b>,533*</b>	<b>,558*</b>	,357
Ш7	,365	<b>,482*</b>	,411	,165	<b>,466*</b>
Ш8	,410	<b>,480*</b>	,440	<b>,477*</b>	<b>,456*</b>
Ш9	<b>,554*</b>	<b>,623**</b>	<b>,598**</b>	,354	<b>,573*</b>
Ш10	,164	<b>,541*</b>	,375	,188	,347

Примітки: 1) шкали за опитувальником ЕмІн Люсіна: Ш1 — розуміння чужих емоцій; Ш2 — управління чужими емоціями; Ш3 — розуміння своїх емоцій; Ш4 — управління своїми емоціями; Ш5 — контроль експресії; Ш6 — міжособистісний емоційний інтелект; Ш7 — внутрішньоособистісний емоційний інтелект; Ш8 — розуміння емоцій; Ш9 — управління емоціями; Ш10 — загальний рівень емоційного інтелекту.

2) шкали за тестом Холла: ЕмО — емоційна обізнаність; УпрВЕ — управління власними емоціями; СамМ — самотивація; Е — емпатія; РозпЕІЛ — розпізнавання емоцій інших людей.

3) \* — кореляція достовірна на рівні  $p \leq 0,05$ ; \*\* —  $p \leq 0,01$ .

У таблиці 9 наведено коефіцієнти кореляцій між показниками емоційного інтелекту за опитувальником ЕМІн і тестом Холла в учнів 10–го класу Кривоозерської ЗОШ № 2.

Як ми бачимо у таблиці 9, спостерігається прямий кореляційний зв'язок на рівні значущості ( $p \leq 0,05$ ) між шкалою «управління емоціями» за опитувальником ЕМІн та шкалою «емоційна обізнаність» за тестом Холла; прямі кореляційні зв'язки на високому рівні значущості ( $p \leq 0,01$ ) між шкалами «управління своїми емоціями» і «управління емоціями» за опитувальником ЕМІн та шкалою «управління власними емоціями» за тестом Холла; прямі кореляційні зв'язки на рівні значущості ( $p \leq 0,05$ ) між шкалами «міжособистісний емоційний інтелект», «внутрішньоособистісний емоційний інтелект» і «розуміння емоцій» за опитувальником ЕМІн та шкалою «управління власними емоціями» за тестом Холла; прямий кореляційний зв'язок на високому рівні значущості ( $p \leq 0,01$ ) між шкалою «управління емоціями» за опитувальником ЕМІн та шкалою «самотивація» за тестом Холла; прямі кореляційні зв'язки на рівні значущості ( $p \leq 0,05$ ) між шкалами «управління своїми емоціями» і «міжособистісний емоційний інтелект» за опитувальником ЕМІн та шкалою «самотивація» за тестом Холла; прямі кореляційні зв'язки на рівні значущості ( $p \leq 0,05$ ) між шкалами «внутрішньоособистісний емоційний інтелект», «розуміння емоцій» і «управління емоціями» за опитувальником ЕМІн та шкалою «розпізнавання емоцій інших людей» за тестом Холла.

Отже в учнів 10–класу Кривоозерської ЗОШ № 2 емоційна обізнаність залежить від розвитку здатності до управління емоціями. А управління власними емоціями залежить від здатності до управління емоціями, розуміння емоцій, від розвитку міжособистісного і внутрішньоособистісного емоційного інтелекту. Самомотивація впливає на підвищення здатності управляти емоціями, а розпізнавання емоцій інших людей залежить від внутрішньоособистісного емоційного інтелекту, розуміння емоцій і здатності управляти емоціями.

**Висновки.** Для дослідження емоційного інтелекту старшокласників були використані опитувальник «Емоційний інтелект» (ЕМІн) та тест Холла для визначення рівня емоційного інтелекту.

Визначено, що в учнів нашої вибірки є певні труднощі в розпізнаванні власних і чужих емоцій, відтак вони не завжди можуть адекватно реагувати на емоційні прояви оточення, їм складно контролювати інтенсивність і зовнішній прояв власних емоцій. Також недостатньо розвиненим є вміння гармонійно «входити» в систему міжособистісних взаємовідносин, адекватно інтерпретувати емоції оточення, проявляти толерантність і соціальну адаптивність, досягати гармонії свого внутрішнього світу, власної автентичності.

Зазначено, що самотивація впливає на покращення розуміння і управління своїми і чужими емоціями, на внутрішньоособистісний і міжособистісний емоційний інтелект та на загальний рівень емоційного інтелекту. А управління власними емоціями залежить від внутрішньоособистісного емоційного інтелекту, від вміння управляти чужими емоціями, розуміння емоцій і розвитку загального рівня емоційного інтелекту. Розвиток емпатії в учнів впливає на їхній



внутрішньоособистісний емоційний інтелект і розуміння чужих емоцій. На розвиток емоційної обізнаності впливає розуміння чужих емоцій і розвиток міжособистісного емоційного інтелекту. Розпізнавання емоцій інших людей пов'язано із розумінням своїх і чужих емоцій, міжособистісним і внутрішньоособистісним емоційним інтелектом, розумінням емоцій і загальним рівнем емоційного інтелекту.

**Перспективи подальших досліджень** полягають у розробці психолого-педагогічної програми розвитку емоційного інтелекту старшокласників.

### Список використаних джерел

1. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. – 301 с.
2. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д.В. Люсин // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / [под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова]. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 29 – 36.
3. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник «ЭМИн» / Д.В.Люсин // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3–22.
4. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп /Н.П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

### Spisok vikoristanih dzherel

1. Goulman D. Jemocional'noe liderstvo: Iskusstvo upravlenija ljud'mi na osnove jemocional'nogo intellekta / D. Goulman. – М.: Al'pina Biznes Buks, 2005. – 301 s.
2. Ljusin D.V. Sovremennye predstavlenija ob jemocional'nom intellekte / D.V. Ljusin // Social'nyj intellekt: Teorija, izmerenie, issledovanija / [pod red. D.V. Ljusina, D.V. Ushakova]. – М : Institut psihologii RAN, 2004. – С. 29 – 36.
3. Ljusin D.V. Novaja metodika dlja izmerenija jemocional'nogo intellekta: oprosnik «JemIn» / D.V. Ljusin // Psihologicheskaja diagnostika. – 2006. – № 4. – S. 3–22.
4. Fetiskin N.P. Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i malyh grupp /N.P. Fetiskin, V.V. Kozlov, G.M. Manujlov. – М.: Izd-vo Instituta Psikhoterapii, 2002. – 490 s.

**Mogilyasta S.M. Research of emotional intelligence of high school students.** The article states the results of an empirical study of the emotional intelligence of high school students. It is determined that the students we chose have certain difficulties in recognizing their own and others' emotions, the ability to harmoniously "enter" the system of interpersonal relationships, to adequately interpret the emotions of the environment, to show tolerance and social adaptability, to achieve the harmony of their inner self.

Self-motivation has been found to have an effect on improving the understanding and management of emotions, both of oneself and others, and on the intrapersonal and interpersonal emo-

tional intelligence and on the overall level of emotional intelligence. And the management of one's own emotions depends on the intrapersonal emotional intelligence, on the ability to manage emotions of others, understanding of emotions and development of the general level of emotional intelligence.

The development of empathy in students influences their intra-personal emotional intelligence and understanding of the emotions of others. The development of emotional awareness is influenced by the understanding of the emotions of others and the development of interpersonal emotional intelligence. Recognizing the emotions of others is related to understanding their emotions of yourself and other people, interpersonal and intrapersonal emotional intelligence, understanding emotions, and overall emotional intelligence.

Prospects for further research are to develop a psychological and pedagogical program for the development of emotional intelligence of high school students.

*Keywords:* emotions, emotional intelligence, empathy, self-motivation high school senior

**УДК: 159.938**

**Панасенко Н.М.**

## **ПРОФЕСІЯ – ЖУРНАЛІСТ: ПРОФЕСІЙНО-ВАЖЛИВІ ЯКОСТІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ**

**Панасенко Н.М. Професія – журналіст: професійно-важливі якості та психологічні особливості.** У статті викладені результати теоретичного дослідження, спрямованого на визначення професійно-важливих якостей та психологічних особливостей журналіста. Встановлено, що не існує якоїсь однієї моделі здібностей для всіх професійних спеціалізацій журналіста. Зазначається, що серед багатьох професій журналістика – одна з найстресовіших. Визначено, що основними професійно-важливими якостями журналіста є прагнення до постійного саморозвитку, відмінне володіння усною і письмовою мовами, спостережливість, розвинене аналітичне й образне мислення, висока емоційна стійкість і життестійкість.

*Ключові слова:* журналіст, життестійкість, професійний стрес, саморозвиток, професійно-важливі якості.

**Панасенко Н.Н. Профессия – журналист: профессионально важные качества и психологические особенности.** В статье изложены результаты теоретического исследования, направленного на определение профессионально-важных качеств и психологических особенностей журналиста. Установлено, что не существует какой-то одной модели способностей для всех профессиональных специализаций журналиста. Отмечается, что из многих профессий журналистика – одна из наиболее стрессовых. Определено, что основными профессионально важными качествами журналиста являются: стремление к постоянному саморазвитию, отличное владение устной и письменной речью, наблюдательность, развитое аналитическое и образное мышление, высокая эмоциональная устойчивость и жизнестойкость.

*Ключевые слова:* журналист, жизнестойкость, профессиональный стресс, саморазвитие, профессионально-важные качества.

**Постановка проблеми.** Серед сучасних професій журналістика є однією з найцікавіших і найскладніших. Журналісти істотно впливають на масову свідомість і світогляд з усіх важливих суспільних питань: культури, політики, економіки, освіти, науки. На сучасному етапі трансформації суспільства з індустріального на постіндустріальне інформаційне, де основним ресурсом для розвитку і процвітання стає інформація, професія журналіста є особливо актуальною.

**Вихідні передумови.** Журналістика (від. фр. journal – щоденник, jour – день) – одне із найважливіших соціальних явищ сучасного життя, вид масово-інформаційної діяльності, що забезпечує безперервний взаємозв'язок між особистістю, групою людей і суспільством у цілому, а також між різними суспільними сферами і навіть між поколіннями. Процес журналістської діяльності складається зі збору, обробки, зберігання й періодичного розповсюдження актуальної суспільно-значущої інформації.

У Вікіпедії зазначено, що «журналіст» (новинар) – це людина, яка займається збором, створенням, редагуванням, підготовкою та оформленням інформації для редакції зареєстрованого засобу масової інформації, що пов'язаний з нею трудовими чи іншими договірними відносинами, або займається такою діяльністю за власною ініціативою. Журналістом може бути також особа, яка може не мати журналістської освіти, однак повинна виконувати волю власника газети, журналу, теле- чи радіоканалу, сайту. Журналіст має багато прав та обов'язків. Усі вони визначені в Законі України «Про інформацію» та інших законах, які регулюють діяльність преси, радіо та телебачення [7].

У журналістській роботі доволі широкі горизонти професійних зацікавлень, які розкриваються в декількох напрямках: це й щоденна інформаційна робота з потоком новинної інформації, це й можливість реалізації творчих задумів, робота в друкованих та електронних засобах масової інформації, радіо, телебаченні, фотожурналістика, робота у відділах зв'язків з громадськістю, прес-центрах, прес-службах, інформаційних агенціях тощо.

**Мета статті.** У статті викладені результати теоретичного дослідження, спрямованого на визначення професійно-важливих якостей і психологічних особливостей професії журналіста.

**Виклад методики і результатів досліджень.** Питанням професійної підготовки журналістів присвячені праці Д. Белухіна, В. Болотова, Я. Засурського. Є. Климова, Є. Прохорова, В. Фатиміної та ін.

Специфіку підготовки журналістських кадрів та творчий характер роботи журналіста розкрили дослідники Ю. Андреева, Р. Бухарцев, В. Гоян, А. Гришанин, В. Здоровега, С. Корконосенко, Г. Лазутіна, Г. Мельник, В. Олешко, Є. Проніна, О. Самарцев, Л. Світич, І. Фатеєва, І. Чемерис, А. Ширяєва, Ю. Шаповал та ін.

Є. Прохоров як «ядро» світу особистості журналіста виокремлює світоглядні, соціально-політичні позиції, що межують і взаємодіють зі сферою професійних нахилів, реалізувати котрі можна за наявності певних здібностей. Успішна діяльність, що проявляється в реалізації позицій, нахилів, здібностей, забезпечується, на думку автора, сукупністю особистісних якостей, системи засвоєних знань, здобутих під час практики навичок і досвіду. «Зовнішнім про шарком», який скріплює весь світ особистості журналіста, є сфера відповідальності за професійно-творчу самореалізацію, самовдосконалення і розвиток особистості, самовіддача в служінні суспільству» [9, с. 332].

Ю. Шаповал вважає, що особистість журналіста – це єдність світоглядного, функціонально-рольового і характерологічного елементів. Світогляд забез-

печує, на думку вченого, цілісність у сприйманні, тлумаченні, відображенні навколишнього світу в діалектиці його зв'язків та ідеалів соціальної системи. Цілісність функціонально-рольової сфери означає зумовленість поведінки світоглядними установками й професійними параметрами, сутність яких – у єдності ідеологічних, творчих і «технічних» елементів журналістики (володіння методами творчості й словесно-зображувальними засобами відтворення життя). Цілісність характеру – це психологічна стійкість, врівноваженість, що забезпечена органічною єдністю раціонально-емоційних і вольових рис, фізичною витривалістю, прийнята цілісними установками [14, с. 214].

Отже, не існує якоїсь однієї моделі здібностей для всіх професійних спеціалізацій журналіста, наприклад:

- *репортер* особливого призначення повинен мати такі якості, як оперативність, мобільність, адаптивність, стресостійкість, швидкість реакції, вміння швидко переключитися з одного на інше, винахідливість, особливий «репортерський нюх» на цікаву інформацію, сенсацію, широка інформованість і допитливість, а також витривалість і справжня мужність;
- *аналітик* – повинен мати глибоку компетентність у своїй сфері, глибину осягнення дійсності, вміння розглядати окремі явища в їхньому зв'язку з іншими, їхній складності й цілісності, об'єктивність, здатність надати і об'єктивно помічати різні позиції, діалектизм, нестандартність, незалежність суджень, політичну культуру і культуру ведення дискусій, здатність робити прогнози;
- *публіцист* немислимий без яскравої індивідуальності, високої частки особистісного начала в творчості, вміння привернути увагу аудиторії, переконати її. Йому потрібні ерудиція, яскраво виражені літературні здібності, образна метафорична мова, творча індивідуальність, нестандартність, аналітичні здібності, незалежність суджень;
- *ведучий* телевізійного ток-шоу, модератор, який організує спілкування в студії, – це артистична особистість, яка має швидку реакцію, винахідливість, імпровізацію. Він повинен мати своє «обличчя», яскраво виражену індивідуальність, вміти спілкуватися з людьми, які прийшли на передачу в студію, бути щирим, але й упевненим у собі, розкутим, але тактовним. І звичайно, добре володіти усним мовленням, мати приємний тембр голосу і телегенічну зовнішність, вміти працювати в прямому ефірі. Однією з найважливіших рис є емоційність, здатність до гумору, іронії, «гри» з глядачами і учасниками передачі;
- *інтерв'юер* немислимий без комунікабельності, уваги та інтересу до особистості співрозмовника, вміння «розговорити» його, здатності ставити небанальні питання, вміло спрямовувати бесіду, самому бути цікавим співрозмовником [13, с. 103].

Журналіст (у широкому розумінні – і газетяр, і теле- та радіожурналіст) за сутністю своєї професії є працівником сфери комунікації, людиною, яка ніби вмонтована в комунікативну систему, є її складником – збирачем, виробником і передавачем інформації. Кожна людина – учасник комунікації (спілкування), але далеко не для кожної людини спілкування є фаховим заняттям, яким воно є для журналіста. Власне, сама журналістика є нічим іншим, як професіональ-

ною комунікацією, яка здійснюється у вироблених віками формах – журналістських жанрах, прийнятних для споживання.

Професія журналіста унікальна не тільки за своєю специфікою, коли треба бути ерудитом у багатьох галузях, не тільки ризикованістю під час виконання професійних функцій, не тільки творчою наснагою та психологічною напругою, а й своєю роллю та місцем у комунікативному процесі. З одного боку, він є комунікатором, який через засіб масової інформації виходить на люди, своєю творчістю здатен впливати на маси, а з другого – у редакційному колективі він також є комунікатором і вступає в комунікативні взаємини з колегами та керівництвом засобу масової інформації, які впливають на нього. Все це накладає на журналіста додаткові обов'язки, пов'язані з особливостями журналістики як професійної комунікації.

Журналіст працює у правовому полі, яке регламентує його дії; водночас, виконуючи фахові функції, він має керуватися відповідними етичними нормами. Таким чином, журналіст перебуває в подвійних лещатах правових і моральних обов'язків, яким має підпорядковуватися. Все це треба тісно поєднувати з власним світоглядом та власною позицією, якої слід дотримуватися, не порушуючи ні законів, ні моралі. Талант журналіста полягає, насамперед, у відчутті міри, відчутті відповідальності та у відчутті слова [4].

У Законі України про друковані засоби масової інформації (пресу) зазначено, що журналіст має права на:

- вільне одержання, використання, поширення (публікацію) та зберігання інформації;
- відвідування державних органів влади, органів місцевого і регіонального самоврядування, підприємств, установ і організацій та бути прийнятим їх посадовими особами;
- відкрито здійснювати записи, в тому числі із застосуванням будь-яких технічних засобів, за винятком випадків, передбачених законом;
- вільний доступ до статистичних даних, архівних, бібліотечних і музейних фондів; обмеження цього доступу зумовлюються лише специфікою цінностей та особливими умовами їх збереження, що визначаються чинним законодавством України;
- переваги на одержання відкритої за режимом доступу інформації;
- безкоштовне задоволення запиту щодо доступу до офіційних документів;
- по пред'явленні редакційного посвідчення чи іншого документа, що засвідчує його належність до друкованого засобу масової інформації, перебувати в районі стихійного лиха, катастроф, у місцях аварій, масових заворушень, на мітингах і демонстраціях, на територіях, де оголошено надзвичайний стан;
- звертатися до спеціалістів під час перевірки одержаних інформаційних матеріалів;
- поширювати підготовлені ним повідомлення і матеріали за власним підписом, під псевдонімом або анонімно;

- відмовлятися від публікації матеріалу за власним підписом, якщо його зміст після редакційної правки суперечить особистим переконанням автора;
- на збереження таємниці авторства та джерел інформації, за винятком випадків, коли ці таємниці обнародуються на вимогу суду.

Обов'язки журналіста:

- подавати для публікації об'єктивну і достовірну інформацію;
- задовольняти прохання осіб, які надають інформацію, щодо їхнього авторства або збереження таємниці авторства;
- відмовлятися від доручення редактора (головного редактора) чи редакції, якщо воно не може бути виконано без порушення Закону;
- представлятися та пред'являти редакційне посвідчення чи інший документ, що засвідчує його належність до друкованого засобу масової інформації;
- утримуватися від поширення в комерційних цілях інформаційних матеріалів, які містять рекламні відомості про реквізити виробника продукції чи послуг (його адресу, контактний телефон, банківський рахунок), комерційні ознаки товару чи послуг тощо [6].

Підготовка професійного журналіста – це тривалий процес формування його як особистості, а не тільки фахівця, що володіє технікою впливу на громадську думку. Журналістика належить до тих професій, які мають багато соціально, психологічно й політично визначених моделей реалізації. Журналістський професіоналізм включає з самого початку визначеність журналіста як особистості щодо свого суспільно-політичного профілю, морально-етичних засад діяльності. В цьому контексті для журналіста є принциповим вибір міри своєї участі у суспільних процесах: журналіст як сторонній спостерігач, але який має свою позицію, чи журналіст як безпосередній учасник соціальних процесів

Журналістів готують у 39 українських університетах четвертого, найвищого рівня акредитації. Саме така кількість університетів, за даними інформаційної системи «Конкурс» (vstup.info), мала 2015 року ліцензію на набір студентів на спеціальність «журналістика». Лише два з них готує виключно магістрів (Національний університет «Києво-Могилянська академія» та Український католицький університет), тож у 37 вишах можна отримати диплом бакалавра журналістики. Загалом магістратура з журналістики наявна в 30 університетах.

У цієї професії є свої переваги і свої обмеження. Перевагами є: престижна професія; соціальна значущість і творча реалізація; гонорари; можливість познайомитись з цікавими людьми. Обмеження професії: ненормований робочий день; інтенсивний темп роботи; часті відрядження; ризик для життя (особливо під час роботи в «гарячих точках» і у сфері політики).

Професія журналіста належить до типу: «людина – людина», вона орієнтована на спілкування і взаємодію з людьми. Журналістові потрібні уміння встановлювати і підтримувати ділові контакти, розуміти людей і розбиратися в людських взаємовідносинах, проявляти активність, товариськість і контактність, мати розвинені лексичні здібності і вербальне мислення, мати емоційну стійкість. Також вона належить і до типу: «людина – знак» (робота зі знаковою інформацією,

з текстами; для цього вимагаються інтерес до роботи з інформацією, логічні здібності, вміння зосереджуватися, розвинена увага) та до типу «людина – художній образ» (створення художніх творів; для цього потрібно розвинену уяву, художній смак, творчі здібності, образне мислення). Професія журналіста відноситься до класу евристичних (творчих), вона припускає проведення досліджень, аналіз фактів, матеріалів. Така професія вимагає високої ерудиції, оригінальності мислення, прагнення до розвитку і постійного навчання [5].

Журналістська творчість – найскладніший психологічний процес, у який включені всі сфери фахівця масових комунікацій (інтелектуальна, емоційна, вольова). Особливе значення у створенні творчого журналістського доробку має її сфера зацікавлення [12, с. 10].

У журналіста активна інтелектуальна праця і рухливий образ діяльності. Робочий день ненормований, в оперативному ритмі, в режимі тісної роботи з іншими людьми, можливі часті відрядження. Журналісти працюють практично скрізь, де можна знайти цікаву інформацію, взяти інтерв'ю: в містах і віддалених місцевостях, на виставках і в «гарячих точках», в архівах, в повітрі, на воді і під землею.

Головні засоби праці журналіста: його професійний досвід, літературний талант і творче мислення, а також виразні рухи, міміка, голос (щоб викликати довіру, прихильність до себе співрозмовника під час інтерв'ю). Крім того, журналіст використовує у своїй праці професійні технічні пристрої: диктофон, мікрофон, фотоапарат, відеокамеру; звичайну авторучку й офісну оргтехніку.

Кваліфікований журналіст повинен знати: літературу класичну і сучасну; законодавство про засоби масової інформації й основи авторського права; мати хороше знання філології, літературознавства й іноземних мов; знання в області літературного редагування; теорію і практику журналістики; основи психології; методи аналізу соціальних і культурних процесів; вміння користуватися професійною оргтехнікою. Кваліфікований журналіст повинен уміти: збирати й виділяти важливі об'єктивні факти (з інтерв'ю, опитувань, документів й інших джерел); висвітлювати події, що відбуваються, явища з громадського життя; самостійно аналізувати й інтерпретувати явища і події, що відбуваються; встановлювати контакт з будь-яким співрозмовником, спостерігати поведінку і життя людей та розумітися на психології людей з різних верств суспільства; швидко переключатися з одного виду роботи на інший; працювати в колективі професіоналів; оперативно готувати друкарський матеріал до публікації, надаючи йому певної літературно-художньої форми, відповідно до вимог стилю, жанру, канонів літератури.

Для успішної діяльності в якості журналіста потрібна наявність наступних професійно-важливих якостей: прагнення до постійного саморозвитку; відмінне володіння усною і письмовою мовою, літературні здібності; спостережливість; добре розвинені лексичні здібності; виражена схильність до роботи у сфері спілкування, навички спілкування й роботи з людьми, вміння слухати і чути співрозмовника; схильність до роботи з інформацією; логічні здібності, розвинене аналітичне й образне мислення; здатність до концентрації уваги, ви-

сокий рівень розвитку пам'яті; активність і фізична рухливість; висока емоційна стійкість.

Труднощі спеціальності: стресовість; наявність таланту; необхідність постійного самовдосконалення; моральна відповідальність за кожен журналістський твір; мистецтво постійного спілкування; налаштованість на універсальність.

Зазначається, що з багатьох професій журналістика – найбільш стресова спеціальність. Психологи з Манчестерського університету (Англія) на підставі своїх досліджень, що тривали протягом року, склали шкалу стресів для 150 професій. Ступінь стресу визначався за кількістю серцевих нападів та інших хвороб, розлучень, автотранспортних пригод, за поширеністю алкоголізму серед представників відповідних професій. Отримані наслідки оцінювалися за десятибальною шкалою. Журналісти зайняли у цій шкалі стресів третє місце з 7,5 балами, пропустивши вперед лише шахтарів (8,3б.) і поліцейських (7,7 б.), тобто виявилися першими з усіх інтелектуальних професій [3].

У всьому світі, а в Україні поки що особливо, журналісти зазнають на собі відчутного морального, психічного та фізичного тиску з боку тих, хто зацікавлений у приховуванні інформації від суспільства і перешкоджає здійсненню представниками мас-медіа їхньої професійної діяльності [2].

Також до професійно-важливих якостей журналіста необхідно віднести життєстійкість, оскільки вона характеризує ступінь здатності особистості витримувати стресову ситуацію, зберігати внутрішню збалансованість і успішність діяльності.

Американський психолог С. Мадді перший серед зарубіжних психологів увів поняття «hardiness», яке він визначає як особливий паттерн структури настанов та навиків, які дозволяють перетворити зміни, які відбуваються з людиною, на її можливості. С. Мадді визначає життєстійкість як інтегральну особистісну рису, відповідальну за успішність подолання особистістю життєвих труднощів. Життєстійкі люди глибоко переконані, що наше життя має сенс, вони відрізняються неабияким умінням імпровізувати. Основними компонентами життєстійкості є: залученість, контроль та прийняття ризику. Згідно з уявленнями С. Мадді, людина постійно здійснює вибір, який поділяється на два види: вибір незмінності (вибір минулого) і вибір невідомості (вибір майбутнього) [15].

У вітчизняній психології поняття «hardiness» було розглянуто Д.О. Леонтьєвим [8], який запропонував визначити його російською мовою як «жизнестойкость». Вона характеризує можливості особистості витримати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість та не знижуючи успішності діяльності. Життєстійкість, яка вміщує аттитуди включеності, контролю та виклику (прийняття виклику життя), дозволяє людині одночасно розвиватися, збагачувати свій потенціал та давати раду стресам, які зустрічаються на їхньому життєвому шляху [1].

Українські психологи не менш зацікавлені у вивченні життєстійкості. У їхніх дослідженнях життєстійкість розглядається як динамічний процес, що по-різному впливає на людину на різних етапах її життя. Одна й та ж людина може встояти перед негативним впливом однієї події, але значно постраждати від ін-



шої. Також одна й та ж людина може по-різному впоратися з однією і тією ж подією за наявності у неї різного рівня життєстійкості на поточний момент (що вищий рівень життєстійкості, то краще людина долає ситуацію) [11].

Життєстійкість є системою переконань про себе, світ, відносини із світом. Життєстійкість людини пов'язана із можливістю подолання різних стресів, підтримкою високого рівня фізичного і психологічного здоров'я, а також з оптимізмом, самоефективністю, суб'єктивною задоволеністю власним життям, здатністю до неперервного особистісного саморозвитку [10].

Підводячи підсумки, можна сказати, що життєстійкість – це вміння ефективно існувати всупереч життєвим перешкодам та труднощам. Це здатність людини зберігати баланс між пристосуванням до нових вимог та прагненням жити гармонійно, повноцінно. Потрапляючи у важку життєву ситуацію, людина намагається пристосуватися до труднощів, розробити шляхи подолання проблем та вирішення труднощів, побудувати стратегії опанування.

**Висновки.** Встановлено, що не існує якоїсь однієї моделі здібностей для всіх професійних спеціалізацій журналіста. Перевагами професії журналіста є: престижність професії, соціальна значущість і творча реалізація, гонорари, можливість познайомитися з цікавими людьми. Обмеженнями професії є: ненормований робочий день, інтенсивний темп роботи, часті відрядження, ризик для життя. Зазначається, що з-поміж багатьох професій журналістика – одна з найстресовіших. Журналістська творчість є складним психологічним процесом, у який включені інтелектуальна, емоційна і вольова сфери фахівця масових комунікацій. Визначено, що основними професійно-важливими якостями журналіста є: прагнення до постійного саморозвитку, відмінне володіння усною й письмовою мовами, спостережливість, розвинене аналітичне й образне мислення, висока емоційна стійкість і життєстійкість. Життєстійкість характеризує можливість особистості витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість, не знижуючи успішності діяльності.

**Перспективи подальших досліджень** полягають у проведенні емпіричного дослідження, спрямованого на дослідження чинників професійної життєстійкості журналіста.

### Список використаних джерел

1. Александрова Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии. Сибирская психология сегодня: сборник научных трудов / под ред. М. М. Горбатовой, А. В. Серого, М. С. Яницкого. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. Вып. 2. – С. 82-90.
2. Богомолова Н. Н. Социальная психология печати, радио и телевидения / Н.Н. Богомолова. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 125 с.
3. Бурдьё, Пьер. О телевидении и журналистике / Пер. с фр. Т. Анисимовой, Ю. Марковой; Отв. ред. Н. Шматко. – М.: Фонд научных исследований «Прагматика культуры», Институт экспериментальной социологии, 2002. - 160 с.

4. В об'єктиві часу [текст]: Київські журналісти про колег, свою професію, творчі будні редакційних колективів, спілчанське життя / голов. ред. і упоряд. В. Г. Проненко. – К.: ЕксОб, 2009. – 512 с.
5. Журналіст: помічник вибору професій для творчих людей [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://bashtochka4.wixsite.com/yourprofession/zhurnalist>
6. Закон України «Про друковані засоби масової інформації (преси) в Україні» (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1993, № 1, ст. 1).
7. Журналіст [Електронний ресурс] Режим доступу: [uk.wikipedia.org/wiki/](http://uk.wikipedia.org/wiki/)
8. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
9. Прохоров Е. П. Введение в теорию журналистики: учебник / Е. П. Прохоров. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 367 с.
10. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці: монографія / С.Б. Кузікова. – Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. – Суми: МакДен, 2012. – 410 с.
11. Малыш В.Е. Жизнестойкость как ресурс преодоления кризисных ситуаций/ В.Е.Малыш. – 2012 [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://www.sudexp.org/publ>
12. Мельник Г. С. Основы творческой деятельности журналиста [Текст]: Часть 1: Краткий курс лекций; Часть 2: Хрестоматия: учебн. пособ. для студентов 1-го курса факультета журналистики/ Г.С. Мельник, А.Н. Тепляшина. – М.; СПб.; Мн. и др.: Питер, 2008. – 272 с.
13. Свитич Л. Г. Вступление в специальность: Профессия: журналист. Учебное пособие / Л. Г. Свитич. – 2-е изд. – М. : Аспект Пресс, 2007. – 255 с.
14. Шаповал Ю. Г. Феномен журналистики: проблемы теории / Ю. Г. Шаповал. – Рівне: Реса, 2005. – 248 с.
15. Maddi S. Creating Meaning Through Making Decisions / S. Maddi // The Human Quest For Meaning: A Handbook of Psychological Research and Clinical Applications. - Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, 1998. - P. 1-26.

#### **Spisok vikoristanih dzherel**

1. Aleksandrova L.A. K koncepcii zhiznjestojkosti v psihologii. Sibirskaja psihologija segodnja: sbornik nauchnyh trudov / pod red. M.M. Gorbatovoj, A.V. Serogo, M.S. Janickogo. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2004. Vyp. 2. – S. 82-90.
2. Bogomolova N. N. Social'naja psihologija pechati, radio i televidenija / N.N. Bogomolova. – М.: Izd-vo MGU, 1991. – 125 s.
3. Burd'e, P'er. O televidenii i zhurnalistike / Per. s fr. T. Anisimovoj, Ju. Markovoj; Otv. red. N. Shmatko. – М.: Fond nauchnyh issledovanij «Pragmatika kul'tury», Institut jeksperimental'noj sociologii, 2002. - 160 s.
4. V ob'ektivi chasu [tekst]: Kiivs'ki zhurnalisti pro koleg, svoju profesiju, tvorchii budni redakcijnih kolektiviv, spilchans'ke zhittja / golov. red. i uporjad. V. G. Pronenko. – К.: ЕксОб, 2009. – 512 с.

5. Zhurnalyst: pomichnik viboru profesij dlja tvorchih ljudej [Elektronnij resurs] Rezhim dostupu: <https://bashtochka4.wixsite.com/yourprofession/zhurnalyst>
6. Zakon Ukraïni «Pro drukovani zasobi masovoï informacii (presu) v Ukraïni» (Vidomosti Verhovnoï Radi Ukraïni (VVR), 1993, № 1, st. 1).
7. Zhurnalyst [Elektronnij resurs] Rezhim dostupu: [uk.wikipedia.org/wiki/](http://uk.wikipedia.org/wiki/)
8. Leont'ev D. A. Psihologija smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti. – M.: Smysl, 2003. – 487 s.
9. Prohorov E. P. Vvedenie v teoriju zhurnalistiki: uchebnik / E. P. Prohorov.– M.: Aspekt Press, 2003. – 367 s.
10. Kuzikova S. B. Psihologichni osnovi stanovlennja sub'ekta samorozvitku v junac'komu vici: monografija / S.B. Kuzikova. – Sum. derzh. ped. un-t im. A. S. Makarenka. – Sumi: MakDen, 2012. – 410 s.
11. Malyshev V.E. Zhiznestojkost' kak resurs preodolenija krizisnyh situacij/ V.E.Malyshev. – 2012 [Elektronnij resurs] Rezhim dostupu: <http://www.sudexp.org/publ>
12. Mel'nik G. S. Osnovy tvorcheskoj dejatel'nosti zhurnalista [Tekst]: Chast' 1: Kratkij kurs lekcij; Chast' 2: Hrestomatija: uchebn. posob. dlja studentov 1-go kursa fakul'teta zhurnalistiki/ G.S. Mel'nik, A.N. Tepljashina. – M.; SPb.; Mn. i dr.: Piter, 2008. – 272 s.
13. Svitich L. G. Vstuplenie v special'nost': Professija: zhurnalyst. Uchebnoe posobie / L. G. Svitich. – 2-e izd. – M. : Aspekt Press, 2007. – 255 s.
14. Shapoval Ju. G. Fenomen zhurnalistiki: problemi teorii / Ju. G. Shapoval. – Rivne: Rosa, 2005. – 248 s.
15. Maddi S. Creating Meaning Through Making Decisions / S. Maddi // The Human Quest For Meaning: A Handbook of Psychological Research and Clinical Applications. - Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, 1998. - P. 1-26.

**Panasenko N. Profession - journalist: professionally important qualities and psychological features.** The article represents the results of theoretical research aimed at determining the journalist's professionally important qualities and psychological characteristics.

It is established that there is no any model of ability for all journalist's professional specializations. The advantages of the journalist's profession are: the prestige of the profession, social significance and creative realization, fees, opportunity to meet interesting people. The limitations of the profession are: unregulated working day, intensive work rate, frequent business trips, risk to life.

It is noted that journalism is one of the most stressful professions among many other professions. Journalistic creativity is a complex psychological process that involves the intellectual, emotional and volitional spheres of a specialist in mass communications.

It is determined that the main journalist's professionally important qualities are: desire for constant self-development, excellent command of oral and written languages, observability, developed analytical and imaginative thinking, high emotional stability and hardiness. The hardiness characterizes personal ability of the individual to withstand a stressful situation, maintaining internal balance, without reducing the success of the activity.

The prospects for further research are to conduct an empirical study aimed at investigating the factors of a journalist's professional hardiness.

*Keywords:* journalist, hardiness, professional stress, self-development, professionally important qualities.

## АНАЛІЗ ВПЛИВУ ІНТЕРАКТИВНИХ УРОКІВ НА ЗНИЖЕННЯ РІВНЯ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

**Підлісна С.В. Аналіз впливу інтерактивних уроків на зниження рівня шкільної тривожності учнів початкової школи.** У статті викладені результати лонгітюдного дослідження шкільної тривожності в учнів початкової школи. Визначений вплив інтерактивних уроків на зниження в учнів рівня шкільної тривожності, зменшення переживання соціального стресу, фрустрації потреби у досягненні успіху, страху самовираження, страху ситуації перевірки знань, страху невідповідності очікуванням оточуючих, низькій фізіологічній опірності стресу і зменшення проблем і страхів у відносинах із учителями.

*Ключові слова:* інтерактивний урок, психологічні вправи, учень початкової школи, шкільна тривожність.

**Подлесная С.В. Анализ влияния интерактивных уроков на снижение уровня школьной тревожности учащихся начальной школы.** В статье изложены результаты лонгитюдного исследования школьной тревожности у учащихся начальной школы. Определено влияние интерактивных уроков на снижение у учащихся уровня школьной тревожности, уменьшение переживания социального стресса, фрустрации потребности в достижении успеха, страха самовыражения, страха ситуации проверки знаний, страха несоответствия ожиданиям окружающих, низкой физиологической сопротивляемости стрессу и уменьшения проблем и страхов в отношениях с учителями.

*Ключевые слова:* интерактивный урок, психологические упражнения, ученик начальной школы, школьная тревожность.

**Постановка проблеми.** Однією з найпоширеніших проблем, з якою стикається учень у початковій школі, є шкільна тривожність. Її своєчасне виявлення є надзвичайно важливим, оскільки вона негативно впливає на всі сфери життя дитини: здоров'я та стан психіки, спілкування з однолітками і учителями, успішність в школі, поведінку і в школі, і за її межами.

Вважається, що саме інтерактивне навчання створює необхідні умови для стимулювання, мотивування пізнавальної діяльності учнів, для забезпечення високого рівня їхньої активності і самостійності та сприяє налагодженню міжособистісної взаємодії між учнями і вчителями, створює продуктивну творчу атмосферу в навчальному закладі і може впливати на зниження рівня шкільної тривожності учнів початкової школи.

**Вихідні передумови.** Розвиток освіти багато в чому визначає стан майбутнього суспільства, культури та особистості. «Освіта формує людину, озброює її знаннями, виховує громадянські якості, вміння думати й працювати, спілкуватись і відпочивати, жити суспільним чином і водночас бути індивідуально неповторною особистістю» [4, с. 11].

Л.С. Виготський, підкреслюючи культурно-історичний характер розвитку людської особистості, зазначав, що розвиток дитини в кожний віковий період життя тісно пов'язаний з її власною діяльністю. За концепцією цього вченого, ігрова діяльність є засобом активного засвоєння дитиною людської культури. Вирішальна роль у цьому належить спілкуванню дитини з дорослими та іншими дітьми, в процесі якого вона оволодіває «системою соціально вироблених

знаків». Визначальною серед них є мова, під впливом якої біологічна істота «олюднюється», «вростає» у людську культуру [1].

**Мета статті.** У статті викладені результати лонгitudного емпіричного дослідження шкільної тривожності учнів початкової школи.

**Виклад методики і результатів досліджень.** Для проведення дослідження нами був використаний тест шкільної тривожності Філіпса [2]. Дослідження проводилося в межах Всеукраїнського експерименту «Психологічні засади інноваційних технологій розвитку особистості» на базі Києво-Печерського ліцею № 171 «Лідер» (Наказ МОН № 414 від 9 квітня 2015 року) і було лонгitudним. Лонгitudний метод (з лат. тривалість) – метод досліджень, коли учасників вивчають протягом тривалого часу (до декількох років) [6].

Вибірку дослідження склали 129 учнів експериментального «Б» класу початкової школи (32 учні 1-Б класу (2015 – 2016 н/р); 31 учень – 2-Б класу (2016-2017 н/р); 34 учні – 3-Б класу (2017-2018 н/р); 32 учні – 4-Б класу (2018-2019 н/р)).

Методика дослідження шкільної тривожності Філіпса дає можливість більш глибоко і суттєво дослідити не лише загальну тривожність учня початкової школи, а й наступні її фактори: переживання соціального стресу; фрустрація потреби у досягненні успіху; страх самовираження; страх ситуації перевірки знань; страх невідповідності очікуванням оточуючих; низька фізіологічна опірність стресу; проблеми і страхи у відносинах із учителями.

Змістовна характеристика факторів:

1. *Загальна тривожність у школі* – загальний емоційний стан дитини, пов'язаний з різними формами її включення в життя школи.
2. *Переживання соціального стресу* – емоційний стан дитини, на тлі якого розвиваються її соціальні контракти (насамперед з однолітками).
3. *Фрустрація потреби у досягненні успіху* – несприятливий психічний фон, який дозволить дитині розвивати свої потреби в успіху, досягненні високого результату тощо.
4. *Страх самовираження* – негативні емоційні переживання ситуацій, пов'язаних із необхідністю саморозкриття, пред'явлення себе іншим, демонстрації своїх можливостей.
5. *Страх ситуації перевірки знань* – негативне ставлення і переживання тривоги в ситуаціях перевірки (особливо публічної) знань, досягнень, можливостей.
6. *Страх невідповідності очікуванням оточуючих* – орієнтація на значимість інших в оцінці своїх результатів, вчинків і думок, тривога з приводу оцінок.
7. *Низька фізіологічна опірність стресу* – особливості психофізіологічної організації, що знижують пристосованість дитини до ситуацій стрессогенного характеру, що підвищують вірогідність неадекватного, деструктивного реагування на тривожний фактор середовища.

8. *Проблеми і страхи у відносинах із учителями* – загальний негативний емоційний фон відносин з дорослими в школі, знижує успішність навчання дитини.

Критерії оцінки отриманих результатів у відсотках розподілені так:

- 0 – 20% – низький рівень тривожності;
- 21 – 51% – середній рівень;
- 52 – 80% – високий рівень;
- 81 – 100% – дуже високий рівень.

Результати, отримані за тестом шкільної тривожності Філіпса в учнів 1-Б класу (2015-2016 н/р.), представлені в таблиці 1.

*Таблиця 1*

**Результати за тестом шкільної тривожності Філіпса в учнів 1-Б класу (2015-2016 н.р.)**

№ з/п	Рівні тривожності	Фактори							
		1	2	3	4	5	6	7	8
1.	Низький рівень	5 15,6%	1 3,1%	4 12,5%	6 18,8%	4 12,5%	11 34,4%	12 37,4%	9 28,1%
2.	Середній рівень	8 25%	5 15,6%	4 12,5%	7 21,9%	10 31,2%	4 12,5%	8 25%	5 15,6%
3.	Високий рівень	13 40,6%	11 34,4%	8 25%	7 21,9%	10 31,2%	9 28,1%	10 31,2%	8 25%
4.	Дуже високий рівень	6 18,8%	15 46,9%	16 50%	12 37,4%	8 25%	8 25%	2 6,3%	10 31,2%
Всього:		32	32	32	32	32	32	32	32

Примітки: 1 - загальний рівень тривожності; 2 - переживання соціального стресу; 3 - фрустрація потреби у досягненні успіху; 4 - страх самовираження; 5 - страх ситуації перевірки знань; 6 - страх невідповідності очікуванням оточуючих; 7 - низька фізіологічна опірність стресу; 8 - проблеми і страхи у відносинах із учителями.

Як ми бачимо, більше половини учнів 1-Б класу має високий (13 осіб – 40,6%) і дуже високий (6 осіб – 18,8%) рівень шкільної тривожності. Також була виявлена значна кількість досліджуваних учнів з високим і дуже високим рівнями тривожності за факторами «переживання соціального стресу» і «фрустрація потреби у досягненні успіху», що зумовлює розвиток у них негативного й амбівалентного ставлення до навчання. Зауважимо, що ці показники в них є набагато вищими у порівнянні з показниками загальношкільної тривожності.

Ці результати викликають занепокоєння, оскільки психологами-дослідниками доведено, що під час навчання число здорових дітей скорочується у п'ять разів. Зустрічаються в літературі й спроби охарактеризувати причини шкільної невротизації дитини, яка призводить до дезадаптивного стану [3; 8]. Зниження рівня тривожності навпаки дозволяє дітям підвищити рівень їхньої самооцінки, переживати почуття душевного комфорту, успішніше вчитися, швидко адаптуватися до шкільного життя і до учбової діяльності.

З метою, перш за все, зниження шкільної тривожності в учнів початкової школи, нами були введені в навчальний процес психологічні вправи як основний елемент інтерактивного навчання [6].

У початковій школі психологічні вправи використовувалися на інтерактивних уроках з метою концентрації і переключення уваги учнів, для зміни виду діяльності, для забезпечення чергування розумових та фізичних навантажень та для формування в учнів навичок міжособистісної взаємодії.

Зазначимо, що завдяки застосуванню цих вправ, уроки проходили динамічніше і цікавіше. Учні працювали на уроці активніше і, як результат, встигали більше та отримували задоволення від навчання.

Однак важливою умовою успішності застосування таких вправ на інтерактивних уроках є методика їхньої організації та проведення. Ми вважаємо, що оптимальними є такі способи використання психологічних вправ:

- весь урок будується на психологічних вправах;
- використання психологічної вправи як структурного елементу уроку (вправи на введення в урок, вправи на розвиток креативності тощо);
- проведення психологічної вправи як фізкультхвилинки.

Існують також деякі обмеження для проведення психологічних вправ на уроці:

- не варто проводити вправи без прийняття правил;
- не доцільно впроваджувати вправи на підсумкових уроках, якщо вони не використовувались раніше;
- не варто застосовувати занадто складні вправи, які не відповідають віку дітей.

У підготовчій частині уроку (введенні в урок) доцільно, наприклад, використовувати такі вправи: «Зустріч руками», «Тут і зараз», «Комплімент», «Побажання» та ін. Ці вправи допомагають учням налаштуватися на навчання, сприяють їхньому самозосередженню, налаштовують дітей на позитив.

В основній частині уроку замість другої фізкультхвилинки доцільно проводити вправи, які відносяться до тілесно-орієнтованих вправ. Основною метою цих вправ є поліпшення психологічного самопочуття за рахунок усвідомлення мови тіла. Досягненню цієї мети сприяє послідовне вирішення наступних завдань:

- знаходження і зняття власних затисків;
- вивчення невербальних компонентів спілкування;
- усвідомлення мови власного тіла.

Вправи цього напрямку допомагають учням у розвитку навички розшифрування невербальної мови і надають новий досвід спілкування. Це такі вправи-ігри: «Перевтілення», «Невербальні пояснення», «Ростемо», «Тінь», «Дзеркало», «Узгоджені дії», «Розмова через скло». Ці вправи – хороший засіб для встановлення психологічного контакту. Окрім цих вправ в основній частині уроку доцільно проводити вправи на розвиток креативності, оскільки завдання

педагога полягає у забезпеченні розвитку творчої особистості учня в процесі навчання.

У заключній частині уроку можуть використовуватися вправи для релаксації та зниження фізичного і психологічного навантаження учнів на уроці. Це можуть бути вправи з психогімнастики, які сприяють поліпшенню функціонування мозку, сприяють зняттю нервової напруги.

Вправи потрібно добирати таким чином, щоб вони перекликалились з темою уроку і водночас підвищували працездатність, знімали втому, давали відпочинок організму, насамперед нервовій системі.

Проводити ігри, створювати ігрові ситуації бажано на кожному уроці. Особливо це стосується 1-го класу – перехідного періоду, коли учні ще не звикли до тривалої напруженої діяльності. Вони швидко стомлюються, притуплюється їхня увага, набридає одноманітність. Тому психологічні вправи мають увійти в практику роботи вчителя як один з ефективних методів організації навчальної діяльності першокласників.

Успіх інтерактивного навчання, а також позитивний фізіологічний і емоційний вплив на учнів залежить насамперед від правильного вибору вправи. Потрібно враховувати форму проведення занять: урок, перерва, виховна година, група подовженого дня, позакласний захід.

Вибір вправ залежить від теми уроку та мети, яку ставить перед собою вчитель. На уроках читання і письма можна проводити вправи «Буква – слово», «Буква – словосполучення», «Буква – речення» тощо.

Під час прогулянки можна проводити вправи: «Атоми», «Рибки – актинії», вправи на розвиток креативності, на вироблення навичок невербальної мови.

Вибір вправи також залежить від поставлених на уроці оздоровчих, освітніх і виховних завдань.

Успішне проведення вправи залежить від педагогічного таланту, артистичної майстерності, організаторських здібностей вчителя, його вміння дохідливо, коротко, цікаво пояснити вправу-гру, вміло керувати її процесом. Під час пояснення гри вчитель повідомляє назву гри, знайомить з правилами гри.

Після пояснення вправа починається за вказівкою, висловленою спокійним голосом, або за умовним сигналом вчителя (сплеск у долоні). Під час гри вчитель уважно стежить за її ходом і поведінкою учнів.

Завдання вчителя:

- керувати вправою-грою;
- подавати команди, розпорядження;
- робити вказівки по ходу;
- самому брати участь у грі, виконувати головну або другорядну роль;
- спостерігати за загальним станом і самопочуттям кожного учнів.

Вказівки слід робити у позитивній формі, підтримуючи радісний настрій дітей. Вчитель може підказувати доцільність виконання того чи іншого руху. Фізичне навантаження у грі рекомендуємо регулювати вчителю.

Підводити підсумки вправи-гри слід у позитивній формі, щоб викликати в учнів бажання наступного разу досягти ще кращих результатів



Проведення зворотного зв'язку – один із важливих елементів методики проведення таких вправ [7, С.21-27].

У наступному році було проведено дослідження рівня шкільної тривожності в учнів 2-Б класу, тобто ми продовжили вивчення цього феномену на тих самих учнях, з якими ми проводили експериментальні інтерактивні уроки з використанням психологічних вправ.

У таблиці 2 наведено результати дослідження за тестом шкільної тривожності Філіпса в учнів 2-Б класу (2016-2017 н/р.).

Таблиця 2

**Результати за тестом шкільної тривожності Філіпса  
в учнів 2-Б класу (2016-2017 н/р.)**

№ з/п	Рівні тривожності	Фактори							
		1	2	3	4	5	6	7	8
1.	Низький рівень	5 16,1%	6 19,3%	5 16,1%	8 25,8%	10 32,3%	9 19,4%	10 32,3%	8 25,8%
2.	Середній рівень	10 32,3%	10 32,3%	13 41,9%	15 48,4%	11 35,4%	9 19,4%	8 25,8%	9 29%
3.	Високий рівень	12 38,7%	10 32,3%	6 19,3%	6 19,3%	8 25,8%	8 25,8%	11 35,4%	10 32,3%
4.	Дуже високий рівень	4 12,9%	5 16,1%	7 22,7%	2 6,5%	2 6,5%	5 16,1%	2 6,5%	4 12,9%
Всього учнів:		31	31	31	31	31	31	31	31

Примітки: 1 - загальний рівень тривожності; 2 - переживання соціального стресу; 3 - фрустрація потреби у досягненні успіху; 4 - страх самовираження; 5 - страх ситуації перевірки знань; 6 - страх невідповідності очікуванням оточуючих; 7 - низька фізіологічна опірність стресу; 8 - проблеми і страхи у відносинах із учителями.

Як видно з таблиці 2 серед учнів 2-Б класу 12 осіб (38,7%) мають високий і 4 особи (12,9%) – дуже високий рівень шкільної тривожності на відміну від минулорічного дослідження: де високий рівень мали 13 учнів (40,6%) і дуже високий - 6 учнів (18,8%). Також було виявлено значну кількість учнів з високим і дуже високим рівнями тривожності за наступними факторами: «переживання соціального стресу», «фрустрація потреби у досягненні успіху», «страх невідповідності очікуванням оточуючих», «низька фізіологічна опірність стресу» і «проблеми і страхи у відносинах із учителями». Тобто ми бачимо зниження високих рівнів шкільної тривожності, але воно ще не суттєве.

Це може пояснюватися тим, що в минулому році ми визначили проблему і почали впроваджувати інтерактивні уроки, але їхня кількість була недостатньою.

Далі ми продовжили дослідження шкільної тривожності в учнів нашого експериментального класу. В таблиці 3 наведено результати за тестом шкільної тривожності Філіпса в учнів 3-Б класу (2017-2018 н/р.).

Як видно з таблиці 3 високий рівень шкільної тривожності мав тільки 1 учень (2,9%) на відміну від минулорічного дослідження; де високий рівень мали 12 учнів (38,7%) і дуже високий - 4 учні (12,9%). Таким чином ми можемо

констатувати значне зниження шкільної тривожності в учнів експериментального класу.

Таблиця 3

**Результати за тестом шкільної тривожності Філіпса в учнів 3-Б класу (2017-2018 н/р.)**

№ з/п	Рівні тривожності	Фактори							
		1	2	3	4	5	6	7	8
1.	Низький рівень	26 76,5 %	8 23,6 %	14 41,2%	17 50%	17 50%	22 64,7%	27 79,4%	11 32,3%
2.	Середній рівень	7 20,6 %	20 58,8%	14 41,2%	10 29,4%	8 23,6%	5 14,7%	4 11,8%	10 29,4%
3.	Високий рівень	1 2,9%	6 17,6%	6 17,6%	5 14,7%	7 20,5%	3 8,8%	2 5,9%	13 38,3%
4.	Дуже високий рівень	0	0	0	2 5,9%	2 5,9%	4 11,8%	1 2,9%	0
Всього учнів:		34	34	34	34	34	34	34	34

Примітки: 1 - загальний рівень тривожності; 2 - переживання соціального стресу; 3 - фрустрація потреби у досягненні успіху; 4 - страх самовираження; 5 - страх ситуації перевірки знань; 6 - страх невідповідності очікуванням оточуючих; 7 - низька фізіологічна опірність стресу; 8 - проблеми і страхи у відносинах із учителями.

У таблиці 4 наведено результати за тестом шкільної тривожності Філіпса в учнів 4-Б класу (2018-2019 н/р.).

Таблиця 4

**Результати за тестом шкільної тривожності Філіпса в учнів 4-Б класу (2018-2019 н/р.)**

№ з/п	Рівні	фактори							
		1	2	3	4	5	6	7	8
1.	Низький рівень	23 71,8%	9 28,1%	12 37,5%	18 56,2%	18 56,2%	21 65,5%	25 78,1%	14 43,8%
2.	Середній рівень	8 25%	21 65,6%	15 46,9%	11 34,3%	12 37,4%	8 25%	4 12,5%	11 34,3%
3.	Високий рівень	1 3,2%	2 6,3%	5 15,6%	2 6,3%	1 3,2%	2 6,3%	3 9,4%	7 21,9%
4.	Дуже високий рівень	0	0	0	1 3,2%	1 3,2%	1 3,2%	0	0
Всього учнів:		32	32	32	32	32	32	32	32

Примітки: 1 - загальний рівень тривожності; 2 - переживання соціального стресу; 3 - фрустрація потреби у досягненні успіху; 4 - страх самовираження; 5 - страх ситуації перевірки знань; 6 - страх невідповідності очікуванням оточуючих; 7 - низька фізіологічна опірність стресу; 8 - проблеми і страхи у відносинах із учителями.

Отже серед учнів 4-Б класу високий рівень шкільної тривожності має 1 учень (2,9%). Але за факторами «переживання соціального стресу», «фрустрація потреби у досягненні успіху», «страх самовираження», «страх ситуації перевірки знань», «страх невідповідності очікуванням оточуючих», «низька

фізіологічна опірність стресу» та «проблеми і страхи у відносинах із учителями» ми бачимо значне зниження показників.

**Висновки.** Застосування психологічних вправ, як основного елементу інтерактивного уроку, має позитивний вплив, знижує в учнів рівень шкільної тривожності; зменшує переживання соціального стресу, фрустрацію потреби у досягненні успіху, страх самовираження, страх ситуації перевірки знань, страх невідповідності очікуванням оточуючих, збільшує фізіологічну опірність стресу і зменшує проблему і страхи у відносинах із учителями.

**Перспективи подальших досліджень** полягають у розробці моделі інтерактивного навчання в початковій школі.

### Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. История развития высших психологических функций: Собр.соч. / Л.С. Выготский.– М.: Педагогика, 1983. – Т.3. – 366 с.
2. Коробко С.Л. Работа психолога з молодшими школярами: метод. посібн. / С. Л. Коробко, О.І. Коробко. – 2-ге видання. – К.: Літера ЛТД, 2008. - 416 с
3. Кочерга О., Васильев О. Психічне здоров'я молодшого школяра / О. Кочерга, О. Васильев // Психолог на батьківських зборах / [упоряд. О. Главник]. – К.: Редакції загальнопедагогічних газет, 2003. – 112 с. – С.20.
4. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи) / В.Г. Кремень. – К.: Грамота, 2003. – 216 с.
5. Лонгітюдний метод. Режим доступу: [uk.wikipedia.org/wiki](http://uk.wikipedia.org/wiki)
6. Психологічний супровід як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів: [методичний посібник] / Д.Г. Кравченко, О.М. Кокун, Н.М. Панасенко [та ін.] за ред. С.Д. Максименка. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2015. – 106 с.
7. Підлісна С.В. Використання психологічних вправ на уроках у початковій школі / С.В. Підлісна// Психологічний супровід як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів: [методичний посібник] / Д.Г. Кравченко, О.М. Кокун, Н.М. Панасенко [та ін.] за ред. С.Д. Максименка. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2015. – С.21-27.
8. Томчук С. М. Генеза негативних психічних станів молодших школярів та їх корекція: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 "педагогічна та вікова психологія" / С. М. Томчук. - К., 2006. - 20 с.

### Spisok vikoristanih dzherel

1. Vygotskij L.S. Istorija razvitija vysshih psihologicheskikh funkcij: Sobr.soch. / L.S. Vygotskij.– М.: Pedagogika, 1983. – Т.3. –366 с.
2. Korobko S.L. Robota psihologa z molodshimi shkoljarami: metod. posibn. / S. L. Korobko, O.I. Korobko. – 2-ge vidannja. – К.: Litera LTD, 2008. - 416 s
3. Kocherga O., Vasil'ev O. Psihichne zdorov'ja molodshogo shkoljara / O. Kocherga, O. Vasil'ev // Psiholog na bat'kivs'kih zborah / [uporjad. O.Glavnik]. – К.: Redakcii zagal'nopedagogichnih gazet, 2003. – 112 s. – S.20.

4. Kremen' V.G. Osvita i nauka Ukraïni: shljahi modernizacii (fakti, rozdumi, perspektivi) / V.G. Kremen'. – K.: Gramota, 2003. – 216 s.
5. Longitudnij\_metod. Rezhim dostupu: uk.wikipedia.org/wiki
6. Psihologichnij suprovid jak zasib aktivizacii piznaval'noï dijal'nosti uchniv: [metodichnij posibnik] / D.G. Kravchenko, O.M. Kokun, N.M. Panasenko [ta in.] za red. S.D. Maksimenka. – K.: DP «Informacijno-analitichne agentstvo», 2015. – 106 s.
7. Pidlisna S.V. Viktoristannja psihologichnih vprav na urokah u pochatkovij shkoli / S.V. Pidlisna// Psihologichnij suprovid jak zasib aktivizacii piznaval'noï dijal'nosti uchniv: [metodichnij posibnik] / D.G. Kravchenko, O.M. Kokun, N.M. Panasenko [ta in.] za red. S.D. Maksimenka. – K.: DP «Informacijno-analitichne agentstvo», 2015. – S.21-27.
8. Tomchuk S. M. Geneza negativnih psihichnih staniv molodshih shkoljariv ta ih korekcija: avtoref. dis. na zdobuttja nauk. stupenja kand. psihol. nauk: spec. 19.00.07 "pedagogichna ta vikova psihologija" / S. M. Tomchuk. – K., 2006. – 20 s.

**Pidlisna S.V. An analysis of the impact of an interactive lesson on reducing school anxiety in primary school students.**

The article presents the results of a longitudinal study of school anxiety in primary school students. For this study, the Phillips School Anxiety Test was used. The research was conducted within the framework of the All-Ukrainian experiment: "Psychological bases of innovative technologies of personality development" on the basis of Kyiv-Pechersk Lyceum № 171 "Leader".

It was found that more than half of 1st grade students had a high and very high level of school anxiety. Also, researchers identified a significant number of students with high levels of anxiety due to "social stress" and "frustration of the need for success", which affects the development of their negative attitude to learning.

Psychological exercises, as the main element of the interactive lesson, were included in the educational process to reduce school anxiety in students.

Researchers determined the impact of interactive lessons on reducing students' level of school anxiety, their experience of social stress, frustration of the need to achieve success, fear of self-expression, assessment test anxiety, fear of non-compliance with the expectations of others, low physiological resistance to stress, reducing of problems and fears in relationships with teachers.

*Key words:* interactive lesson, psychological exercise, primary school student, school anxiety.

**УДК 925:159.911-09**

**Примачок Л.Л.**

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTI  
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ  
РЕАБІЛІТАЦІЇ ЗІ СТАЖЕМ РОБОТИ ПОНАД П'ЯТНАДЦЯТЬ РОКІВ**

**Примачок Л.Л. Експериментальне дослідження стану сформованості професійної компетентності фахівців з фізичної реабілітації зі стажем роботи понад п'ятнадцять років.** У статті проаналізовані отримані емпіричні дані щодо рівня сформованості професійної компетентності фахівців зі стажем роботи понад 15 років. Уточнено поняття конфліктологічної компетентності фахівця з фізичної реабілітації.

Виокремлено підструктурні складові в теоретичній моделі аксіологічної компетентності фахівця з фізичної реабілітації, а саме: 1) психологічні знання (ієрархія усвідомлених смислових утворень і умінь); 2) Я-концепція; 3) активність, спрямована на організацію оптимальної відповідності індивідуальних характеристик і потенціалів актуальним завданням професійної діяльності; 4) самореалізація, спрямована, в тому числі, на подолання перешкод, розв'язання поставлених цілей, уникнення умов когнітивного дисонансу; 5) професійна самосвідомість, що включає когнітивний компонент «Я-розуміння», афективний – «Я-ставлення», оціночно-вольовий — «Я-поведінка», що дозволяє усвідомити образ свого професійного Я у всіх цих системах.

Визначено особистісні якості, які найбільше фасилітують становлення професійної компетентності фізичного реабілітолога.

*Ключові слова:* професійна компетентність, конфліктологічна компетентність, аксіологічна компетентність, Я-концепція, самореалізація, професійна самосвідомість.

**Примачок Л.Л. Экспериментальное исследование состояния сформированности профессиональной компетентности специалистов по физической реабилитации со стажем работы более пятнадцати лет.** В статье проанализированы полученные эмпирические данные, которые описывают уровень сформированности профессиональной компетентности специалистов со стажем работы более 15 лет. Уточнено понятие конфликтологической компетентности специалиста по физической реабилитации.

Выделены подструктурные составляющие в теоретической модели аксиологической компетентности специалиста по физической реабилитации, а именно: 1) психологические знания (иерархия осознанных смысловых образований и умений); 2) Я-концепция; 3) активность, направленная на организацию оптимального соответствия индивидуальных характеристик и потенциалов актуальной задаче профессиональной деятельности; 4) самореализация, направленная, в том числе, на преодоление препятствий, решение поставленных целей, во избежание условий когнитивного диссонанса; 5) профессиональное самосознание, включающее когнитивный компонент «Я-понимание», аффективный компонент – «Я-отношение», оценочно-волевой компонент — «Я-поведение», что позволяет осознать образ своего профессионального Я во всех этих системах.

Определены личностные качества, которые в наибольшей степени фасилитируют становление профессиональной компетентности физического реабилитолога.

*Ключевые слова:* профессиональная компетентность, конфликтологическая компетентность, аксиологическая компетентность, Я-концепция, самореализация, профессиональное самосознание.

**Вступ.** Необхідною умовою професійного становлення реабілітолога є здатність фахівця до відрефлексії своєї діяльності. Йдеться, передусім, не про наявність окремих, розрізнених рефлексивних дій, які можуть виявлятися ситуативно, в момент виникнення перешкоди або ситуаціях когнітивного дисонансу, а як реакція на ці рефлексивні дії. Саме рефлексія як здатність, як індивідуально-психологічна особливість реабілітолога забезпечує йому наднормативну активність у професійній діяльності. Адже лише за умов сформованості себе як висококваліфікованого професіонала можна вийти за ці межі власне свого рівня професійного становлення і поставити перед собою принципово нові завдання саморозвитку, самовдосконалення себе як суб'єкта фахової діяльності. Тому проблема, яка піднімається в цій науковій статті, є вельми актуальною.

**Вихідні передумови.** Спираючись на аналіз наукової літератури (Л.М. Карамушка [2], О.М. Кокун [5]), професійну компетентність ми будемо визначати як психологічний механізм професійного самоудосконалення і само-

актуалізації, що виявляється в здатності фахівця займати аналітичну позицію щодо самого себе і своєї професійної діяльності, одним з критеріїв сформованості якої є психологічна готовність до здійснення цієї діяльності.

Вважаємо, що, теоретична модель процесу формування і розвитку професійної компетентності фахівця з фізичної реабілітації передбачає продуктивне розв'язання наступних алгоритмів:

- 1) актуалізацію потреби в особистісному і професійному самопізнанні;
- 2) оволодіння засобами самоаналізу і прийомами метарефлексії;
- 3) формування настановлень на організацію аксіологічних взаємостосунків із іншими людьми, що визначають гуманістичну спрямованість професійної діяльності фахівця з фізичної реабілітації;
- 4) активне включення спеціаліста в процес здійснення професійної діяльності з метою набуття особистісно та професійно значущого досвіду;
- 5) формування досвіду метарефлексії в професійній діяльності;
- 6) формування потреби в професійному самоудосконаленні та особистісному зростанні.

Отже, враховуючи особливості професійної діяльності фахівця з фізичної реабілітації (Н.О. Михальчук та Р.З. Поташнюк [8]), побудуємо структуру професійної компетентності цього спеціаліста. Будемо вважати, що до структури професійної компетентності реабілітолога входять компоненти (когнітивний, соціально-психологічний та ціннісно-смысловий), кожен із яких вміщує структурні складові (або субкомпоненти). Структуру професійної компетентності фахівця з фізичної реабілітації наведено на рис. 1.

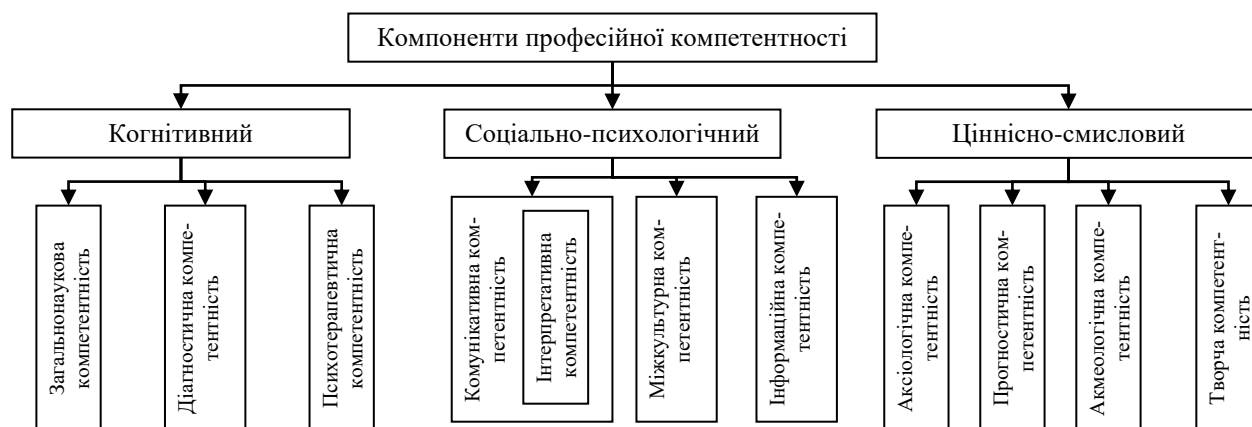


Рис. 1. Структура професійної компетентності фахівця з фізичної реабілітації

Мета цієї статті ми маємо за мету дослідити рівень сформованості професійної компетентності у фізичних реабілітологів, які вже мають вищу освіту та працюють за спеціальністю більше п'ятнадцяти років. Вибір цієї вікової групи респондентів був зумовлений передусім тим, що більшість психологічних досліджень присвячено, як правило, майбутнім фахівцям цієї чи іншої сфери професійної діяльності. Проте неабиякий інтерес, на нашу думку, становлять дослідження професійної компетентності спеціалістів, які вже мають достатній стаж роботи, адже саме таке дослідження надасть змогу підтвердити наше тео-

ретичне припущення щодо структури професійної компетентності фахівця з фізичної реабілітації.

Отже, завданнями статті є:

1. Описати методи та методики дослідження для вивчення змісту складових професійної компетентності фахівця з фізичної реабілітації.
2. Проаналізувати отримані емпіричні дані щодо рівня сформованості професійної компетентності фахівців виокремлених груп зі стажем роботи понад 15 років.
3. Уточнити поняття конфліктологічної компетентності фахівця з фізичної реабілітації.
4. Виокремити підструктурні складові в теоретичній моделі аксіологічної компетентності фахівця з фізичної реабілітації.
5. Визначити особистісні якості, які найбільше фасилітують становлення професійної компетентності фізичного реабілітолога.

**Виклад методики і результатів досліджень.** *Метою експериментального етапу дослідження* було вивчення психологічних особливостей розвитку професійної компетентності у фізичних реабілітологів, які вже мають вищу освіту та працюють за спеціальністю більше, ніж п'ятнадцять років.

Отже, для вивчення змісту складових професійної компетентності фахівця з фізичної реабілітації було використано такі методи і методики:

- *діагностика комунікативної компетентності* – метод спостереження і метод тестування з використанням таких тестових методик: «Опитувальник здатності до управління самопрезентації у спілкуванні» (М. Снайдер) [11]; «Методика діагностики комунікативної толерантності» (В.В. Бойко) [1];
- *діагностика конфліктологічної компетентності* – метод тестування з використанням «Методики діагностики провідного типу реагування» (М.М. Кашапов, Т.Є. Шалаєва) [4];
- *діагностика акмеологічної компетентності* – метод тестування із використанням таких методик: опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (В.І. Моросанова) [10]; «Методика визначення рівня розвитку інтелектуальної рефлексії на матеріалі розв'язання задач евристичного типу» (А.В. Карпов) [3]; методика «Діагностика мотивації до уникнення невдач» (Т. Елерс) [9];
- *діагностика складових когнітивного компонента професійної компетентності* (загальнонаукова компетентність, діагностична компетентність, психотерапевтична компетентність) – методи спостереження й експертної оцінки;
- *діагностика аксіологічної та ендопсихологічної компетентностей* – «Опитувальник самоактуалізації САМОАЛ» (Е. Шострем, в модифікації Л.Я. Гозмана, Ю.Є.Альшиної, М.В. Загіки та М.В. Кроз) [14]; «Тест-опитувальник для визначення самоставлення особистості» (В.В. Столін, С.Р. Пантелєєв) [12];
- *діагностика екзопсихологічної компетентності* – метод тестування з використанням методик: шкала товариськості «Фрайбурзького особистісного опитувальника (FPI)» [13]; опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (В.І.

Моросанова) [10]; методика «Діагностика емпатії» (А. Меграбян, Н. Епштейн) [6];

- *діагностика прогностичної компетентності* – тест «Прогностична компетентність» (В.Д. Менделевич) [7].

Кількісна обробка емпіричних даних здійснювалася з використанням первинних і вторинних математико-статистичних методів. Методами первинних статистик ми вважали знаходження середніх значень досліджуваних величин, підрахунок відсотків та дисперсії. Вторинна математико-статистична обробка даних здійснювалася на основі використання непараметричних (критерій  $\chi^2$ ) і параметричних (t-критерій Стьюдента) методів, а також методу факторного аналізу.

Нами було сформовано такі групи респондентів:

- група F1 – реабілітологи-жінки, які мають стаж роботи від 15 років і більше (46 фахівців);
- група F2 – реабілітологи-чоловіки, які мають стаж роботи від 15 років і більше років (36 фахівців).

Отримані нами результати наведено в табл. 1 (ми не отримали статистично значущої різниці в результатах респондентів цих груп, тому презентувати та аналізувати дані будемо одночасно; так, рівень сформованості професійної компетентності фахівців обох груп зі стажем роботи понад 15 років є приблизно однаковим; також не діагностовано статистично значущої різниці в результатах між чоловіками та жінками).

Таблиця 1

**Результати косокутової факторизації даних респондентів груп F1–F2  
(в балах, констатувальне дослідження)**

№ з/п	Назва змінної	Фактори	
		Фактор 1	Фактор 2
1.	Загальнонаукова компетентність	0,7516	-0,0001
2.	Комунікативна компетентність	0,7449	-0,0004
3.	Діагностична компетентність	0,7328	-0,0013
4.	Акмеологічна компетентність	0,7301	0,0005
5.	Прогностична компетентність	0,6839	0,0003
6.	Інформаційна компетентність	0,6514	-0,0012
7.	Психотерапевтична компетентність	0,6413	-0,0004
8.	Аксіологічна компетентність	0,6002	-0,0002
9.	Міжкультурна компетентність	0,5348	-0,0003
10.	Творча компетентність	0,0002	0,4112
	Питома вага (загальний показник)	7,2	0,5

Як бачимо з результатів, наведених в табл. 1, у респондентів груп F1–F2, стаж роботи яких становить більше 15 років, майже всі субкомпоненти когнітивного, соціально-психологічного та ціннісно-сміслового компонентів з великою факторною вагою увійшли до першого, базового фактора.



До другого фактора увійшов субкомпонент ціннісно-смыслового компонента – «творча компетентність» (0,4112). Отже, проаналізуємо отримані нами результати більш ретельно, адже саме ці показники даних респондентів, стаж яких становить понад 15 років, дають цілісне уявлення стосовно сформованості професійної компетентності фахівця з фізичної реабілітації в цілому, а також дозволяють зробити статистично значущі висновки щодо причин, за якими професійна компетентність реабілітолога є сформованою на тому чи іншому рівні.

Слід одразу ж наголосити, що всі субкомпоненти професійної компетентності мають неабияку факторну вагу (результати варіюються від 0,7516 – показник «загальнонаукова компетентність» – до 0,5348 – «міжкультурна компетентність»). У контексті високого рівня сформованості у респондентів груп F1–F2 комунікативної компетентності також ми діагностували високий рівень розвитку прогностичної компетентності (0,6839), яка виявляється в адекватності і повноті сприйняття інформації, розуміння та оцінки партнерів по взаємодії.

Використання у дослідженні тесту «Прогностична компетентність» (В.Д. Менделевич) [7] дозволило нам у структурі прогностичної компетентності виокремити наступні компоненти: мотиваційно-цільовий, когнітивний, емоційний й оцінний. Кожен з цих компонентів, у свою чергу, включає потенційну, процесуальну і результативну складові, які й визначають готовність фахівців до побудови ефективної взаємодії. Також до структури прогностичної компетентності фізичного реабілітолога, на нашу думку, входить здатність особистості оцінювати себе як суб'єкта професійного спілкування та діяльності.

Прогностична компетентність фахівця з фізичної реабілітації характеризується як повнота і глибина сприймання, розуміння і оцінка себе як індивіда, суб'єкта діяльності, особистості та індивідуальності, а також інших соціальних суб'єктів діяльності та спілкування. Прогностична компетентність фахівця з фізичної реабілітації має розглядатися як готовність людини бути повноцінним суб'єктом соціально-перцептивного процесу, що значною мірою визначає його успішність у просторі взаємодії з соціумом.

До структури психотерапевтичної компетентності фізичного реабілітолога було включено «перцептивну компетентність», а саме: обсяг, точність, диференційованість, гнучкість, вибірковість, стереотипизацію соціального сприйняття.

У респондентів груп F1–F2 досить високі результати отримано за акмеологічною компетентністю (0,7301). За допомогою опитувальника «Стиль саморегуляції поведінки» (В.І. Моросанова) [10] у структурі акмеологічної компетентності ми виокремили конфліктологічну компетентність (0,5626) як особливий субкомпонент, який визначає здатність фахівця здійснювати успішну взаємодію в конфліктних ситуаціях.

*Конфліктологічну компетентність фахівця з фізичної реабілітації ми будемо розуміти як певний рівень розвитку обізнаності щодо можливого діапазону стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях та успішності їхньої реалізації на практиці. Конфліктологічна компетентність має розглядатись як одна з провідних характеристик особистості і найзначущіший субкомпонент акмеологічної компетентності.*

Отримані нами результати за опитувальником «Стиль саморегуляції поведінки» (В.І. Моросанова) [10] та методикою «Діагностика мотивації до уникнення невдач» (Т. Елерс) [9] дозволили визначити психологічну структуру конфліктологічної компетентності: гностичний компонент (знання щодо причин, характер конфлікту і особливості конфліктної особистості); проектувальний компонент (вміння передбачати дії опонентів, їхню поведінку); конструктивний компонент (вміння впливати на опонентів, впливати на відносини, оцінки, мотиви); комунікативний компонент (вміння здійснювати ефективне спілкування з учасниками конфліктної взаємодії).

Також ми вважаємо, що розглядати конфліктологічну компетентність фахівця з фізичної реабілітації слід із системних позицій. Можна виокремити гностичний, просторовий, конструктивний (регулятивний), комунікативний, нормативний і рефлексивно-статусний компоненти. При цьому гностичний компонент розглядається нами як базовий.

Конфліктологічна компетентність включає не тільки знання щодо характеру конфлікту, але й здатність впливати на його розвиток, інакше кажучи, – експлікація гностичного і діяльнісного субкомпонентів. Конфліктологічна компетентність також пов'язана з соціально-психологічною та соціально-перцептивною компетентностями.

З урахуванням професійної діяльності фахівців з фізичної реабілітації у парадигмі конфліктологічної компетентності ми виокремлюємо дві тенденції: нормативну, тобто опанування особистістю соціально-заданих норм, стереотипів й еталонів, а також особистісно-творчу, яка виявляється в конструюванні норм у процесі спілкування з різними партнерами. Ми наголошуємо на ролі суб'єктної позиції людини стосовно планування, реалізації, оцінки та управління динамікою власної комунікативної поведінки в конфліктних ситуаціях.

Комунікативна компетентність операціоналізується в успішних конструктивних актах міжособистісного взаємодії; у відчутті власної компетентності; в умінні гнучко, адекватно і динамічно трансформувати ситуацію спілкування, свою комунікативну активність і поведінку партнера по взаємодії. Комунікативна компетентність, таким чином, полягає в системному оволодінні когнітивними, емоційними і моторними способами реалізації власної активності в комунікативних ситуаціях.

Отже, низький рівень розвитку професійної компетентності фахівців професії типу «людина – людина», до якої відноситься професія фізичного реабілітолога, може фасилітуватися в результаті низького рівня в розвитку їхньої акмеологічної компетентності. Таким чином, акмеологічна компетентність є реалізацією самоствавлення суб'єкта в ході виконання професійної діяльності. Вона постає особливою функціональною цілісною системою саморегуляції людини як суб'єкта спілкування, діяльності та розвитку, що забезпечує успішність виконання професійної діяльності. При цьому акмеологічну компетентність не можна зводити до емоційно-вольової регуляції, мотивації, самоконтролю. Специфічний зміст акмеологічної компетентності полягає в компетентному впли-

вові суб'єкта на самого себе у процесі діяльності в просторі «суб'єкт-суб'єктних взаємостосунків».

За такого розуміння неабияке значення мають високі результати респондентів за аксіологічною компетентністю (0,6002). Отримані нами емпіричні показники у респондентів різних груп свідчать про те, що аксіологічна компетентність є самостійною структурою і, разом з тим, в цілому фасилітує становлення професійної компетентності фахівця. Її наявність також демонструє неабияку можливість особистості самостійно набувати знання, самозмінювати свою особистість на різних етапах її життєдіяльності.

Також слід наголосити, що аксіологічна компетентність полягає в оптимальному та ефективному функціонуванні системи психологічної саморегуляції, що передбачає високий рівень самосвідомості, який, в свою чергу, забезпечує успішність соціальної адаптації суб'єкта, його самореалізацію в професійній діяльності і можливість задоволення своїх духовних інтересів і потреб.

Аксіологічна компетентність сприяє розвиткові толерантності, самоконтролю, самооцінки і саморегуляції в конфліктних ситуаціях. Вона також передбачає сформованість здатності досить точно, критично оцінювати самого себе у ситуаціях, коли доводиться швидко вирішувати життєві завдання різного ступеня складності. Отже, аксіологічна компетентність фахівця з фізичної реабілітації – це готовність і здатність особистості до цілеспрямованої психологічної роботи зі зміни особистісних рис, якостей, властивостей і поведінкових характеристик.

Таким чином, аксіологічну компетентність фахівця з фізичної реабілітації ми будемо розуміти як специфічну готовність і, разом з цим, – здатність суб'єкта до постійної цілеспрямованої активності зі зміни особистісних рис і поведінкових характеристик, з розвитку та раціонального використання своїх психічних потенціалів. Отже, однієї з основних функцій аксіологічної компетентності ми будемо вважати активізацію особистісних ресурсів та особистісного потенціалу людини.

Отже, серед основних характеристик аксіологічної компетентності можна виокремити здатність самостійно розвивати ціннісно-смыслову сферу своєї особистості, набуваючи, таким чином, метакомпетентності. У своєму розвитку остання акумулюватиме специфічні аутопсихологічні здатності самоініціації, саморегуляції, самоконтролю, самоменеджменту тощо.

Отримані емпіричні результати дозволяють стверджувати, що аксіологічна компетентність вмщує уміння, спрямовані на самодіагностику, самокорекцію, саморозвиток, самомотивування, ефективну роботу з інформацією. Такий фахівець буде характеризуватися адекватною самооцінкою і прагненням до професійного самовдосконалення та зростання.

Отже, в теоретичній моделі *аксіологічної компетентності фахівця з фізичної реабілітації* ми можемо виокремити п'ять блоків: 1) психологічні знання (ієрархія усвідомлених смислових утворень і умінь); 2) Я-концепція; 3) активність, спрямована на організацію оптимальної відповідності індивідуальних характеристик і потенціалів актуальним завданням професійної діяльності; 4) са-

морезалізація, спрямована, в тому числі, на подолання перешкод, розв'язання поставлених цілей, уникнення умов когнітивного дисонансу; 5) професійна самосвідомість, що включає когнітивний компонент «Я-розуміння», афективний – «Я-ставлення», оціночно-вольовий «Я-поведінка», що дозволяє усвідомити образ свого професійного Я у всіх цих системах.

Аксіологічна компетентність передбачає також сформовану здатність ефективно набувати, закріплювати і контролювати набуті знання, вміння і навички, високий рівень суб'єктивного контролю, самостійне формування вольового настановлення на досягнення значущих результатів. В цілому, аксіологічна компетентність розглядається нами як особистісне утворення, яке досягається на певних етапах особистого і професійного розвитку і фасилітує успішний розвиток особистості і функціонування фахівця як суб'єкта професійної діяльності.

Аксіологічна компетентність відіграє неабияку роль у гармонізації домагань, самооцінки, шляхів здійснення професійної діяльності з огляду на оцінку з боку оточення. Вона є значущою умовою активізації особистісного потенціалу, адже наявність аксіологічної компетентності забезпечує формування та реалізацію оптимальних моделей самоорганізації професійної діяльності і життя в цілому. Результати нашого дослідження свідчать про те, що аксіологічна компетентність достатньо розвинена в групах F1–F2 (0,6002).

Рівень розвитку аксіологічної компетентності пов'язується нами з функціональною зрілістю особистісних новоутворень, які відображаються в гармонізації світоглядних настановлень ( $r = 0,5867$ ,  $\rho < 0,05$ ), адекватності самооцінки ( $r = 0,6402$ ,  $\rho < 0,01$ ), самоприйняття ( $r = 0,5318$ ,  $\rho < 0,05$ ), спрямованості на успіх ( $r = 0,7314$ ,  $\rho < 0,01$ ), високому рівні домагань ( $r = 0,6939$ ,  $\rho < 0,01$ ) і вираженої мотивації досягнень ( $r = 0,7601$ ,  $\rho < 0,01$ ), а також у підвищенні соціально-перцептивної ( $r = 0,5704$ ,  $\rho < 0,05$ ) і комунікативної компетентності ( $r = 0,6925$ ,  $\rho < 0,01$ ). Все це дає підстави стверджувати, що аксіологічна компетентність щільно пов'язана із розвитком соціального інтелекту фахівця з фізичної реабілітації.

Встановлено, що на формування акмеологічної компетентності впливає самосприйняття і характер настановлень відносно себе як об'єкта пізнання. На рівні самосприйняття людина фіксується на тих характеристиках зовнішності і психічних якості, які вважаються прийнятними в референтній для неї соціальній групі. На розуміння себе також впливають ціннісні орієнтації та рівень домагань людини, її суб'єктивний образ досягнень. Таким чином, акмеологічна компетентність пов'язана із загальним рівнем психологічного розвитку людини.

Отримані результати за «Методикою визначення рівня розвитку інтелектуальної рефлексії на матеріалі розв'язання задач евристичного типу» (А.В. Карпов) [3] дозволяють стверджувати, що до структури акмеологічної компетентності входить «психологічна грамотність». Якщо розглядати останнє у контексті психологічної культури особистості, то слід наголосити, що психологічна грамотність не зводиться нами до елементів обізнаності людини щодо фактів і

зв'язків, які характеризують суб'єктивний світ людини, але передбачає певну специфічну вихованість особистості і певну спрямованість її розуму. Психологічну грамотність фахівця з фізичної реабілітації складають: здійснення аналізу ситуацій, які виникають (0,6917); інтерес до іншого (0,6718); володіння елементами психологічного пізнання (0,6503), тобто прийомами експрес-діагностики іншої особистості в процесі бесіди. Значущим для нашого емпіричного дослідження є позитивний статистично значущий зв'язок психологічної грамотності та психотерапевтичної компетентності ( $r = 0,6834$ ,  $p < 0,01$ ) та толерантності ( $r = 0,6741$ ,  $p < 0,01$ ).

Поряд з означеними структурними елементами акмеологічної компетентності до змісту даного субкомпонента ціннісно-сміслового компонента професійної компетентності фізичного реабілітолога можна віднести наступний комплекс особистісних якостей: здатність працювати самостійно, без постійного керівництва з боку інших фахівців (0,7408); здатність брати на себе відповідальність, працювати за власною ініціативою (0,7329); здатність виявляти винахідливість, ініціативу і наполегливість (0,7214); готовність виокремлювати проблеми, пов'язані з досягненням поставленої мети, і шукати шляхи їх розв'язання (0,7112); вміння аналізувати нові ситуації і застосовувати вже наявні знання (0,7004); вміння співпрацювати з іншими людьми (0,7001); вміння опановувати будь-які знання за власною ініціативою (0,6834); вміння приймати рішення на основі адекватних суджень (0,6812); вміння включатися до ситуацій керівництва, спілкування, розуміння, прогнозування, координації дій з колегами (0,6602) та ін.

До змісту акмеологічної компетентності фахівця з фізичної реабілітації ми також включаємо управлінську компетентність (0,6831), яка враховує знання виробничих й інформаційних технологій, сучасні концепції організаційної поведінки, а також уміння обирати найраціональнішу з усіх можливих. Не меншу значущість мають знання щодо системного підходу до управління (0,6102); вміння виділяти позитивні сторони діяльності команди, налагоджувати контакти з нею (0,5930); володіння діловим етикетом (0,5844), наявність якостей лідера (0,5613) та ін.

Отже, рівень сформованості професійної компетентності фахівця з фізичної реабілітації залежить від того, наскільки він оволодів категоріально-понятійним апаратом та закономірностями професійної діяльності, а також – якою мірою він готовий до виконання управлінської діяльності. Фахівець з фізичної реабілітації має знати структуру і зміст своєї професійної діяльності, принципи організації професійної діяльності, найактуальніші проблеми реабілітаційних (лікувальних) установ; характеризуватися високим рівнем сформованості професійної компетентності; мати уявлення щодо реабілітаційних та лікувальних інновацій (технологій визначення і підвищення якості реабілітації, стратегії управління цими технологіями), щодо змісту, методів, форм і засобів контролю за якістю здійснення професійної діяльності реабілітолога.

**Висновки і подальші перспективи досліджень.** Отже, отримані нами результати цього етапу емпіричного дослідження дозволяють стверджувати, що

рівень сформованості професійної компетентності фахівця з фізичної реабілітації не залежить від гендерних особливостей, проте, значно зумовлюється стажем роботи фахівців. Таким чином, чим вищим є стаж роботи фізичного реабілітолога, тим вищим буде рівень сформованості професійної компетентності. Остання визначається, передусім, гармонійною структурою професійної компетентності фахівця, а саме високим рівнем сформованості таких компетентностей фізичного реабілітолога: загальнонаукової, комунікативної, діагностичної, акмеологічної, прогностичної, інформаційної, психотерапевтичної, аксіологічної, міжкультурної тощо. Високий рівень сформованості за цими компонентами пояснюється не лише набуттям фізичним реабілітологом професійно значущого досвіду, але й професійними досягненнями, тобто, зайняттям респондентом певної керівної посади (серед респондентів груп F1–F2 таких – 35%). Отже, задоволення фахівцем власних амбіцій, професійні досягнення тощо фасилітують становлення у фізичного реабілітолога професійної компетентності.

Також було доведено, що професійна компетентність фізичного реабілітолога визначається сформованістю особистісних якостей: здатністю працювати самостійно, без постійного керівництва з боку інших фахівців; здатністю брати на себе відповідальність, працювати за власною ініціативою; здатністю виявляти винахідливість, ініціативу і наполегливість; готовністю виокремлювати проблеми, пов'язані з досягненням поставленої мети, і шукати шляхи їхнього розв'язання; вміння аналізувати нові ситуації і застосовувати вже наявні знання; вміння співпрацювати з іншими людьми; вміння опановувати будь-які знання за власною ініціативою; вміння приймати рішення на основі адекватних суджень; вміння включатися до ситуацій керівництва, спілкування, розуміння, прогнозування, координації дій з колегами, а також – сформованістю соціального інтелекту особистості. Все це буде враховано на етапах моделювання програми становлення професійної компетентності у майбутніх фізичних реабілітологів, яку буде описано в наступних наших публікаціях.

### Список використаних джерел

1. Бойко В.В. Методика діагностики комунікативної толерантності [Електронний ресурс] / Виктор Васильевич Бойко. – 2017. – Режим доступа : [psylist.net/praktikum/boiko.htm](http://psylist.net/praktikum/boiko.htm).
2. Карамушка Л.М. Гуманізація управлінського процесу в школі як умова особистісного розвитку керівників, вчителів та учнів [Текст] / Людмила Миколаївна Карамушка // Міжнародний семінар з гуманістичної психології та педагогіки: тези доповідей і повідомлень (Рівне, 15–17 червня 1998 року). – Рівне: Ліста, 1998. – С. 42–43.
3. Карпов А.В. Методика определения уровня развития интеллектуальной рефлексии на материале решения задач эвристического типа [Электронный ресурс] / Анатолий Викторович Карпов. – 2018. – Режим доступа : [psylist.net/praktikum](http://psylist.net/praktikum).
4. Кашапов М.М., Шалаева Т.Е. Методика диагностики ведущего типа реагирования [Электронный ресурс] / М.М.Кашапов, Т.Е.Шалаева. – 2019. –

Режим доступа : [https://studme.org/153315/psihologiya/metodika\\_diagnosticski\\_veduschego\\_tipa\\_reagirovaniya\\_kashapov\\_shalaeva](https://studme.org/153315/psihologiya/metodika_diagnosticski_veduschego_tipa_reagirovaniya_kashapov_shalaeva).

5. Кокун О.М. Теоретичні та практичні засади психологічного забезпечення професійного становлення особистості // Матеріали II Всеукраїнського психологічного конгресу, присвяченого 110 річниці від дня народження Г.С. Костюка (19-21 квітня 2010 р.). – Т. III. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. – С. 167 - 171.
6. Меграбян А., Епштейн Н. Методика «Диагностика эмпатии» [Электронный ресурс] / А. Меграбян, Н. Епштейн. – 2015. – Режим доступа : [hrliga.com/index.php?module=profession&op=view&id=847](http://hrliga.com/index.php?module=profession&op=view&id=847).
7. Менделевич В.Д. Тест «Прогностическая компетентность» [Электронный ресурс] / Владимир Давыдович Менделевич. – 2018. – Режим доступа : [www.fesmu.ru/elib/Article.aspx?id=89888](http://www.fesmu.ru/elib/Article.aspx?id=89888).
8. Михальчук Н.О., Поташнюк Р.З. Особливості проведення психологічної реабілітації хворих з розладами свідомості / Наталія Олександрівна Михальчук, Раїса Захарівна Поташнюк // Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні: Зб. наук. праць Міжнародного університету “РЕГІ” імені академіка Степана Дем’янука. – Рівне, 2003. – Вип. 3. – Ч. 2. – С. 132–141.
9. Методика Т. Елерса: діагностика мотивації до уникнення невдач [Електронний ресурс]. – 2008. – Режим доступу : <http://personal.in.ua/article.php?ida=508>.
10. Моросанова В.І. Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» [Електронний ресурс] / В.І. Моросанова. – 2017. – Режим доступу : <https://www.google.com/url.psy.kpi.ua>.
11. Снайдер М. Опросник способности к управлению самопрезентации в общении [Электронный ресурс] / М. Снайдер. – 2016. – Режим доступу : <https://www.google.com/url.kspu.edu>.
12. Столін В.В., Пантелєєв С.Р. Тест-опитувальник для визначення самоствавлення особистості [Електронний ресурс] / В.В. Столін, С.Р. Пантелєєв. – 2018. – Режим доступу : <https://studfiles.net>.
13. Фрайбургский многофакторный личностный опросник FPI [Электронный ресурс]. – 2018. – Режим доступа : <https://www.google.com/url>.
14. Шострем Е. «Опитувальник самоактуалізації САМОАЛ» [Електронний ресурс] / Е. Шострем: в модифікації Л.Я. Гозмана, Ю.Є. Альшиної, М.В. Загіки та М.В. Кроз. – 2017. – Режим доступу : <https://www.google.com/url/psytests.org>.

### **Spisok vikoristanih dzherel**

1. Wojko V.V. Metodika diagnostiki komunikativnoj tolerantnosti [Elektronnyj resurs] / Viktor Vasil'evich Wojko. – 2017. – Rezhim dostupa: [psylist.net/praktikum/boiko.htm](http://psylist.net/praktikum/boiko.htm).
2. Karamushka L.M. Gumanizacija upravlin'skogo procesu v shkoli jak umova osobistisnogo rozvitku kerivnikiv, vchiteliv ta uchniv [Tekst] / Ljudmila Mikolaïvna Karamushka // Mizhnarodnij seminar z gumanistichnoï psihologii ta

- pedagogiki: tezi dopovidej i povidomlen' (Rivne, 15–17 chervnja 1998 roku). – Rivne: Lista, 1998. – S. 42–43.
3. Karpov A.V. Metodika opredelenija urovnja razvitija intelektual'noj refleksii na materiale reshenija zadach jevrsticheskogo tipa [Jelektronnyj resurs] / Anatolij Viktorovich Karpov. – 2018. – Rezhim dostupa: [psylist.net/praktikum](http://psylist.net/praktikum).
  4. Kashapov M.M., Shalaeva T.E. Metodika diagnostiki vedushhego tipa reagirovaniya [Jelektronnyj resurs] / M.M.Kashapov, T.E.Shalaeva. – 2019. – Rezhim dostupa: [https://studme.org/153315/psihologiya/metodika\\_diagnostiki\\_veduschego\\_tipa\\_reagirovaniya\\_kashapov\\_shalaeva](https://studme.org/153315/psihologiya/metodika_diagnostiki_veduschego_tipa_reagirovaniya_kashapov_shalaeva).
  5. Kokun O.M. Teoretychni ta praktychni zasady psykhologichnoho zabezpechennia profesiinoho stanovlennia osobystosti // Materialy II Vseukrainskoho psykhologichnoho konhresu, prysviachenoho 110 richnytsi vid dnia narodzhennia H.S. Kostiuka (19-21 kvitnia 2010 r.). – T. III. – K.: DP «Informatsiino-analitychne ahentstvo», 2010. – S. 167 - 171.
  6. Megrabjan A., Epshtejn N. Metodika «Diagnostika jempatii» [Jelektronnyj resurs] / A. Megrabjan, N. Epshtejn. – 2015. – Rezhim dostupa : [hrliga.com/index.php?module=profession&op=view&id=847](http://hrliga.com/index.php?module=profession&op=view&id=847).
  7. Mendelevich V.D. Test «Prognosticheskaja kompetentnost'» [Jelektronnyj resurs] / Vladimir Davydovich Mendelevich. – 2018. – Rezhim dostupa : [www.fesmu.ru/elib/Article.aspx?id=89888](http://www.fesmu.ru/elib/Article.aspx?id=89888).
  8. Mihal'chuk N.O., Potashnjuk R.Z. Osoblivosti provedennja psihologichnoi reabilitacii hvorih z rozladami svidomosti / Natalija Oleksandrivna Mihal'chuk, Raïsa Zaharivna Potashnjuk // Koncepcija rozvitku galuzi fizichnogo vihovannja i sportu v Ukraïni: Zb. nauk. prac' Mizhnarodnogo universitetu "REGI" imeni akademika Stepana Dem'janchuka. – Rivne, 2003. – Vip. 3. – Ch. 2. – S. 132–141.
  9. Metodika T. Elersa: diagnostika motivacii do uniknennja nevdach [Elektronnij resurs]. – 2008. – Rezhim dostupu: <http://personal.in.ua/article.php?id=508>.
  10. Morosanova V.I. Opituval'nik «Stil' samoreguljacii povedinki» [Elektronnij resurs] / V.I. Morosanova. – 2017. – Rezhim dostupu: <https://www.google.com/url/psy.kpi.ua>.
  11. Snajder M. Oprosnik sposobnosti k upravleniju samoprezentacii v obshhenii [Jelektronnyj resurs] / M. Snajder. – 2016. – Rezhim dostupu: <https://www.google.com/url.kspu.edu>.
  12. Stolin V.V., Panteleev S.R. Test-opituval'nik dlja viznachennja samostavlenija osobistosti [Elektronnij resurs] / V.V.Stolin, S.R.Panteleev. – 2018. – Rezhim dostupu : <https://studfiles.net>.
  13. Frajburgskij mnogofaktornyj lichnostnyj oprosnik FPI [Jelektronnyj resurs]. – 2018. – Rezhim dostupa : <https://www.google.com/url>.
  14. Shostrem E. «Opituval'nik samoaktualizacii SAMOAL» [Elektronnij resurs] / E. Shostrem: v modifikacii L.Ja. Gozmana, Ju.С. Al'oshinoï, M.V. Zagiki ta M.V. Kroz. – 2017. – Rezhim dostupu: <https://www.google.com/url/psyttests.org>.

**Prymachok L.L. The experimental study of the state of professional competence of specialists with over 15 years of experience in a field of physical rehabilitation.** In the article we analyzed the empirical data of the level of professional competence of specialists with over 15 years of experience. The concept of conflictological competence of a professional who works in a field of



physical rehabilitation has been clarified. It was stated that we would understand the conflictological competence of a specialist in a field of physical rehabilitation as a certain level of awareness's development regarding the possible range of strategies for behaviour in conflict situations. Such conflictological competence positively influences on the success of the implementation of strategies for effective behaviour of a specialist on practice. In such a way conflictological competence should be regarded as one of the leading characteristics of the person and the most significant sub-component of acmeological competence.

Substructural components in the theoretical model of the axiological competence of a specialist in a field of physical rehabilitation were distinguished, such as: 1) psychological knowledge (hierarchy of conscious semantic formations and skills); 2) Self-concept; 3) activity with the aim to organize optimal individual characteristics and potentials with the purpose to solve actual tasks of the professional activity; 4) self-realization with the aim to overcome obstacles, to solve goals, avoiding conditions of cognitive dissonance; 5) professional self-awareness, which includes the cognitive component "Self-understanding", affective one consists of "Self-attitude", evaluative-volitional component includes "Self-behaviour", which allows the person to realize the image of his/her Professional Self in all these systems.

The personal qualities that in a great degree facilitate the development of professional competence of a physical rehabilitologist were determined. It has been proved that the professional competence of a physical rehabilitologist is determined by the formation of his/her personal qualities: the ability to work independently without constant guidance from other specialists; the ability to take responsibility, to work by own initiative; the ability to show ingenuity, to be initiative and perseverance; a willingness to highlight the problems associated with achieving the goal and look for ways to solve them; the ability to analyze new situations and apply existing knowledge; the ability to cooperate with other people; the ability to acquire any knowledge by his/her own initiative; the ability to make decisions based on adequate judgment; the ability to be involved into the situations of leadership, the process of communication, understanding, forecasting, coordination with colleagues, as well as the formation of social intelligence of the person.

*Key words:* professional competence, conflictological competence, axiological competence, Self-concept, self-realization, professional self-awareness.

**УДК: 159.938**

**Савченко Т. Л.**

## **СУЧАСНІ НАПРЯМКИ ДОСЛІДЖЕННЯ УВАГИ – ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ, ТЕОРІЇ ФУНКЦІОНУВАННЯ І РОЗВИТОК ВЛАСТИВОСТЕЙ**

**Савченко Т. Л. Сучасні напрямки дослідження уваги – психофізіологічні аспекти, теорії функціонування і розвиток властивостей.** У статті розглянуто сучасні актуальні напрямки дослідження феномена уваги. Серед них: фізіологічні основи уваги, зв'язок ЕЕГ-потенціалів з індивідуальними особливостями уваги, роль кори головного мозку при зосередженні. Також особливу увагу приділено теоріям «Кванти уваги» і «Orch OR», уявленням про «метаувагу» і рівневу організацію процесів уваги. Розглянуто вплив природних і фізичних факторів на стан уваги. Значне місце у сучасних дослідках приділено дослідженню уваги за наявності Синдрому дефіциту уваги й гіперактивності, а також дослідженням уваги на різних етапах навчання. Розглянуто дослідження методів корекції та оптимізації уваги.

*Ключові слова:* теорії уваги, фізіологія уваги, кванти уваги, метаувага, організація уваги, Синдром дефіциту уваги і гіперактивність, увага студентів, розвиток властивостей уваги, оптимізація уваги.

**Савченко Т. Л. Современные направления исследования внимания – психофизиологические аспекты, теории функционирования и развитие свойств.** В статье рассмотрены новейшие актуальные направления исследования феномена внимания. Среди них физиологические основы внимания, связь EEG-потенциалов с индивидуальными особенностями внимания, роль коры головного мозга при сосредоточении. Также особое внимание уделено теориям «Кванты внимания» и «Orch OR», представлениям о «метавнимании» и уровневой организации процессов внимания. Рассмотрено влияние природных и физических факторов на состояние внимания. Значительное место в современных исследованиях занимает изучение внимания при Синдроме дефицита внимания и гиперактивности, а также исследование внимания на разных этапах обучения. Рассмотрены исследования методов коррекции и оптимизации внимания.

*Ключевые слова:* теории внимания, физиология внимания, кванты внимания, метавнимание, организация внимания, Синдром дефицита внимания и гиперактивность, внимание студентов, развитие свойств внимания, оптимизация внимания.

**Проблема дослідження уваги** традиційно вважається однією з найважливіших і складних проблем наукової психології. На думку відомого російського дослідника уваги Дормашева Ю.Б: «Від її вирішення залежить розвиток усієї системи психологічного знання як фундаментального, так і прикладного характеру» [4]. Увага є однією з головних когнітивних функцій людини і тісно пов'язана з іншими когнітивними функціями – відчуттями, сприйняттям, пам'яттю і мисленням. Основною характеристикою уваги можна вважати вибірково спрямованість на визначені предмети та явища, коли головні ролі відіграють такі властивості уваги, як концентрація, об'єм, інтенсивність, стійкість та розподіл.

У зарубіжній класичній психології явище уваги досліджували У. Джеймс, О. Кюльре, В. Вундт, Т. Рібо, Е. Тітченер, Г. Фехнер. Серед російських і радянських вчених питаннями уваги займалися Н.Н. Ланге, Б.Г. Ананьєв, І.В. Страхов, П.Я. Гальперін, Ю.Б. Гіппенрейтер, Ф.М. Гоноболін, М.Ф. Добринін. У пострадянський період увагу досліджували Н.В. Андріяшина, Ю.Б. Дормашев, В.Я Романов. На різних етапах формування уявлень про увагу її розглядали з точки зору орієнтовного рефлексу, як перцептивну і моторну діяльність, як ресурсне утворення й управління діяльністю. Вміння управляти своєю увагою порівнюють із психічною силою індивіда. І порівняння це не випадкове, тому що психічна сила, в цілому, набувається послідовно. Нас формує вплив ендогенних факторів, зовнішнє середовище, здобута освіта, ідеї, які ми спостерігаємо, наслідуюмо і розвиваємо. У здатності довільно спрямовувати й зосереджувати увагу виявляється активність людини й ефективність її буття. Значення уваги у житті людини, її визначну роль у відборі змісту свідомого досвіду, запам'ятовуванні, навчанні та трансформації отриманих знань, важко переоцінити. Тому не викликає сумнівів необхідність всебічного і детального дослідження цього феномена. У сучасній літературі можна виділити декілька напрямків досліджень уваги, які зараз послідовно розроблюються вченими. Саме їх ми розглянемо у нашій статті.

**Фізіологічні основи уваги. Зв'язок EEG-потенціалів з індивідуальними особливостями уваги.** Викликані EEG-потенціали у дітей і підлітків та їх

зв'язок з індивідуальними особливостями уваги досліджувались М.В. Борисовою. Був проаналізований взаємозв'язок біопотенціалів головного мозку й індивідуальних характеристик уваги у дітей. На основі результатів дослідження у здорових дітей (5 - 16 років) і в дітей з порушеннями мовлення і затриманим психічним розвитком (10 - 12 років) зареєстровано викликані потенціали (ВП) у процесі визначення часу реакції. Показники уваги визначались за методиками «Таблиці Шульте» та «Знайди і викресли». Доведено, що особливістю ВП дітей 5 - 7 років є виражена хвиля N2, слабкий розвиток умовної негативної хвилі (УНХ). Виявлено кращі характеристики уваги у дітей зазначеної групи та у здорових дітей 10 - 12 років з максимально вираженою хвилею N1-P2. Відзначено, що у дітей 15 - 16 років розвинена увага з максимальними амплітудами P1, P2, УНВ, P300 та мінімальною амплітудою N2. У дітей з функціональними порушеннями збільшений час реакції, знижена амплітуда УНХ, збільшені амплітуда і латентний період P300 [1].

О.Р. Дмитроца досліджувала викликані потенціали головного мозку в умовах мимовільної та довільної уваги у підлітків. Вивчено викликані потенціали (ВП) кори головного мозку підлітків за умов активної уваги і залежно від її поточного рівня (високого, середнього, низького) та статі досліджуваних. Установлено особливості амплітудно-часових характеристик ВП відповідно до етапів сприйняття й обробки інформації, просторового розподілу і динаміки фокусів активації та кореляційних зв'язків у корі великих півкуль мозку, які відображають міжпівкульові та внутрішньопівкульові взаємодії процесів уваги. Висвітлено особливості активаційних процесів у великих півкулях. Показано, що динаміка показників ВП мозку у підлітків на послідовних етапах сприйняття й обробки інформації свідчить про наявність закономірностей структурно-функціональної організації уваги та незрілий механізм формування мимовільної та довільної уваги [3].

D. Cosmelli досліджував активність мозку за обставин зрушення уваги в модифікованій зорово-просторово орієнтовній парадигмі. В якості контролю використовувалась умова незрушення уваги. За таких умов досліджувалась активність тим'яних альфа-ритмів при зрушенні уваги. Виявлено, коли увага зрушує з об'єкта фіксації, посилюється активність частот у альфа-діапазоні над тим'яною областю, хоча із різною динамікою у верхніх і нижніх альфа-підзонах, порівняно з контрольною групою. Зміна візуальної уваги асоційована із строковою альфа-активністю [17].

**Роль кори головного мозку при зосередженні.** Актуальними залишаються дослідження зв'язку роботи відділів кори головного мозку з активацією процесів уваги, станом зосередження і, навпаки, розсіювання уваги. Колектив авторів – De Bettencourt M.T., Cohen J.D., Lee R.F., Norman K.A. – у своїй статті «Closed-loop training of attention with real-time brain imaging» досліджують зв'язок замкнутого циклу уваги з мозковим відображенням, який спостерігався в реальному часі [19]. Використовувався Neurofeedback (Nfb) – вид біологічного зворотного зв'язку, який в реальному часі за допомогою електроенцефалограми відображає електропотенціали головного мозку. Під час виконання за-

вдань спостерігались нейросигнали усього головного мозку. Коли виявлялись ознаки зниження уваги, то підослідним ускладнювали задачі. Таке тренування поліпшувало показники уваги порівняно з контрольною групою, в якій завдання не ускладнювали. Визначено, що поліпшення уваги було найвищим, коли були задіяні лобно-тім'яні відділи кори головного мозку.

У ході дослідження було з'ясовано наступне: щоб винайти необхідні об'єкти у середовищі, яке постійно змінюється, людина повинна весь час ігнорувати наявні стимули, які не відносяться до задачі, що виконується. Gaspar J. M., McDonald J. J. описують це явище у своїй роботі «Suppression of Salient Objects Prevents Distraction in Visual Search». За результатами нейрофізіологічних досліджень, пригнічення сторонніх об'єктів, що заважають виконанню конкретного завдання, відбувається у лобній корі головного мозку людини, але механізми цього явища й досі досліджені недостатньо [21].

Дослідники Holig C. і Berti S. вивчали зміну мозкових потенціалів у ході надходження відповідних і невідповідних для виконання завдання стимулів. У своїй статті «To switch or not to switch: brain potential indices of attentional control after task-relevant and task-irrelevant changes of stimulus features» автори приходять до висновку, що увагою управляє взаємодія вхідних і низхідних сенсорних процесів [24]. Був відмічений той факт, що у ході виконання завдання другорядні стимули були проігноровані. Висунуто теорію про «анти-відволікання» – пригнічення стимулів, які не стосуються завдання. Це обумовлено особливістю управління сенсорних вхідних і низхідних процесів, які спостерігаються у ході відбору специфічного стимулу.

**«Кванти уваги» і теорія «Orch OR».** В.Ю. Степанов у своїй роботі «Структурні одиниці уваги в умовах швидкої зміни зорових стимулів» досліджує феномен мерехтіння уваги («мигання внимания» – авт.) [13]. Цей феномен реєструється в процесі вирішення задач упізнання двох цільових стимулів, які надавали в режимі швидкого послідовного пред'явлення зорових стимулів (ШППЗС) зі швидкістю 8-12 стимулів за секунду. Основний задум цього дослідження полягає в тому, що показується залежність обмежень в обробці інформації під час виконання задачі на увагу в умовах швидкої зміни зорових стимулів від величини структурних одиниць уваги – «квантів уваги». Слідом за Ю.Б. Гіппенрейтер і В.Я. Романовою, а також близько до досліджень динаміки уваги в умовах ШППЗС М.В. Фалікман, автор розвиває модель «квантів уваги» на основі досліджень структурних одиниць уваги.

Отже, автор стверджує, що ряд феноменів уваги може бути наслідком змін тривалості квантів уваги. На прикладі двох феноменів – мерехтіння уваги й ефекту переваги слова у умовах ШППЗС автор перевіряє своє припущення. Розглянуто два аспекти структурних одиниць уваги: продуктивне і діяльнісне. Продуктивність виконання завдання була розглянута як прояв *тієї чи іншої структури діяльності* відповідно до *тієї чи іншої тривалості структурних одиниць діяльності*, і, відповідно до них – *тієї чи іншої тривалості структурних одиниць уваги*. Оскільки увагу автор розглядає як прояв роботи провідного рівня діяльності, то зміна структурних одиниць уваги є відображенням змін

структури діяльності. У діяльнісному аспекті досліджувалась зміна структури діяльності – задачі, яка вирішується спостерігачем, впливає на зміну тривалості структурних «одиниць уваги». Таким чином автор намагається розглянути механізм формування «квантів уваги». На основі вирізнення двох різних аспектів «квантів уваги», зафіксованого у цих двох поняттях, автор формулює основні положення моделі «квантової уваги»:

1. Тривалість часового інтервалу з високим рівнем уваги (високою продуктивністю вирішення задачі, процес виконання якої не автоматизований) будемо називати тривалістю «кванта, який оцінюється за продуктивністю» уваги.

2. Величину блока програми на задаючий прилад провідного рівня (розмір одиниці цілеспрямованої діяльності) будемо називати «квант, визначений задачею».

3. Тривалість «кванта, визначеного задачею» змінюється у ході зміни способу структурування стимульного потоку.

4. Зміна тривалості «кванта, визначеного задачею» призводить до змін тривалості «кванта, оцінюваного за продуктивністю»: за великих одиниць цілеспрямованої діяльності (більших «квантах, визначених задачею») збільшується тривалість періоду з високою продуктивністю вирішення задачі (збільшується квант, оцінюваний за продуктивністю), за менших «квантів, визначених задачею» зменшується тривалість «квантів, оцінюваних за продуктивністю».

На думку автора, проявом обмежень в обробці інформації для нас служив феномен мерехтіння уваги (МУ), а проявом рухливості цих обмежень в обробці інформації – ефект переваги слова (ЕПС) в умовах ШППЗС поряд зі зміщенням ефекту МВ у часі.

Застосовуючи мову сформульованої вище моделі «квантів уваги», автор доводить, що в умовах швидкого послідовного пред'явлення зорових стимулів «квант, визначений задачею» задає тривалість «кванта, оцінюваного за продуктивністю». А часові межі обох цих феноменів – МУ й ЕПС – визначаються тривалістю структурних одиниць уваги (її «квантів»).

Теорія «квантів уваги», яку розробляє В.Ю. Степанов, на нашу думку, перекликається з теорією «Orch or», що була висунута Hameroff S. і Penrose R. в середині 1990-х років, і яку вони розвивають досі [22]. Автори констатують, що природа свідомості, механізми, якими вона здійснюється в мозку, і її остаточне місце у всесвіті, досі достовірно не визначені. Згідно з теорією Hameroff S. і Penrose R. *у людського розуму – квантова природа*. Вони стверджують, що свідомість залежить від біологічно організованих послідовних квантових процесів у «колоніях» мікротрубочок (microtubules), які знаходяться в межах мозкових нейронів. Різниця електропотенціалів у мікротрубочках призводить до сплеску електропотенціалу під час вимірювання ЕЕГ (Електроенцефалографії). Безпосередньо у мікротрубочках відбувається момент відображення і свідомого або усвідомленого вибору. Взаємодія квантових процесів регулює синаптичну і мембранну діяльність нейронів і, як наслідок, діяльність людини взагалі.

У своїй статі: «Reply to criticism of the «Orch OR qubit» – «Orchestrated objective reduction» is scientifically justified», Penrose R. і Hameroff S. також висувують теорію існування зв'язку між біомолекулярними процесами мозку й основною структурою всесвіту взагалі. Завдяки цьому зв'язку свідомість кожного індивіда відіграє важливу роль у всесвіті [23].

**Сезонні і добові впливи на стан уваги людини.** Rahman S.A., Flynn-Evans E.E., Aeschbach D., Brainard G.C., Czeisler C.A., Lockley S.W. досліджували коливання уваги протягом доби. З'ясовано, що експозиція світла 460 нм у денний і нічний час значно поліпшує слуховий час реакції (з достовірністю  $P < 0,01$  і  $P < 0,05$  відповідно). Також відбувається підвищення уваги (з достовірністю  $p < 0,05$ ). Порівняно зі світлом 555 нм світло 460 нм генерує у людини достовірно значущі показники стану пильнування. Оцінки сонливості не відрізнялися між двома спектральними умовами у денний час ( $P > 0,05$ ). Але вночі вплив світла 460 нм значно знижує сонливість порівняно зі світлом 555 нм ( $P < 0,05$ ). Крім того експозиція світла 460 нм у нічний час поліпшує стан настороги до рівня, зафіксованого у денний час [30].

Дослідники Meyer C., Muto V. і Jaspar M. провели цікаве дослідження сезонних впливів на стан уваги людини. Результати досліджень викладено у статті: «Seasonality in human cognitive brain responses». Так, автори зазначають, що упродовж доби змінюється активність живих істот. Ці впливи, що отримали назву циркадних ритмів, ідентифіковані у більшості життєвих форм на землі. Так само пори року відповідають річним коливанням довкілля, до якого пристосовуються живі істоти. Проте мало відомо про сезонні зміни в області фізіології мозку людини. Автори досліджували річні ритми активності головного мозку здорових людей за допомогою магнітно-резонансної томографії (МРТ) під час виконання ними різноманітних пізнавальних задач. Мозкові відповіді суттєво варіювали залежно від пори року. Максимально високі і мінімальні оцінки у дослідженні показників уваги були зафіксовані у літнє і зимове сонцестояння відповідно. У той же час, дослідження пам'яті мали максимальні і мінімальні оцінки під час осіннього і весняного рівнодення. Результати цих дослідів показали недооцінені раніше сезонні впливи на когнітивні функції мозку людини. Автори вважають, що їх можливо використовувати для афективного контролю за певними верствами населення [27].

**Поняття про “метаувагу”.** Вперше термін «метаувага» використав Алан Уоллес, американський психолог, який упродовж тривалого часу жив у Тибеті і вчився у буддистських монахів медитації та образу мислення. Ціль метауваги – це здібність виявляти виникаючі емоції до того моменту, коли вони дійсно виникають. Тобто передбачати виникнення емоції за різними симптомами. А також збільшувати часову відстань між імпульсом і подальшою емоцією. Сторонніми спостерігачами метаувага може сприйматися як дещо затримана реакція на подію, позаяк людина не одразу реагує на ситуацію, що викликала емоцію, а після невеликої паузи.

Експериментатор Патриція Міллер визначає метаувагу як знання про свою власну увагу (вербальна пам'ять, декларативна) й управління увагою

(операційна пам'ять, процедурна). До другої також належать відстеження поточних станів уваги, знання про вимоги до уваги, які пред'являються задачею, вибір адекватних стратегій уваги тощо [29].

У наш час проблемою метауваги цікавиться все більше дослідників. Метаувага розглядається вже як компонент метапізнання і розробляються способи її контролю.

**Уявлення про рівневу організацію процесів уваги.** О.Є. Митроченко у своїх роботах розробляє уявлення про рівневу організацію процесів уваги [8]. За допомогою сучасних психологічних досліджень розроблено теоретичний і практичний інструментарій для вивчення особливостей рівневої організації уваги. Проаналізовано різноманітні теорії рівневої побудови уваги, запропоновано нову методика вивчення особливостей рівневого функціонування уваги, наведено результати її апробації. Зроблено висновок, що уявлення про рівневу організацію уваги різною мірою розроблено в сучасних теоріях [8].

У подальших своїх дослідках О. Є. Митроченко досліджує дистрибутивні властивості уваги в психомоторних та перцептивних діях. Робиться спроба узагальнення проблеми дистрибуції уваги, що полягає у розгляданні дистрибутивних властивостей як психічної єдності розподілу, перемикання уваги та варіантів їх комбінацій. Описано процедуру та інструментарій вивчення дистрибуції уваги на основі вивчення особливостей дистрибутивних властивостей у сумісних задачах. Показано коефіцієнт дистрибуції для обчислення її ступеня. Вивчено вплив суб'єктних характеристик людини на успішність дистрибуції уваги. Наведено тривимірну модель дистрибуції уваги, що характеризує дистрибуцію залежно від впливу факторів складності, узгодженості та рівневого устрою сумісних задач [9].

Автори Chun M.M., Golomb J.D. & Turk-Browne N.B. у своїй статті «Таксономія зовнішньої і внутрішньої уваги» підкреслюють, що увага є ключовою властивістю усіх перцептивних і когнітивних операцій. Суттєвою проблемою для дослідження вони вважають те, що увага надто широко розповсюджена і громіздка для вивчення. Приймаючи до уваги обмежені можливості для обробки конкуруючих варіантів, автори намагаються вибрати механізми зосередження, модулювання та підтримки уваги на інформації, що найбільше підходить для поведінки. Вони пропонують класифікацію, яка базується на типах інформації, що необхідна для здійснення діяльності і відповідає цілям уваги. На широкому рівні систематика проводить відмінності між зовнішньою і внутрішньою увагою.

Зовнішня увага відноситься до вибору і модуляції сенсорної інформації. Вона вибирає місце у просторі, проміжки у часі або модальності конкретних вхідних даних. Така перцептивна увага також добирає ознаки, визначені за будь-яким з цих показників, або об'єктів уяви, які інтегрують у просторі, часі й модальності. Внутрішня увага відноситься до вибору, модуляції і підтримки внутрішньо генерованої інформації: умови задачі, відповіді, довгострокова пам'ять або оперативна пам'ять. Оперативна пам'ять, зокрема, знаходиться найближче до перетину зовнішньої і внутрішньої уваги. Таксономія забезпечує

організаційні межі для перетворення інформації, однак підіймає нові питання про устрій нейронних механізмів [16].

**Синдром дефіциту уваги і гіперактивність.** У європейській і американській психології й психіатрії багато уваги приділяють дослідженням дітей з синдромом дефіциту уваги і гіперактивністю (СДУГ). Цей інтерес обумовлений насамперед тим, що симптоми і розлади, що спостерігаються у дітей с СДУГ, негативно впливають на всі сфери життя, у т.ч. на освіту. Без лікування і профілактики СДУГ може призвести до таких психічних розладів, як тривога і депресія, агресивність, проблеми з поведінкою, низька самооцінка, кримінальна поведінки і зловживання наркотичними речовинами.

Так, дослідження, проведене декількома американськими вченими – Ahmetoglu E., Aral N. і Ayhan A.B. – стосувалось порівняння візуального сприйняття 7-річних дітей з діагнозом СДУГ з візуальним сприйняттям нормально розвинених дітей такого ж віку [14]. Для визначення рівня зорового сприйняття використовували комплексний тест M. Frostig. Вивчався рівень освіти батьків дітей із СДУГ, а також аналізувались результати їхнього навчання у дошкільних закладах та досліджувався вплив цих факторів на течію СДУГ. Автори прийшли до важливих висновків:

1. Розвиток дітей із СДУГ залежить від наявності дошкільної освіти й освіти батьків.
2. Існує значуща відмінність між оцінками дітей із СДУГ відносно їхньої статі. Дівчатка із СДУГ мали достовірно вищі оцінки тесту M. Frostig, ніж хлопчики. Розподіл СДУГ між хлопчиками і дівчатками у вибірці складає 3:1. Тобто хлопчики страждають на цей синдром втричі частіше.
3. Дошкільна освіта, зокрема навчання у дитячому садку, позитивно впливає на розвиток дітей із СДУГ і їхню подальшу адаптацію під час навчання у школі.

Л. Платаш займався розробкою наукових підходів до вивчення проблеми синдрому дефіциту уваги та гіперактивності [10]. У своїй роботі автор аналізує поведінкову та педагогічну характеристику дітей із синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю. Досліджувались фактори, що спричиняють появу захворювання та впливають на результати навчання дитини. Поєднано синдром дефіциту уваги із гіперактивністю та визначено це як прояв цілого комплексу порушень дитини. Розглянуто етапи психолого-педагогічної діагностики гіперактивності.

І.О. Сасіна вивчала особливості та корекцію розвитку уваги у дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором. У ході дослідження визначено, що увага дітей з порушенням зору розвивається за умов активної діяльності відповідно до загальних закономірностей психічного розвитку дитини, але внаслідок обмеженості зорового сприймання має специфічні особливості. На підставі виявлених особливостей зорової та слухової уваги дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором було розроблено авторську комплексну програму корекції розвитку уваги, спрямовану не просто на корекцію відхилень у розвитку уваги та їх запобігання, але й на створення сприятливих умов для найповнішої реалізації потенційних можливостей розвитку цього психічного процесу. Це можливо за рахунок оптимізації навчально-виховного процесу спеціального



дошкільного навчального закладу компенсованого типу для дітей з порушенням зору [12].

Автори Finke K., Schwarzkopf W., Müller U. досліджували СДУГ у дорослих. Незважаючи на стереотипи уявлення, що СДУГ зустрічається тільки у дітей, цей синдром досить часто зберігається у дорослому віці. Отже, діагностична оцінка, визначення впливу ендогенних й екзогенних факторів мають досить велике значення для визначення стратегії та методів лікування. Було оцінено чотири параметри, які відносяться до об'єму й вибірковості уваги, що досліджувались за допомогою візуальної уваги. За результатами досліджень автори зазначають, що при СДУГ у дорослих спостерігається зниження об'єму уваги, перцептивного сприйняття, швидкості обробки інформації й складності зберігання у пам'яті. Також спостерігається патологія вибору релевантної інформації, яка має інформативно важливе значення для вирішення завдань. Також виявлено порушення і дефіцит оперативної пам'яті [20].

**Дослідження уваги на різних етапах навчання.** Т.М. Єльчанінова досліджувала розвиток уваги першокласників ВНЗ у період адаптації до навчання. Автором встановлено зв'язок між рівнем розвитку властивостей уваги та стилем батьківського ставлення. Виявлено, що високий рівень концентрації, стійкості, продуктивності, ефективності уваги та її обсягу пов'язаний з контролюючими стилями батьківського ставлення, а саме: «Авторитарна гіперсоціалізація» та «Симбіоз». Вдосконалено засоби визначення рівня розвитку уваги шляхом включення до його характеристик комплексу таких властивостей уваги, як концентрація, ефективність, обсяг, стійкість, продуктивність, точність, ступінь впрацьовування та стійкості. Розширено уявлення про особливості взаємозв'язку окремих властивостей уваги з готовністю до навчання, рівнями самооцінки, тривожності та типом темпераменту першокласників. Вдосконалено засоби психологічного супроводу першокласників у період адаптації до навчання шляхом створення корекційно-розвивальної програми, спрямованої на сприяння становленню властивостей уваги під час залучення його провідних чинників. Висвітлено психологічну характеристику молодшого шкільного віку, шляхом включення до системи чинників розвитку уваги першокласників стилів батьківського ставлення [5].

Дослідження О.М. Василенко стосується психолого-педагогічних умов активізації уваги студентів у процесі вивчення іноземної мови. Виявлено умови активізації уваги в її зв'язку з основними операціями мислення й організованістю особистості студентів як чинників засвоєння іноземної мови. Узагальнено теоретичні підходи щодо вивчення уваги і організованості особистості. Досліджено рівень розвитку властивостей уваги (стійкості, розподілу, переключення, обсягу), мислення й організованості особистості у студентів різних курсів та здійснено їх порівняльний аналіз. Розкрито характер взаємозв'язків властивостей уваги з мисленням, організованістю особистості та навчальною успішністю студентів з іноземної мови. Визначено психолого-педагогічні умови активізації уваги в тісному зв'язку з мисленням і організованістю особистості студентів. Проведено порівняльний кількісний і якісний аналіз ефективності застосування

розвивальної програми, реалізація якої відбувалась за умов кредитно-модульної системи, та сформульовано практичні рекомендації [2].

За результатами нашої власної роботи, яка полягала у системному дослідженні властивостей уваги в процесі професійного становлення фахівця у професіях типу “людина-людина” на різних етапах розвитку – від оптації до професійної майстерності (2010-2012 р.р.), нами було зроблено наступні висновки:

1. Рівень уваги учнів випускних класів в цілому достовірно нижчий, ніж у студентів III і V курсу ВНЗ, достовірність відмінностей складає від  $P \leq 0,01$  до  $P \leq 0,001$ .

2. У студентів I курсу порівняно з учнями 11 класу кількість допущених помилок ( $n$ ) під час виконання Коректурної проби “Кільця Ландольта”, і, відповідно, відносна частота помилкових дій (VCPD) достовірно вище –  $P \leq 0,001$ . Взагалі, студенти I курсу не мали достовірно кращих показників уваги, за винятком результатів, отриманих за тестом П’єрона-Рузера, що може, на наш погляд, свідчити про деякий регрес характеристичних властивостей уваги у студентів на початку навчання у ВНЗ, що обумовлено стресом і процесом адаптації до нових умов навчання. Ця адаптація забезпечує у свою чергу вихід на якісно новий рівень сприйняття і формує нові механізми поведінки і навички, необхідні для навчання у ВНЗ.

3. Особливо значущих позитивних відмінностей показники уваги набувають на III курсі навчання, вони достовірно кращі, ніж в учнів 11 класу і студентів I курсу, достовірність відмінностей складає від  $P \leq 0,01$  до  $P \leq 0,001$ , про що наочно свідчать результати всіх трьох методик, застосованих нами у дослідженні властивостей уваги.

4. У студентів V курсу, порівняно зі студентами III курсу, спостерігається, погіршення, хоча й недостовірно, показників уваги за результатами Коректурної проби “Кільця Ландольта” і тесту П’єрона-Рузера, а за тестом Мюнстенберга з достовірністю –  $P \leq 0,05$ . На нашу думку, це може бути викликано деяким спадом інтересу до навчання, “розслабленням” і більш халатним ставленням до виконання тестових завдань.

5. Властивості уваги вчителів змінюються відповідно до вікової групи. Вчителі 1-ї вікової групи намагалися якомога швидше виконати завдання, допускаючи при цьому найбільшу кількість помилок ( $P \leq 0,05$ ). Вчителі 2-ї і 3-ї вікової групи мали оптимальні показники, їхні результати між собою не мали достовірних відмінностей. За середньої швидкості виконання завдання вони робили найменшу кількість помилок і мали, відповідно, найбільш якісні результати. Вчителі 4-ї групи мали достовірно найнижчу швидкість обробки тестових завдань, кількість зроблених помилок при цьому, хоча й недостовірно, але зростала, порівняно з учителями 2-ї і 3-ї вікових груп –  $P \leq 0,05$ ,  $P \leq 0,001$ . Отже, можна зробити висновок, що 2 і 3 вікові групи (вчителі віком від 30 до 49 років), мали найвищі показники уваги, які частково базуються на досвіді, специфічному тренуванні уваги, а також на оптимальних психофізіологічних ресурсах організму [11].

**Методи корекції й оптимізації уваги.** Високий інтерес викликають методи корекції й оптимізації уваги. Так, Є.В. Заїка у своїй роботі висвітлює теорії, методи дослідження та розвитку уваги. Ним розглянуто основні сучасні підходи до побудови психологічних моделей уваги. Показано зв'язок властивостей уваги з діяльністю. Описано методи вивчення характеристик уваги. Охарактеризовано одночасний відлік кількох подій як спосіб формування уваги у школярів. Наведено ігри для розвитку внутрішнього плану дії, а також вправи з перестановки букв, слів, цифр, з визначення кількості букв у словах та з перетворення числових рядів [6].

Т.О.Лоза досліджує ефективність застосування інтервальних гіпоксичних вправ у тренувально-оздоровчому комплексі майбутніх учителів. Проаналізовано дослідження в педагогічному ВНЗ впливу на функціональний стан студентів, у тому числі здатність до зосередження, застосування тренувально-оздоровчого комплексу, основу якого склали інтервальні гіпоксичні вправи (ІГВ). В якості тесту використано показник індексу Руф'є. З'ясовано, що дібрані ІГВ можуть ефективно застосовувати майбутні вчителі в самостійному оздоровчому тренуванні [7].

Ariga A., Lleras A. провели дослідження поліпшення показників зосередженості. Автори доводять, що короткі і рідкі перерви у психічній діяльності допомагають зберегти зосередження. При тривалому безперервному зосередженні когнітивна система мозку перестає підтримувати активну ціль, тому що відбувається звикання. Але миттєва деактивація цієї цілі за допомогою переключення в задачах буде перешкоджати звиканню до неї. У ході дослідження респонденти виконували візуальні задачі на зосередження, пов'язані з утриманням числа в пам'яті. Через якийсь відтинок часу продуктивність уваги різко знижувалась. Тим не менше, коли споглядач просили спорадично пригадувати цифри, зниження уваги було затримано. Результати, отримані авторами, заперечували попередні уявлення про те, що уважність обмежена виснаженням ресурсів зосередження уваги. Вони мають на меті завдання розробити механізми для попередження і відвертання зниження уваги у повсякденному житті [15].

Creswell J.D. у своїй статті «Brief mindfulness meditation training alters psychological and neuroendocrine responses to social evaluative stress» досліджує вплив медитативних практик на увагу, а також те, як змінюються психологічні й нейроендокринні реакції на соціальну напругу. Так, застосування медитації призводить до кращої концентрації уваги, зниження оцінок психологічного стресу і до більшої реактивності кортизолу під час стресових ситуацій [18]. Нагадаємо, що кортизол – це регулятор вуглеводного обміну організму, який також бере участь у розвитку стресових реакцій. Ефект кортизолу полягає у збереженні енергоресурсів організму.

Тему використання медитативних практик для поліпшення уваги й управління своїм психологічним станом продовжує у своїй статті Kabat-Zinn J. «Mindfulness Meditation 8 Quick Exercises That Fit into Your Day» [25]. Автор пропонує 8 простих вправ, котрі можна виконувати впродовж дня:

1. Медитація під час ходи. Зосередження на ході й диханні під час ходи. Споглядати за ходою і диханням, наприклад, виконуючи 1 вдих за 6 кроків і 1 довгий видих – за 8.
2. Медитація під час їжі. Зосереджуватись на смакуванні їжі, пережовуванні, ковтанні, але не думайте про сторонні справи.
3. Робіть маленькі перерви у своїй роботі. Наприклад, під час роботи за комп'ютером, на деякий час відволіктись думками від поточних справ.
4. Уважно слухайте. Це стосується звуків, котрі оточують людину. Це може бути спів пташок, звук сирени на вулиці, грюкання дверей, сміх дітей і чхання людей. Якщо ви слухаєте музику, то не аналізуйте її, дозвольте їй захопити вас і рухайтесь разом з музикою у її хвилях.
5. Уважно ставтеся до гігієнічних процедур. Наприклад, під час чищення зубів зосередьтесь на самому процесі, а не відлітайте думками до проблем, що потребують рішення, чи планування справ.
6. Медитація дихання. Споглядання за диханням, кожним вдихом і видихом.
7. Медитація зі свічкою. Споглядання за полум'ям свічки із зупинкою внутрішнього діалогу.
8. Споглядання природи. Ця вправа виконується десь у парку чи сквері. Рекомендовано споглядати дерева, хмари, птахів – будь-які явища природи, не аналізуючи їх.

10 природних кроків для регуляції уваги під час виконання інтелектуальної праці пропонує MacRae A. у своїй статті: «Super-Focus: 10 Natural Steps to Nurture Your Attention» [26]. Так, під час виконання будь-якої роботи він рекомендує:

1. Робіть невелику перерву після кожних 20 хвилин концентрації.
2. Очистіть територію уваги, відкинувши другорядні відволікаючі подразники.
3. Відкидайте багатозадачність. Не вирішуйте багато задач одночасно – виконуйте поступово завдання за завданням.
4. Організуйте правильне довкілля. Не кожному треба повна тиша, щоб сконцентрувати увагу: деякі люди краще концентруються використовуючи фонову музику, інші краще працюють у галасливому кафе, ніж удома.
5. Праця на природі. Чисельні дослідження показали, що спроби концентрації уваги поліпшуються у природному середовищі.
6. Робіть перерви у роботі, змінюючи вид робіт.
7. Медитуйте – розмірковуюйте, спостерігаючи за своїми думками.
8. Під час перерви сконцентруйте увагу на диханні.
9. Старайтесь достатньо спати. Сон лікує від багатьох негативних станів.
10. Знайдіть потік уваги. Щоб створити потік свідомості треба бути внутрішньо мотивованим, використовувати ваші знання, вміння і навички майже максимально. Також мають бути сформовані ясні короткострокові цілі для розуміння того, що ви намагаєтесь досягти.

Ряд авторів Mrazek M.D., Franklin M.S., Phillips D.T. розробили специфічну авторську програму тренінгу-GRE, розраховану на розвиток уважності, за-

вдяки чому покращувались навчання, працездатність і показники пам'яті. Стан уваги індивіда лежить в основі ефективності навчання і продуктивності праці. Завдяки двотижневому тренінгу, який було розраховано на зменшення блукання розуму і збільшення концентрації під час виконання завдання без відволікання, було досягнуто збільшення усвідомлення і підвищення когнітивних функцій. Досліди показали, що набуття усвідомлення може бути ефективним методом для поліпшення уваги і когнітивних функцій людини в цілому [28].

**Висновки.** Зважаючи на дослідження уваги, які проведені упродовж останніх років дослідниками різних країн, нами виділено основні **напрямки:**

1. Фізіологічні основи уваги (роль кори головного мозку при зосередженні).
2. Зв'язок ЕЕГ-потенціалів з індивідуальними особливостями уваги.
3. Теорії «Кванти уваги» й «Orch OR», які розвивають уявлення про організацію процесів уваги.
4. Вплив природних і фізичних факторів на стан уваги.
5. Досліди Синдрому дефіциту уваги й гіперактивності.
6. Дослідження уваги на різних етапах навчання.
7. Методи корекції й оптимізації уваги.

Аналіз відповідних наукових джерел уможливило наступні висновки:

1. Увага є однією з головних когнітивних функцій людини і дослідження її у наш час не лише зберегли актуальність, але набули нової глибини і сутності.
2. Основні дослідження фізіологічних основ уваги стосуються вимірювання ЕЕГ-головного мозку і визначення відділів кори й підкірки, у яких спостерігається збудження чи гальмування під час виконання конкретного завдання. За даними нейрофізіологічних досліджень основні центри управління увагою знаходяться у лобних і тім'яних відділах головного мозку. Особлива увага приділяється розробці уявлень про механізми гальмування й активацію центрів "уваги" та дослідження шляхів їх протікання.
3. Дослідження сезонних впливів на стан уваги і когнітивних функцій мозку показали їх достовірну залежність від пори року. Максимально високі і мінімальні оцінки за дослідженням показників уваги були зафіксовані у літнє і зимове сонцестояння відповідно. Водночас дослідження пам'яті мали максимальні і мінімальні оцінки під час осіннього і весняного рівнодення.
4. Визначена залежність уваги від циркадних ритмів і вплив світла, довжиною хвилі 460 нм і 555 нм на слухову і зорову увагу, а також стани настороги і сонливості.
5. Розвивається теорія по визначенню структурних одиниць уваги – «квантів уваги». Ці дослідження деякою мірою перекликаються з теорією «Orch OR», згідно з якою людський розум має квантову природу. За загальними уявленнями цієї теорії свідомість залежить від біологічно організованих послідовних квантових процесів у «колоніях» мікротрубочок (microtubules) у межах мозкових нейронів. Різниця електропотенціалів у мікротрубочках веде до сплеску електропотенціалу під час вимірювання ЕЕГ. Безпосередньо у мікротрубочках відбувається момент відображення і свідомого, і усвідомленого вибору. Взаємодія

квантових процесів регулює синапатичну і мембранну діяльність нейронів, і діяльність людини взагалі.

6. Великий інтерес у світовій психологічній практиці викликає дослідження Синдрому дефіциту уваги і гіперактивності. Дослідження СДУГ проводять і в дітей різних вікових груп, і в дорослих. Автори акцентують увагу на тому, що без лікування і профілактики СДУГ може призвести до психічних розладів, таких як: тривога і депресія, агресивність, проблеми з поведінкою, низька самооцінка, кримінальна поведінка і зловживання наркотичними речовинами. Тому рання діагностика і профілактика СДУГ має важливе соціальне значення.

7. Незважаючи на те, що увага як явище досить гарно структурована, актуальними залишаються досліди з рівневої організації уваги. Досліджуються дистрибутивні властивості уваги в психомоторних та перцептивних діях. Робиться спроба узагальнення проблеми дистрибуції уваги, що полягає у розгляданні дистрибутивних властивостей як психічної єдності розподілу, перемикування уваги та варіантів їх комбінацій.

8. Аналіз особливостей і закономірностей розвитку уваги під час навчання, а також власні дослідження у цій області, мають велику цінність. У першу чергу досліди у цій сфері проводяться з метою оптимізації процесів навчання, під час професійного самовизначення та підготовки, а також для більшого самоусвідомлення індивідумом своїх здібностей і можливостей, рефлексії і створення умов для свідомої та творчої професійної діяльності. Усвідомлення індивідом своїх психологічних можливостей і ресурсів є передумовою самовдосконалення і самопроектування як засобу вдосконалення своїх “психічних інструментів”, професійної реалізації й подальшого кар’єрного росту, який є вершиною професійного розвитку і надбання.

9. Існує ціла низка методів, що дозволять тренувати і вдосконалювати свою увагу. Дослідження і вдосконалення цих методів займає великий пласт у психологічній галузі. Доведено, що психічна сила індивіда, яка проявляється в увазі, і характеризує окрему особистість в цілому, набувається не випадково. Розвиток методів виховання і вдосконалення уваги набуває особливої актуальності у світі нових вибагливих і жорстких вимог, які нам висуває сучасне суспільство.

10. Увага відіграє визначну роль у психічній діяльності людини – відборі змісту свідомого досвіду, запам’ятовуванні, навчанні та трансформації отриманих знань. У здатності довільно спрямовувати й зосереджувати увагу виявляється активність людини, адаптивні здібності, стресостійкість та ефективність буття взагалі.

### Список використаних джерел

1. Борисова М.В. Викликані ЕЕГ-потенціали у дітей і підлітків: зв’язок з індивідуальними особливостями уваги: Автореферат дис. канд. біол. наук: 03.00.13 / М.В. Борисова // Тавр. нац. ун-т ім. В.І. Вернадського. – Сімферополь, 2010. – 19 с. – [http://revolution.allbest.ru/biology/00431743\\_0.html](http://revolution.allbest.ru/biology/00431743_0.html)
2. Василенко О. М. Психолого-педагогічні умови активізації уваги студентів у процесі вивчення іноземної мови: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / О. М. Василенко // Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2013. – 18 с.

3. Дмитроца О.Р. Викликані потенціали головного мозку в умовах мимовільної та довільної уваги у підлітків: Автореф. дис... канд. біол. наук: 03.00.13 / О.Р. Дмитроца // Львів. нац. ун-т ім. І.Франка. – Л., 2010. – 22 с.
4. Дормашев Ю.Б., Романов В.Я. Психология внимания: Учебник / Ю.Б. Дормашев, В.Я. Романов // 3-е изд, испр. – М.: «Флинт», 2002. – 376 с.
5. Єльчанінова Т.М. Розвиток уваги першокласників у період адаптації до навчання: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. М. Єльчанінова // Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2011. – 20 с.
6. Заїка Є. В. Психологія уваги: теорії, методи дослідження та розвитку: навч. посіб. для студентів зі спец. "Психологія" / Є. В. Заїка // Харків. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. – Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2013. – С. 93-95.
7. Лоза Т. О. Застосування інтервальних гіпоксичних вправ у тренувально-оздоровчому комплексі майбутніх учителів / Т. О. Лоза, І. Б. Верблюдов // Фіз. виховання, спорт і культура здоров'я у сучас. сусп-ві. – 2010, № 1. – С. 34-37.
8. Митроченко О. Є. Розробка уявлення про рівневу організацію процесів уваги / О. Є. Митроченко // Наука і освіта. – Спец. вип.: проект "Когніт. процеси та творчість". – 2010. – С. 220-224.
9. Митроченко О. Є. Дистрибутивні властивості уваги в психомоторних та перцептивних діях: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / О.Є. Митроченко // МОНМС України, Харк. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. – Х., 2013. – 16 с.
10. Платаш Л. Наукові підходи до вивчення проблеми синдрому дефіциту уваги та гіперактивності/ Л. Платаш // Молодь і ринок. – 2013. – № 4. – С. 82-86.
11. Савченко Т.Л. Професійне самоздійснення вчителів середніх загальноосвітніх закладів. / Т.Л. Савченко Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – 2014. – Том. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. – Випуск 14. – С. 194 – 207.
12. Сасіна І. О. Особливості та корекція розвитку уваги у дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08 / І. О. Сасіна // Нац.пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2011. – 20 с.
13. Степанов В. Ю. Структурные единицы внимания в условиях быстрой смены зрительных стимулов: дис. ... канд.. психол. наук: 19.00.01 / В.Ю. Степанов // МГУ им. М. В. Ломоносова. – М., 2011. – 225 с.
14. Ahmetoglu E., Aral N., Ayhan A.B. A Comparative Study on the Visual Perceptions of Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. / E. Ahmetoglu, N. Aral, A.B. Ayhan // 2010. – <http://www.scialert.net/fulltext/?doi=jas.2008.830.835>
15. Ariga A., Lleras A. Brief and rare mental “breaks” keep you focused: Deactivation and reactivation of task goals preempt vigilance decrements. / A. Ariga, A. Lleras. // Cognition Volume 118, Issue 3. – March, 2011. – P. 439-443. – <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0010027710002994>
16. Chun M.M., Golomb, J.D. & Turk-Browne, N.B. A taxonomy of external and internal attention. / M.M. Chun, J.D. Golomb & N.B. Turk-Browne // – Rev.

- Psychol, 62. – 2011. – <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19575619?dopt=Abstract&holding=npg>
17. Cosmelli D. López V., Aboitiz F. and other. Shifting visual attention away from fixation is specifically associated with alpha band activity over ipsilateral parietal regions / D. Cosmelli, V. López, F. Aboitiz and other // *Psychophysiology*. – 2011. – 48(3). – P. 312-322. – <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-8986.2010.01066.x/abstract>
  18. Creswell J.D. Brief mindfulness meditation training alters psychological and neuroendocrine responses to social evaluative stress. / J.D. Creswell // 22 February, 2014. – [http://www.psychoneurojournal.com/article/S0306-4530\(14\)00058-4/abstract](http://www.psychoneurojournal.com/article/S0306-4530(14)00058-4/abstract)
  19. De Bettencourt M.T., Cohen J.D., Lee R.F., Norman K.A.. Closed-loop training of attention with real-time brain imaging./ M.T. De Bettencourt, J.D. Cohen, R.F. Lee, K.A. Norman. // – 09 February, 2015. – <http://www.nature.com/neurojournal/v18/n3/full/nn.3940.html>
  20. Finke K., Schwarzkopf W., Müller U. and other. Disentangling the adult attention-deficit hyperactivity disorder endophenotype: parametric measurement of attention / K. Finke, W. Schwarzkopf, U. Müller. // *Journal of Abnormal Psychology*. – 2011. – Vol. 120, 4. – P. 890-901. – <https://pub.uni-bielefeld.de/publication/2454819>
  21. Gaspar J.M., McDonald J.J. Suppression of Salient Objects Prevents Distraction in Visual Search./ J.M. Gaspar, J.J. McDonald // *The Journal of Neuroscience*, 34 (16). – 16 April, 2014. – <http://www.jneurosci.org/content/34/16/5658>
  22. Hameroff S., Penrose R.. Consciousness in the universe: A review of the ‘Orch OR’ theory. / S. Hameroff, R. Penrose // *Physics of Life Reviews*. – Volume 11, Issue 1. – March, 2014. – P. 39-78. – <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1571064513001188>
  23. Hameroff S., Penrose R.. Reply to criticism of the «Orch OR qubit» – «Orchestrated objective reduction» is scientifically justified» / S. Hameroff, R. Penrose // *Physics of Life Reviews*. – 11, 2014. – P. 104-112. – <http://www.quantumconsciousness.org/sites/default/files/Hameroff,%20Penrose%20-%20Reply%20to%20criticism%20of%20the%20Orch%20OR%20qubit.pdf>
  24. Holig C., Berti S. To switch or not to switch: brain potential indices of attentional control after task-relevant and task-irrelevant changes of stimulus features / C. Holig, S. Berti // *Brain Research*. – 2010. – 1345. – P. 164-175. – [https://scholar.google.com/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=fil&user=VIYCGOIAAAAJ&citation\\_for\\_view=VIYCGOIAAAAJ:\\_Qo2XoVZTnwC](https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=fil&user=VIYCGOIAAAAJ&citation_for_view=VIYCGOIAAAAJ:_Qo2XoVZTnwC)
  25. Kabat-Zinn J. Mindfulness Meditation: 8 Quick Exercises That Fit into Your Day / J. Kabat-Zinn // 2014, 04. – <http://www.spring.org.uk/2014/04/mindfulness-meditation-8-quick-exercises-that-easily-fit-into-your-day.php>
  26. MacRae A. Super-Focus: 10 Natural Steps to Nurture Your Attention. / A. MacRae // 05, 2014. – <http://www.spring.org.uk/2014/05/super-focus-10-natural-steps-to-nurture-your-attention.php>



27. Meyer C., Muto V., Jaspas M. Seasonality in human cognitive brain responses / C. Meyer, V. Muto, M. Jaspas. // The Rockefeller University, New York. – 8 January, 2016. – <http://www.pnas.org/content/early/2016/02/04/1518129113>
28. Mrazek M.D., Franklin M.S., Phillips D.T. Mindfulness Training Improves Working Memory Capacity and GRE Performance While Reducing Mind Wandering. / M.D. Mrazek, M.S. Franklin, D.T. Phillips. // 16 July, 2012. – <http://www.pss.sagepub.com/content/24/5/776>
29. Radin A. Mind Wandering and Meta-Attention. / A. Radin // Seminar Blog. – Spring, 2013 – <https://mindwanderingasr2146.wordpress.com/2013/02/20/mind-wandering-and-meta-attention>
30. Rahman S.A., Flynn-Evans E.E., Aeschbach D., Brainard G.C.. Diurnal spectral sensitivity of the acute alerting effects of light. / S.A. Rahman, E.E. Flynn-Evans, D. Aeschbach, G.C. Brainard. // Volume 37, ISSUE 02. – SLEEP, 2014. – <http://www.journalsleep.org/ViewAbstract.aspx?pid=29311>

### **Spisok vikoristanih dzherel**

1. Borisova M.V. Viklikani EEG-potenciali u ditej i pidlitkiv: zv'yazok z individualnimi osoblivostyami uvagi: Avtoreferat dis. kand. biol. nauk: 03.00.13 / M.V. Borisova // Tavr. nac. un-t im. V.I. Vernadskogo. – Simferopol, 2010. – 19 s. – [http://revolution.allbest.ru/biology/00431743\\_0.html](http://revolution.allbest.ru/biology/00431743_0.html)
2. Vasilenko O. M. Psihologo-pedagogichni umovi aktivizaciyi uvagi studentiv u procesi vivchennya inozemnoyi movi: Avtoref. dis. kand. psihol. nauk: 19.00.07 / O. M. Vasilenko // Hark. nac. ped. un-t im. G.S. Skovorodi. – H., 2013. – 18 c.
3. Dmitroca O.R. Viklikani potenciali golovnogo mozku v umovah mimovilnoyi ta dovilnoyi uvagi u pidlitkiv: Avtoref. dis... kand. biol. nauk: 03.00.13 / O.R. Dmitroca // Lviv. nac. un-t im. I.Franka. – L., 2010. – 22 s.
4. Dormashev Yu.B., Romanov V.Ya. Psihologiya vnimaniya: Uchebnik / Yu.B. Dormashev, V.Ya. Romanov // 3-e izd, ispr. – M.: «Flint», 2002. – 376 s.
5. Yelchaninova T.M. Rozvitok uvagi pershoklasnikiv u period adaptaciyi do navchannya: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.07 / T. M. Yelchaninova // Hark. nac. ped. un-t im. G.S. Skovorodi. – H., 2011. – 20 s.
6. Zayika Ye. V. Psihologiya uvagi: teoriyi, metodi doslidzhennya ta rozvitku : navch. posib. dlya studentiv zi spec. "Psihologiya" / Ye. V. Zayika // Harkiv. nac. un-t im. V.N. Karazina. – Harkiv: HNU im. V.N. Karazina, 2013. – С. 93-95.
7. Loza T. O. Zastosuvannya intervalnih gipoksichnih vprav u trenuvalno-ozdorovchomu kompleksi majbutnih uchiteliv / T. O. Loza, I. B. Verblyudov // Fiz. vihovannya, sport i kultura zdorov'ya u suchas. susp-vi. – 2010, № 1. – S. 34-37.
8. Mitrochenko O. Ye. Rozrobka uyavlennya pro rivnevu organizaciyu procesiv uvagi / O. Ye. Mitrochenko // Nauka i osvita. – Spec. vip.: proekt "Kognit. procesi ta tvorchist". – 2010. – S. 220-224.
9. Mitrochenko O. Ye. Distributivni vlastivosti uvagi v psihomotornih ta perceptivnih diyah: avtoref. dis... kand. psihol. nauk: 19.00.01 / O.Ye. Mitrochenko // MONMS Ukrayini, Hark. nac. un-t im. V.N. Karazina. – H., 2013. – 16 c.

10. Platash L. Naukovi pidhodi do vivchennya problemi sindromu deficitu uvagi ta giperaktivnosti/ L. Platash // Molod i rinok. – 2013. – № 4. – S. 82-86.
11. Savchenko T.L. Profesiine samozdiisnennia vchyteliv serednikh zahalnoosvitnikh zakladiv. / T.L. Savchenko Aktualni problemy psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy. – 2014. – Tom. V: Psykhofizioloheia. Psykholoheia pratsi. Eksperymentalna psykholoheia. – Vypusk 14. – S. 194 – 207.
12. Sasina I. O. Osoblivosti ta korekciya rozvitku uvagi u ditej starshogo doshkilnogo viku zi znizhenim zorom: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.08 / I. O. Sasina // Nac.ped. un-t im. M.P. Dragomanova. – K., 2011. – 20 s.
13. Stepanov V. Yu. Strukturnye edinicy vnimaniya v usloviyah bystroj smeny zritelnyh stimulov: dis. ... kand.. psihol. nauk: 19.00.01 / V.Yu. Stepanov // MGU im. M. V. Lomonosova. – M., 2011. – 225 s.
14. Ahmetoglu E., Aral N., Ayhan A.B. A Comparative Study on the Visual Perceptions of Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. / E. Ahmetoglu, N. Aral, A.B. Ayhan // 2010. – <http://www.scialert.net/fulltext/?doi=jas.2008.830.835>
15. Ariga A., Lleras A. Brief and rare mental “breaks” keep you focused: Deactivation and reactivation of task goals preempt vigilance decrements. / A. Ariga, A. Lleras. // Cognition Volume 118, Issue 3. – March, 2011. – P. 439-443. – <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0010027710002994>
16. Chun M.M., Golomb, J.D. & Turk-Browne, N.B. A taxonomy of external and internal attention. / M.M. Chun, J.D. Golomb & N.B. Turk-Browne // – Rev. Psychol, 62. – 2011. – <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19575619?dopt=Abstract&holding=npg>
17. Cosmelli D. Lopez V., Aboitiz F. and other. Shifting visual attention away from fixation is specifically associated with alpha band activity over ipsilateral parietal regions / D. Cosmelli, V. Lopez, F. Aboitiz and other // Psychophysiology. – 2011. – 48(3). – P. 312-322. – <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-8986.2010.01066.x/abstract>
18. Creswell J.D. Brief mindfulness meditation training alters psychological and neuroendocrine responses to social evaluative stress. / J.D. Creswell // 22 February, 2014. – [http://www.psyneuen-journal.com/article/S0306-4530\(14\)00058-4/abstract](http://www.psyneuen-journal.com/article/S0306-4530(14)00058-4/abstract)
19. De Bettencourt M.T., Cohen J.D., Lee R.F., Norman K.A.. Closed-loop training of attention with real-time brain imaging./ M.T. De Bettencourt, J.D. Cohen, R.F. Lee, K.A. Norman. // – 09 February, 2015. – <http://www.nature.com/neuro/journal/v18/n3/full/nn.3940.html>
20. Finke K., Schwarzkopf W., Muller U. and other. Disentangling the adult attention-deficit hyperactivity disorder endophenotype: parametric measurement of attention / K. Finke, W. Schwarzkopf, U. Muller. // Journal of Abnormal Psychology. – 2011. – Vol. 120, 4. – P. 890-901. – <https://pub.uni-bielefeld.de/publication/2454819>

21. Gaspar J.M., McDonald J.J. Suppression of Salient Objects Prevents Distraction in Visual Search. / J.M. Gaspar, J.J. McDonald // *The Journal of Neuroscience*, 34 (16). – 16 April, 2014. – <http://www.jneurosci.org/content/34/16/5658>
22. Hameroff S., Penrose R.. Consciousness in the universe: A review of the ‘Orch OR’ theory. / S. Hameroff, R. Penrose // *Physics of Life Reviews*. – Volume 11, Issue 1. – March, 2014. – P. 39-78. – <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1571064513001188>
23. Hameroff S., Penrose R.. Reply to criticism of the «Orch OR qubit» – «Orchestrated objective reduction» is scientifically justified» / S. Hameroff, R. Penrose // *Physics of Life Reviews*. – 11, 2014. – P. 104-112. – <http://www.quantumconsciousness.org/sites/default/files/Hameroff,%20Penrose%20-%20Reply%20to%20criticism%20of%20the%20Orch%20OR%20qubit.pdf>
24. Holig C., Berti S. To switch or not to switch: brain potential indices of attentional control after task-relevant and task-irrelevant changes of stimulus features / C. Holig, S. Berti // *Brain Research*. – 2010. – 1345. – P. 164-175. – [https://scholar.google.com/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=fil&user=VIYCGOIAAAAJ&citation\\_for\\_view=VIYCGOIAAAAJ:\\_Qo2XoVZTnwC](https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=fil&user=VIYCGOIAAAAJ&citation_for_view=VIYCGOIAAAAJ:_Qo2XoVZTnwC)
25. Kabat-Zinn J. Mindfulness Meditation: 8 Quick Exercises That Fit into Your Day / J. Kabat-Zinn // 2014, 04. – <http://www.spring.org.uk/2014/04/mindfulness-meditation-8-quick-exercises-that-easily-fit-into-your-day.php>
26. MacRae A. Super-Focus: 10 Natural Steps to Nurture Your Attention. / A. MacRae // 05, 2014. – <http://www.spring.org.uk/2014/05/super-focus-10-natural-steps-to-nurture-your-attention.php>
27. Meyer C., Muto V., Jaspas M. Seasonality in human cognitive brain responses / C. Meyer, V. Muto, M. Jaspas. // The Rockefeller University, New York. – 8 January, 2016. – <http://www.pnas.org/content/early/2016/02/04/1518129113>
28. Mrazek M.D., Franklin M.S., Phillips D.T. Mindfulness Training Improves Working Memory Capacity and GRE Performance While Reducing Mind Wandering. / M.D. Mrazek, M.S. Franklin, D.T. Phillips. // 16 July, 2012. – <http://www.pss.sagepub.com/content/24/5/776>
29. Radin A. Mind Wandering and Meta-Attention. / A. Radin // Seminar Blog. – Spring, 2013 – <https://mindwanderingasr2146.wordpress.com/2013/02/20/mind-wandering-and-meta-attention>
30. Rahman S.A., Flynn-Evans E.E., Aeschbach D., Brainard G.C.. Diurnal spectral sensitivity of the acute alerting effects of light. / S.A. Rahman, E.E. Flynn-Evans, D. Aeschbach, G.C. Brainard. // Volume 37, ISSUE 02. – SLEEP, 2014. – <http://www.journalsleep.org/ViewAbstract.aspx?pid=29311>

**Savchenko T. L. Modern directions of attention research - psychophysiological aspects, functioning theory and development of properties.** The article discusses the current direction of the study of the phenomenon of attention. Among them are the physiological foundations of respect, the sounds of EEG-potential potential characteristics of respect, the role of measles in the brain in the middle. Also, special respect was given to the theories of “Quantities of attention” and “Orch OR”, ideas about "metaattention" and the level organization of attention processes. The influence of natural and physical factors on the state of attention is considered. A significant place in modern

research is the study of attention in the Attention Deficit Hyperactivity Disorder, as well as the study of attention at different stages of training. Some studies of methods for correcting and optimizing attention are presented.

*Keywords:* attention theories, attention physiology, attention quanta, meta-attention, attention organization, attention deficit hyperactivity disorder, student attention, development of attention properties, attention optimization.

**УДК: 159:91:612.6-055.2(050)**

**Сіраковська О. Б.**

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОРУШЕНЬ РЕПРОДУКТИВНОЇ СФЕРИ У ЖІНОК**

**Сіраковська О.Б. Психологічні особливості порушень репродуктивної сфери у жінок.** У статті висвітлено психологічні особливості порушень репродуктивної сфери у жінок. Визначено, що основними психологічними чинниками безпліддя у жінок є: стрес, внутрішній конфлікт, страхи, установки, несприятливі сімейні обставини, які стимулюють «заборону» на вагітність. З'ясовано основні індивідуально-характерологічні особливості жінок з безпліддям.

Визначено, що основними негативними психологічними наслідками порушень репродуктивного здоров'я у жінок є: порушення гармонії в сім'ї та напруженість сімейних стосунків, ізоляція, зниження соціальної активності, зміни психоемоційного стану, а сам діагноз призводить до появи кризи у житті жінки.

*Ключові слова:* репродуктивна сфера, репродуктивне здоров'я, психогенне безпліддя, стрес, психоемоційний стан, інфертильність.

**Сираковская А.Б. Психологические особенности нарушений репродуктивной сферы у женщин.** В статье освещены психологические особенности нарушений репродуктивной сферы у женщин. Определено, что основными психологическими факторами бесплодия у женщин являются: стресс, внутренний конфликт, страхи, установки, неблагоприятные семейные обстоятельства, которые стимулируют «запрет» на беременность. Выявлены основные индивидуально-характерологические особенности женщин с бесплодием.

Определено, что основными негативными психологическими последствиями нарушений репродуктивного здоровья у женщин являются: нарушение гармонии в семье и напряженность семейных отношений, изоляция, снижение социальной активности, изменения психоемоционального состояния, а сам диагноз приводит к появлению кризиса в жизни женщины.

*Ключевые слова:* репродуктивная сфера, репродуктивное здоровье, психогенное бесплодие, стресс, психоемоциональное состояние, инфертильность.

**Постановка проблеми.** Репродуктивна сфера є актуальною медико-психологічною та соціальною проблемою у світі. Вона має суттєвий вплив на загальне здоров'я суспільства, демографічну ситуацію та є показником його сталого розвитку. Саме інтенсивні демографічні і соціальні зміни упродовж останніх десятиліть спричинили швидкі зміни у житті жінок і чоловіків. Вони вплинули на особливості планування сім'ї, призвели до відстрочення материнства й відповідного збільшення пізнього репродуктивного віку, а також підвищили частоту репродуктивної дисфункції, пов'язаної зі старінням.

Репродуктивна сфера є цілісною системою фізіологічних і психічних механізмів, об'єднаних задля реалізації задач репродукції, що складаються із: за-

чаття, виношування, народження дитини, піклування про неї та виховання [14]. На актуальності репродуктивної сфери наголошують ВООЗ, фонд народонаселення ООН, міжнародні організації, уряди різних країн. На сьогодні, якщо медична сторона репродуктивної сфери постійно й активно розвивається, то її психологічна складова є недостатньо дослідженою та потребує детального вивчення характерологічних особливостей жінки, її психоемоційного стану, особливостей взаємодії у соціальному середовищі.

**Вихідні передумови.** Проблеми репродуктивної сфери є проблемою здоров'я більше 15% людей дітородного віку у світі. Питання репродуктології є пріоритетними цілями тисячолітнього розвитку (ЦТР) ООН. За даними ВООЗ безплідними визнані 7–15 % подружніх пар репродуктивного віку, а кількість таких осіб збільшується щорічно на 2 млн. випадків [4].

Основою політики України у сфері збереження та підтримки репродуктивного здоров'я населення є Програма дій Міжнародної конференції з питань народонаселення та розвитку (Каїр, 1994), Цілі розвитку тисячоліття ООН (2000–2015), План та Цілі сталого розвитку (2016–2030).

В Україні з метою реалізації Регіональної стратегії ВООЗ із репродуктивного здоров'я до 2015 року діяла Національна програма «Репродуктивне здоров'я нації», а у 2017 році Міністерством охорони здоров'я України (далі – МОЗ України) розроблено Проект Концепції загальнодержавної програми «Репродуктивне та статеве здоров'я нації на період до 2021 року», де зазначається, що у 2020 році на 6% зменшиться чисельність жінок дітородного віку (15–49 років), порівняно з 2015 роком, а до 2025 року вона становитиме майже 11%.

За даними МОЗ України (2014 р.) основними детермінантами безплідного шлюбу є: 40–50% патологія репродуктивної системи в одного з подружжя, 25–30% – патологія і в чоловіка, і в дружини, а безпліддя неясної генези становить 15–20% випадків. З проблемами репродуктивної сфери в нашій державі стикається кожна п'ята подружня пара, а серед основних проблем у сфері репродуктивного здоров'я населення України визнається безплідність у жінок [13]. У психології безпліддя неясної генези трактується як психогенне безпліддя, яка потребує не медичного, а саме психологічного, психотерапевтичного втручання і є складним кризовим явищем у жінок.

Стан репродуктивної сфери жінки часто обумовлений такими психологічними чинниками: соціально-психологічними особливостями життя, страхом перед пологами та післяпологовим станом, порушенням сімейних стосунків, зниженням якості життя, суперечністю між професійною діяльністю та материнством, лідерством та материнством тощо. Саме у зв'язку з поширенням проблем репродуктивної сфери своєї актуальності набирає її психологічна складова.

Вагомий внесок у вивчення психологічної складової репродуктивного здоров'я у жінок зробили такі вчені, як М. Адамова, Ф. Александер, Ж. Гарданова, В. Менделевич, Р. Насирова, Д. Пайнз, Г. Пилипова, Е. Потьомкіна, А. Терещин, Дж. Шенкер. Проте простежується значний дефіцит науково-практичних знань про психологічні особливості репродуктивної сфери у жінок.

**Мета статті.** У цій статті ми розглянемо психологічні особливості порушень репродуктивної сфери у жінок.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема порушень репродуктивної сфери у жінок є складним випробуванням для жінки та її сім'ї. До найпоширеніших патологій репродуктивної сфери у жінок належать запальні процеси, гормональні дисфункції, безпліддя, новоутворення, а до гінекологічних відносять ендометріоз та міому матки, які за тривалого лікування можуть призвести до власне клінічних психічних розладів [9, с. 17–22; 14].

Вчені та лікарі вказують, що психологічні травми та психогенні чинники впливають на порушення репродуктології у жінок. Одним із чинників порушень репродуктивної сфери, зокрема безпліддя у жінок, є стрес. Він багатогранний у своїх проявах і може провокувати виникнення будь-яких захворювань. Європейське товариство репродукції та ембріології людини (ESHRE) визнало клінічний вплив стресу на репродуктивне здоров'я жінки [17].

Дослідники П. Арк, К. Накамура і С. Шепси виявили негативний вплив стрес-факторів на пригнічення репродуктивної функції у жінок, що призводить до психогенної аменореї, дисфункції яєчників [20]. В. Бендас, А. Міхеєв та І. Романенко зазначають, що жінки сильніше реагують на стресові події, пов'язані з безпліддям, ніж чоловіки [2]. Вчені Н. Клонофф-Коен, Л. Натараджан та Дж. Смеєнк вказують на взаємозв'язок високих показників стресу із низьким екстракорпоральним заплідненням [22]. Дж. Борг, Б. Фріден підтверджують, що стрес є найпоширенішою причиною переривання лікування безпліддя [21].

Сильний емоційний стрес супроводжується змінами на рівнях фізіологічного гомеостазу та збільшує сприйнятливність організму до захворювань. С. Майер і М. Ланденслагер відмічають, що в стресовому стані в організмі виробляється гормон кортизол, що сприяє виробленню додаткової енергії й підтримує рівень артеріального тиску, але послаблює імунітет. У результаті хронічний стрес призводить до прихованої депресії, зниження імунної системи організму та розвитку різних дисфункцій. Виходячи із досліджень П. Анохіна, стресові реакції з найбільш сильними психосоматичними наслідками виникають на основі захисного збудження і довільного пригнічення його моторних проявів, що уподібнюється невідредагованим емоціям. Саме безпліддя психологічного характеру виконує захисну функцію відносно будь-якого негативного впливу.

Вагомим чинником порушень репродуктивної сфери у жінок є внутрішній конфлікт. К. Хорні вбачає причину безпліддя у витіснених психотравмах раннього дитинства і конфліктах підсвідомості [16]. Саме невирішені внутрішні протиріччя жінки сприяють формуванню психологічного безпліддя, в основі якого закладені мотиви протиріччя, невідповідність думок і почуттів, власне психологічна незрілість жінки, нездатність і неготовність до відповідальності за своє життя і життя дитини, а також гіперопіка щодо чоловіка. Внутрішній конфлікт є неусвідомленим, схожим за дією до хронічного стресу та блокує можливість настання вагітності. Тобто на підсвідомому рівні організм жінки чинить опір зачаттю різноманітними способами: м'язовим тонусом, гормональним збо-

єм, відторгненням, якщо воно не є провідним мотивом і внутрішньо сприймається нею як перешкода до наявної або поставленої основної мети (кар'єрне зростання, задоволеність розміреним способом життя, догляд за батьками).

Значущим джерелом порушення репродуктивної сфери у жінок є наявність різноманітних страхів. Страх – це сильна емоція, що здатна впливати на фізіологічні процеси через вегетативну нервову систему. У жінок з безпліддям виділяють такі страхи, як :страх фізіологічних та психічних змін під час вагітності; страх пологів та народження хворої дитини; страх невизначеності майбутнього. Всі ці страхи мають індивідуальний характер.

Причинами порушень репродуктивної сфери також виступають установки. Саме стійкі образи й твердження, що міцно закарбувалися у свідомості на певному життєвому етапі жінки можуть діяти як справжні «блокувальники зачаття». Установки можуть бути сформовані батьківською сім'єю, нав'язані соціальним середовищем, авторитетною особою, негативним життєвим досвідом рідних та близьких людей. Також є й особистісні установки жінки. Зокрема, коли вона надмірно фіксується на бажанні народити дитину, що стає нав'язливою ідеєю. Неможливість реалізувати цю ідею викликає в жінки незадоволення та ряд негативних емоцій, що накопичуються й переростають у стрес, який у свою чергу блокує її репродуктивну систему.

Несприятливі сімейні обставини також можуть бути чинником порушення репродуктивної сфери жінки. Наявність складних і напружених стосунків з чоловіком, сумнівів щодо «доцільності й правильності» продовження сімейних відносин задля збереження сім'ї, внутрішньої невпевненості жінки у собі як у дружині, стимулюють психологічну «заборону» на вагітність.

У сучасній науці немає єдиної чіткої класифікації психологічних чинників, що призводять до порушень репродуктивної сфери у жінок, але останнім часом спостерігається інтерес вчених до їх вивчення. Зокрема, А. Камінський вказує на сукупний вплив двох–п'яти факторів, М. Ващук виділяє три основні взаємопов'язані блоки симптомокомплексів у жінок, які мають безпліддя: дитинство, внутрішньоособистісні та міжособистісні [4; 6].

Психолог О. Пастух основні психологічні причини безпліддя жінки умовно поділяє на три групи, що безпосередньо залежать і від неї самої (внутрішні), і від її близького оточення (зовнішні): «причини минулого»; «причини сьогодення»; «причини її майбутнього» [12].

Дослідниця до зовнішніх «причин минулого» відносить: особливості «правильного» виховання у дитинстві, які в дітородному віці на підсвідомому рівні будуть протидіяти вагітності; розлучення батьків та втрата близької людини, що супроводжуються стражданнями у житті, відчуттям самотності, зниженою життєстійкістю. Серед внутрішніх «причин минулого» вона виділяє: невдалу попередню вагітність, важкі пологи й втрату дитини, які несуть страждання і негативний досвід і блокують організм на повторну вагітність; аморальність поведінки в минулому, що компенсується спокутуванням провини та докорами, а також ранні статеві стосунки, які є причиною установки на безпліддя.

Дослідники В. Тополянський та М. Струковська доводять також, що причиною відносного безпліддя є порушення психосоціальної сфери [15].

До основних зовнішніх «причин сьогодення» О. Пастух відносить: страх жінки щодо неможливості захисту та забезпечення дитини у майбутньому; доброзичливість близького оточення і домінування сильної жінки (матері) у сім'ї, яка контролює життя молодої пари й порушує їхні особисті межі [3; 12]. Внутрішньою причиною безпліддя дослідниця вважає сам стан жінки, яка сприймає вагітність як загрозу своєму тілу. Саме постійна надмірна напруженість створює несприятливий психоемоційний стан, що перешкоджає зачаттю.

О. Пастух усі зовнішні та внутрішні причини майбутнього, що призводять до безпліддя у жінки, пов'язує зі страхами, що можуть стримувати її дітородну функцію. Зовнішніми «причинами майбутнього» вона вважає страхи змін звичного способу життя, втрати роботи, підтримки рідних та друзів, уявної самотності через відсутність спілкування. Серед внутрішніх «причин майбутнього» виділяє страхи пологів, болю, можливої втрати новонародженого маляти, «неідеальної» матері для дитини, недостатньої відповідальності, втрати привабливості тощо. Тобто усі групи причин безпліддя виступають «блокаторами зачаття».

На формування порушень репродуктивної сфери у жінок великий вплив мають безпосередньо їхні індивідуально-характерологічні особливості та психоемоційний стан. Це підтверджують дослідження сучасних науковців. Deutsch виділяє типологію жінок з діагнозом «безпліддя»: інфантильні жінки (незрілі, емоційно чутливі та мають вияви функціональних розладів); агресивно-домінуючі жінки з вираженою підміною ролей; жінки материнського типу, які проживають роль матері для свого чоловіка; жінки, що присвятили себе професійній кар'єрі [4, с. 191; 6; 10; 14].

Вчені В. Менделевич та О. Макарічева виявили, що жінки з порушенням репродуктивної сфери відзначаються рисами інфантилізму, схильністю до депресивних проявів, підвищеною тривожністю, мінливістю самооцінки. Р. Насирова зазначає, що для цих жінок характерні високий рівень алекситимії та приховані форми агресії [14]. А. Терещін вказує на взаємозв'язок порушення емоційного стану в жінок з неплідністю, що викликані гіпоталамо-гіпофізарною дисфункцією в основному через тривалий психотравмуючий вплив ситуацій [6; 14].

Результати дослідження А. Камінського також висвітлюють ряд індивідуально-характерологічних особливостей жінок, що страждають на безпліддя. Дослідник серед значущих рис виділяє такі: зниження рівня емоційної стійкості, толерантності до фрустрації, ригідність, вияви агресії, неконструктивність поведінкових дій, підвищену особистісну та реактивну тривожність, а також акцентуованість характеру емотивного, екзальтованого чи циклотимного типів [6, с.72].

Аналіз дослідження Т. Федорової висвітлює порушення емоційної та сексуальної сфер у жінок з безпліддям. Основними характерологічними рисами, поведінковими та емоційними реакціями у яких є: емоційна лабільність, самотність, почуття неповноцінності, мінливість емоційного стану в передменструа-



льному періоді; порушення статевого потягу; зниження якості або відсутність оргазму. Вона зазначає, що безпліддя призводить до конфліктної соціальної взаємодії, відчуття напружених сімейних стосунків та сприяє збільшенню числа розлучень [6; 14].

У ряді досліджень стрес вважають не причиною, а наслідком безпліддя. В. Альмейда, М. Мартінс, Б. Петерсон вказують, що у багатьох сімейних пар безпліддя викликає стресовість: відчуття «відмінності від інших», соціальної ізоляції, а інтимність тривалого лікування впливає на погіршення їх психоемоційного стану [19]. А. Камінський вказує, що жінки з діагнозом «безпліддя» мають підвищений рівень стресу та депресивності [6]. Вчені Д. Мейроу, Дж. Шенкер і Е. Шенкер зазначають, що безпліддя є причиною хронічного стресу, який породжує інфертильність, та відносять сюди ізоляцію безплідної родини, життя за нереалізованості відчуття батьківства, роз'єднаність чоловіка і дружини під час тривалого лікування [11]. І. Корнієнко стрес внаслідок безпліддя розглядає як допоміжний копінг-ресурс особистості [8].

Проблеми репродуктивної сфери у жінок спричинюють порушення благополуччя сім'ї. Ряд дослідників зазначає, що негативні психологічні наслідки порушень репродуктології у жінок проявляються дисгармонією у шлюбі, загостренням сімейних відносин, породжують нервово-психічну напруженість та призводять до розлучень, зниження соціальної активності, а також до змін психоемоційного стану, які в результаті спричинюють депресивні прояви [4; 5. с.17-20; 10].

Жінки, які мають безпліддя, проявляють: сором та провину через неможливість продовження роду [11]; страх перед можливими вагітністю, пологами та його наслідками, а також мають вияви протиріч між професійною діяльністю та материнством [5]; гнів, що «підживлює» депресію та сприяє ізоляції й усамітненню, а також спричинює порушення міжособистісних стосунків у сім'ї [10. с.190, с.191–192]; занижену самооцінку та незадоволеність собою [7], нестандартність механізмів переборювання стресових ситуацій [1].

Дослідник М. Еван серед можливих ситуацій, за яких виникають психічні порушення у жінок з проблемами репродуктивної сфери, виділяє: релігійне сповідування того, що безпліддя гріх; ускладнення відносин з чоловіком; вплив стресу в житті; безпліддя як несподіваний діагноз [10. с. 190].

У феномені продовження роду відіграють важливу роль мотиви народження дитини у безплідних пар, що становлять і соціальні, й індивідуальні потреби, на формування яких впливають норми, традиції, суспільні та власні інтереси [4; 6]. Соціальними потребами виступають: велика родина, сенс продовження роду, потреба у турботі, передачі спадку. А індивідуальними є: «втримати чоловіка», «заповнити порожнечу». Водночас у певній категорії жінок мотив мати дитину є невизначеним та неусвідомленим: для більш «повного життя», «хорошого партнерства» [7].

Жінка дітородного віку, яка стикається з патологією репродуктивної сфери, вступає у кризову фазу життя й намагається усвідомити й переосмислити сенс власного існування, життєві цінності, відношення до себе та до близьких,

оточення. Дослідники Д. Розенелд, Е. Мітчелл виділяють поетапність проходження емоційного реагування на діагноз «безпліддя»: здивування, горе, агресія, ізолюваність, заперечення та згода. Безпосередній процес переживання встановленого діагнозу схожий з процесом горювання [9; 10]. Постановка самого діагнозу запускає процес горювання, що переходить у страждання й виходить у відновлення. Поетапність проходження емоційного реагування супроводжується розчаруванням та втратою сенсу життя, а також підсилюється почуттями провини, сорому [10].

**Висновки.** Проведений теоретичний аналіз дозволив встановити, що проблема репродуктивної сфери є складним інтегративним утворенням, що одночасно відображає медичну, соціальну та психологічну складову, а також є пріоритетним питанням і в світі, і в Україні. Як медична проблема порушення репродуктивного здоров'я в жінок є достатню вивченим явищем, а як психологічна – недостатньо висвітленим у науці. Лише упродовж останніх десятиліть психологічна складова репродуктивного здоров'я почала викликати широкий дослідницький інтерес та набувати актуальності.

Аналіз досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених щодо піднятої проблеми показує, що недостатній рівень вивчення психологічних чинників порушень репродуктивної сфери у жінок є причиною відсутності їх чіткої диференціації. Серед основних чинників виділено: стрес, внутрішній конфлікт, страхи, установки, несприятливі сімейні обставини, які з часом стають «блокувальниками зачаття».

З'ясовано, що на формування порушень репродуктивної сфери у жінок безпосередньо впливають індивідуально-характерологічні особливості особистості та її психоемоційний стан. Проведений теоретичний аналіз досліджень дав змогу виділити основні характерологічні риси у жінок з безпліддям: зниження емоційної стійкості, підвищена особистісна та реактивна тривожність, акцентуації характеру, інфантилізм, а також мінливість настрою та самооцінки. Висвітлено мотиви народження дитини у безплідних пар, що містять і соціальні, й індивідуальні складові.

Визначено, що основними негативними психологічними наслідками порушень репродуктивного здоров'я у жінок є: порушення гармонії в сім'ї та напруженість сімейних стосунків, ізоляція, зниження соціальної активності, зміни психоемоційного стану, а сам діагноз призводить до появи кризи у житті жінки.

**Перспективи подальших досліджень** полягають у здійсненні моніторингу, аналізу психологічних особливостей порушень репродуктивної сфери у жінок, розробці ефективних психопрофілактичних методів, що сприятимуть покращенню у них репродуктивного здоров'я й психоемоційного стану, гармонізації стосунків, що вплине на збереження їхніх сімей, а також на стабілізацію демографічної ситуації в державі.

#### **Список використаних джерел**

1. Абрамченко В. В. Психосоматическое акушерство. Санкт Петербург: СОТИС, 2001. – 359 с.

2. Бендас В. В. Міхєєв А. О. Вплив психосоматичних розладів на розвиток психологічного безпліддя (огляд літератури). Клінічна та експериментальна патологія. 2018. – Т.17, № 1. – С.122-126. URL:[http://nbuv.gov.ua/UJRN/ker\\_2018\\_17\\_1\\_25](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ker_2018_17_1_25).
3. Брага Н. Психологическое бесплодие: как эмоции влияют на зачатие. URL: <https://dni.ru/lifestyle/2019/8/12/429747.html>
4. Ващук М. Дослідження ролі психологічних факторів жіночого безпліддя / М. Ващук // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том 7. Екологічна психологія, Вип. 26. – Київ, 2011. – С. 56–64.
5. Ермошенко Б. Г., Крутова В. А. Роль психологических факторов при бесплодии (обзор литературы). Успехи современного естествознания. – 2005, N 8. – С. 17-20.
6. Камінський А. В. Безпліддя у жінок в стані дезадаптації: патогенез і корекція: дис. ... док. мед. наук: 14.01.01. Київ, 2018. – 348 с.
7. Колчин А. В. Психологические аспекты репродукции человека. Проблемы репродукции. 1995. № 3 – С. 12-13.
8. Корнієнко І. О. Копінг-поведінка особистості у стресових ситуаціях у процесі розвитку сімейних відносин. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки, 2016. Вип. 1(2). – С. 39-45. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp\\_2016\\_1\(2\)\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2016_1(2)_9).
9. Маркова М. В. Феномен бесплодия супружеской пары с позиции медицинской психологии. Всесвіт соціальної психіатрії, медичної психології та психосоматичної медицини. 2009. Т. 1, № 1(1). – С. 17-22.
10. Менделевич В. Д. Клиническая и медицинская психология: учеб. пособ. Москва: МЕДпресс, 2005. – 432 с.
11. Мурашко О. О. Психологічні особливості переживання жінкою безплідності та її подолання з використанням допоміжних репродуктивних технологій. Наукові студії із соціальної та політичної психології: зб. ст. Київ, 2005. Вип. 11 (14). – С. 129-136
12. Пастух О. Психологічне безпліддя. URL: <https://svitmam.ua/themes/psiholog-chne-bezpl-ddja>.
13. Проект розпорядження Кабінету Міністрів України Концепція Загальнодержавної програми «Репродуктивне та статеве здоров'я нації на період до 2021 року». URL: <https://www.apteka.ua/article/404360>
14. Сіраковська О. Б. Психологічні аспекти репродуктивного здоров'я жінок. Психологічний часопис. Київ, 2018, № 4 (14) – С. 185–205.
15. Тополянский В. Д., Струковская М. В. Психосоматические расстройства. Москва: Медицина, 1986. – 384 с.
16. Хорни К. Собрание сочинений в 3-х томах. Т.1. Москва: Смысл, 2000. – 209 с.
17. Gameiro S., Boivin J., Dancet E., et al. ESHRE guideline: routine psychosocial care in infertility and medically assisted reproduction-a guide for fertility staff. *Hum Reprod.* 2015. Nov. Vol. 30(11). P. 2476–2485.

18. Klonoff-Cohen H., Natarajan L. The concerns during assisted reproductive technologies (CART) scale and pregnancy outcomes. *Fertil Steril*. 2004: P. 982–988.
19. Martins, M.V., Peterson, B.D., Almeida, V.M., Costa, M.E., 2011. Direct and indirect effects of perceived social support on women's infertility-related stress. *Human Reproduction* Vol. 26, P. 2113–2121.
20. Nakamura K., Sheps S., Arck P. Stress and reproductive failure: past notions, present insights and future directions. *J Assist Reprod Genet*. 2008. P. 47–62.
21. Olivius C., Friden B., Borg G., Bergh C. Why do couples discontinue in vitro fertilization treatment? a cohort study. *Fertil Steril* 2004: P. 258–261.
22. Smeenk J.M., Verhaak C.M., Vingerhoets A.J., Sweep C.G., Merkus J.M., et al. Stress and outcome success in IVF: the role of self-reports and endocrine variables. *Hum Reprod*. 2005. P 991–996.

### **Spisok vikoristanih dzherel**

1. Abramchenko V. V. Psykhosomatycheskoe akusherstvo. Sankt Peterburh: SOTYS, 2001. – 359 s.
2. Bendas V. V. Mikhieiev A. O. Vplyv psykhosomatychnykh rozladiv na rozvytok psykholohichnoho bezpliddia (ohliad literatury). *Klinichna ta eksperymentalna patolohiia*. 2018. – T.17, № 1. – S.122-126. URL:[http://nbuv.gov.ua/UJRN/kep\\_2018\\_17\\_1\\_25](http://nbuv.gov.ua/UJRN/kep_2018_17_1_25).
3. Braha N. Psykholohycheskoe besplodye: kak emotsyy vlyaiut na zachatyie. URL: <https://dni.ru/lifestyle/2019/8/12/429747.html>
4. Vashchuk M. Doslidzhennia roli psykholohichnykh faktoriv zhinochoho bezpliddia / M. Vashchuk // Aktualni problemy psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuks NAPN Ukrainy. Tom 7. Ekolohichna psykholohiia, Vyp. 26. – Kyiv, 2011. – S. 56–64.
5. Ermoshenko B. H., Krutova V. A. Rol psykholohycheskykh faktorov pry besplodyy (obzor lyteratury). *Uspekhy sovremennoho estestvoznaniya*. – 2005, N 8. – S. 17-20.
6. Kaminskyi A. V. Bezpliddia u zhynok v stani dezadaptatsii: patohenez i korektsiia: dys. ... dok. med. nauk: 14.01.01. Kyiv, 2018. – 348 s.
7. Kolchyn A. V. Psykholohycheskye aspekty reproduktsyy cheloveka. *Problemy reproduktsyy*. 1995. № 3 – S. 12-13.
8. Korniienko I. O. Kопinи-povedinka osobystosti u stresovykh sytuatsiiakh u protsesi rozvytku simeinykh vidnosyn. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Serii: Psykholohichni nauky*, 2016. Vyp. 1(2). – S. 39-45. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp\\_2016\\_1\(2\)\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2016_1(2)_9).
9. Markova M. V. Fenomen besplodyia supruzheskoi para s pozytsyy medytsynskoi psykholohyy. *Vsesvit sotsialnoi psykhiiatrii, medychnoi psykholohii ta psykhosomatychnoi medytsyny*. 2009. T. 1, № 1(1). – S. 17-22.
10. Mendelevykh V. D. Klynycheskaia y medytsynskaia psykholohyia: ucheb. posob. Moskva: MEDpress, 2005. – 432 s.

11. Murashko O. O. Psykholohichni osoblyvosti perezhyvannia zhinkoiu bezplidnosti ta yii podolannia z vykorystanniam dopomizhnykh reproduktyvnykh tekhnolohii. Naukovi studii iz sotsialnoi ta politychnoi psykholohii: zb. st. Kyiv, 2005. Vyp. 11 (14). – S. 129-136
12. Pastukh O. Psykholohichne bezpliddia. URL: <https://svitmam.ua/themes/psiholog-chne-bezpl-ddja>.
13. Proekt rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy Kontseptsiiia Zahalnodержavnoi prohramy «Reproduktyvne ta stateve zdorovia natsii na period do 2021 roku». URL: <https://www.apteka.ua/article/404360>
14. Sirakovska O. B. Psykholohichni aspekty reproduktyvnoho zdorovia zhinok. Psykholohichni chasopys. Kyiv, 2018, № 4 (14) – S. 185–205.
15. Topolianskyi V. D., Strukovskaia M. V. Psykhosomatycheskye rasstroistva. Moskva: Medytsyna, 1986. – 384 s.
16. Khorny K. Sobrane sochynenyi v 3-kh tomakh. T.1. Moskva: Smysl, 2000. – 209 s.
17. Gameiro S., Boivin J., Dancet E., et al. ESHRE guideline: routine psychosocial care in infertility and medically assisted reproduction-a guide for fertility staff. Hum Reprod. 2015. Nov. Vol. 30(11). P. 2476–2485.
18. Klonoff-Cohen H., Natarajan L. The concerns during assisted reproductive technologies (CART) scale and pregnancy outcomes. Fertil Steril. 2004: R. 982–988.
19. Martins, M.V., Peterson, B.D., Almeida, V.M., Costa, M.E., 2011. Direct and indirect effects of perceived social support on womens infertility-related stress. Human Reproduction Vol. 26, P. 2113–2121.
20. Nakamura K., Sheps S., Arck P. Stress and reproductive failure: past notions, present insights and future directions. J Assist Reprod Genet. 2008. R. 47–62.
21. Olivius C., Friden B., Borg G., Bergh C. Why do couples discontinue in vitro fertilization treatment? a cohort study. Fertil Steril 2004: R. 258–261.
22. Smeenk J.M., Verhaak C.M., Vingerhoets A.J., Sweep C.G., Merkus J.M., et al. Stress and outcome success in IVF: the role of self-reports and endocrine variables. Hum Reprod. 2005.R 991–996.

**Sirakovska O.B. Psychological features of reproductive disorders in women.** The article highlights the psychological characteristics of reproductive disorders in women. It was determined that the main psychological factors of infertility in women are: stress, internal conflict, fears, attitudes, unfavorable family circumstances that stimulate a “ban” on pregnancy. The main individual and characterological features of women with infertility are clarified.

It was determined that the main negative psychological consequences of reproductive health disorders in women are: violation of harmony in the family and tension in family relations, isolation, decreased social activity, changes in the psycho-emotional state, and the diagnosis itself leads to a crisis in the woman's life.

*Key words:* reproductive sphere, reproductive health, psychogenic infertility, stress, psychoemotional state, infertility.

## Відомості про авторів

**Болотнікова Інга Вікторівна.** Кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Україна.

**Бистра Ірина Ігорівна.** Старший викладач кафедри спорту та фітнесу. Факультет здоров'я, фізичного виховання і спорту Київського університету імені Бориса Грінченка. Київ. Україна.

**Войтович Марія Володимирівна.** Науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Україна.

**Дзвоник Галина Петрівна.** Науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Україна.

**Євдокимова Лілія Григорівна.** Старший викладач кафедри спорту та фітнесу. Факультет здоров'я, фізичного виховання і спорту Київського університету імені Бориса Грінченка. Київ. Україна.

**Зеленська Зоя Петрівна.** Заступник директора Києво-Печерського ліцею № 171 «Лідер», науковий кореспондент лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Україна.

**Клименко Віктор Васильович.** Доктор психологічних наук, професор. Головний науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Україна.

**Кодлубовська Тетяна Борисівна.** Кандидат психологічних наук. Доцент кафедри психології, педагогіки, медичного та фармацевтичного права. Національна медична академія післядипломної освіти імені П.Л. Шупика. Київ. Україна.

**Кокун Олег Матвійович.** Доктор психологічних наук, професор. Заступник директора з науково-інноваційної роботи Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Україна.

**Корніяка Ольга Миколаївна.** Доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Україна.

**Коробейнікова Іванна Георгіївна.** Магістрантка кафедри біомеханіки та спортивної метрології. Національний університет фізичного виховання і спорту України. Київ. Україна.

**Крицька Альона Михайлівна.** Кандидат психологічних наук. Доцент кафедри гуманітарних дисциплін Державного університету інфраструктури та технологій. Київ. Україна.

**Кружева Тетяна Володимирівна.** Кандидат психологічних наук, доцент. Провідний науковий співробітник. Лабораторія вікової психофізіології Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Україна.

**Лахтадир Олена Володимирівна.** Кандидат психологічних наук. Старший викладач кафедри спорту та фітнесу. Факультет здоров'я, фізичного виховання і спорту Київського університету імені Бориса Грінченка. Київ. Україна.

**Мартолог Наталія Володимирівна.** Директор ТОВ «Центр розвитку дитини «Дитяча країна», науковий кореспондент лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Україна.

**Мар'яненко Ліана Василівна.** Кандидат психологічних наук. Старший науковий співробітник лабораторії навчання ім. І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Україна.

**Могіляста Світлана Миколаївна.** Науковий кореспондент лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Україна.

**Панасенко Наталія Миколаївна.** Кандидат психологічних наук, доцент. Старший науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Україна.

**Підлісна Світлана Володимирівна.** Науковий кореспондент Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, вчитель початкових класів Києво-Печерського ліцею №171 «Лідер». Київ. Україна.

**Примачок Людмила Леонтіївна.** Кандидат педагогічних наук. Доцент кафедри суспільних дисциплін навчально-наукового інституту економіки та менеджменту Національного університету водного господарства та природокористування. Рівне. Україна.

**Савченко Тетяна Леонідівна.** Молодший науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Україна.

**Сіраковська Олена Борисівна.** Аспірантка лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Україна.

## About Authors

**Bistra Irina I.** Senior Lecturer at the Department of Sport and Fitness. Faculty of Health, Physical Education and Sports, Boris Grinchenko University. Kyiv. Ukraine.

**Bolotnikova Inga V.** PhD of Psychological Sciences, a senior researcher. Laboratory of The Age Psychophysiology, of the G.S. Kostiuk Institute of psychology. Kyiv. Ukraine.

**Dzvonyk Galyna P.** Researcher. Laboratory of The Age Psychophysiology, of the G.S. Kostiuk Institute of psychology. Kyiv. Ukraine.

**Evdokimova Liliya G.** Senior Lecturer at the Department of Sports and Fitness. Faculty of Health, Physical Education and Sports, Boris Grinchenko University. Kyiv. Ukraine.

**Klimenko Viktor V.** Doctor of Psychological Sciences, Professor, chief researcher in the Laboratory of the Age Psychophysiology of the G.S. Kostiuk Institute of psychology. Kyiv. Ukraine.

**Kodlubovska T.** Associate Professor, Kandidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, Pedagogy, Medical and Pharmaceutical Low. National Medical Academy of Postgraduate Education in the name of PL.Shupyk. Kyiv. Ukraine.

**Kokun Oleg M.** Dr. of Science (Psychology), Professor. Deputy Director of the G.S. Kostiuk Institute of psychology. Kyiv. Ukraine.

**Korniyaka Olga M.** Dr. of Science (Psychology), Professor, leading researcher of the Laboratory of age psychophysiology of Kostiuk's Institute of psychology, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Kyiv. Ukraine.

**Korobeynikova Ivanna G.** Undergraduat of department of biomechanics and sport metrology. National University of Physical Education and Sport of Ukraine. Kyiv. Ukraine.

**Kritska Alona M.** Phd (psychology), Docent Department of Humanities, State University of Infrastructure and Technology. Kyiv. Ukraine.

**Krujeva Tetyana V.** PhD of Psychological Sciences, Senior researcher. Laboratory of The Age Psychophysiology, of the G.S. Kostiuk Institute of psychology. Kyiv. Ukraine.

**Lakhtadir Olena V.** Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer at the Department of Sport and Fitness. Faculty of Health, Physical Education and Sports, Boris Grinchenko University. Kyiv. Ukraine.

**Martolog Natalia V.** The principal The development of the children center «Child\*s Center» Scientific correspondent of the Laboratory of Age Psychophysiology of the Institute of Psychology named after G.S. Kostyuk NAPS of Ukraine. Kyiv. Ukraine.

**Marianenko Liana V.** Ph.D. in Psychology. Senior Researcher of I.O.Synytsya Laboratory of the psychology of studies, of the G.S.Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. Kyiv. Ukraine.



**Mohyliasta Svitlana Mikolaivna.** Scientific correspondent of the Laboratory of Age Psychophysiology of the Institute of Psychology named after G.S. Kostyuk NAPS of Ukraine. Kyiv. Ukraine.

**Panasenko Nataliya M.** PhD (Psychology). Docent, Senior Researcher. Laboratory of The Age Psychophysiology, of the G.S. Kostiuk Institute of psychology. Kyiv. Ukraine.

**Pidlisna S.V.** Scientific correspondent of the G.S. Kostiuk Institute of psychology of Ukraine, Teacher of Elementary Classes of Kyiv-Pechersk Lyceum No. 171 "Leader". Kyiv. Ukraine.

**Prymachok Liudmyla L.** PhD in Pedagogical Sciences, Professor's assistant of the Department of social disciplines of Educational-scientific institute of economy and management of National University of Water Management and Nature usage. Rivne. Ukraine.

**Savchenko Tetyana L.** Researcher. Laboratory of The Age Psychophysiology, of the G.S. Kostiuk Institute of psychology. Kyiv. Ukraine.

**Sirakovska Olena B.** Graduate student. Laboratory of The Age Psychophysiology, of the G.S. Kostiuk Institute of psychology. Kyiv. Ukraine.

**Voytovich Maria V.** Researcher. Laboratory of The Age Psychophysiology, of the G.S. Kostiuk Institute of psychology. Kyiv. Ukraine.

**Zelenska Zoia P.** Deputy Director of Kyiv-Pechersk Lyceum № 171 «Leader», Scientific correspondent of the Laboratory of Age Psychophysiology of the Institute of Psychology named after G.S. Kostyuk NAPS of Ukraine. Kyiv. Ukraine.

## З М І С Т

<i>Болотнікова І.В.</i> Визначення чинників складових зовнішньопрофесійного самоздійснення працівників профспілок.....	3
<i>Войтович М.В.</i> Психологічні особливості горювання. ....	10
<i>Дзвоник Г.П.</i> Структурні особливості професійної життєстійкості менеджерів комерційних організацій.....	23
<i>Зеленська З.П.</i> Дослідження впливу шкільної тривожності на рівень розвитку емпатії в учнів основної школи.....	31
<i>Клименко В.В.</i> Психофізіологічні сервомеханізми енергетичної життєстійкості людини. ....	43
<i>Кокун О.М., Кодлубовська Т.Б.</i> Психофізіологічна регуляція функціональних станів правоохоронців як засіб розвитку їх особистісно-професійних якостей. ....	73
<i>Кокун О.М., Коробейнікова І.Г.</i> Прояв агресії у спортсменів високої кваліфікації. ....	83
<i>Корніяка О.М.</i> Життєстійкість у професії викладача.....	93
<i>Крицька А.М.</i> Професійна креативність в освітньому середовищі вищого навчального закладу.....	111
<i>Кружєва Т. В.</i> Особливості професійної спрямованості науковців.....	119
<i>Лахтадир О.В., Бистра І.І., Свдокимова Л.Г.</i> Розвиток комунікативної компетентності у майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту: емпіричне дослідження. ....	128
<i>Мартолог Н.В.</i> Загальна характеристика феномену духовності.....	137
<i>Мар'яненко Л.В.</i> Особистісний фактор у взаємодії вчителя з учнями в контексті гуманістичної парадигми.....	149
<i>Могіляста С.М.</i> Дослідження емоційного інтелекту старшокласників. ....	164
<i>Панасенко Н.М.</i> Професія – журналіст: професійно-важливі якості та психологічні особливості.....	177
<i>Підлісна С.В.</i> Аналіз впливу інтерактивних уроків на зниження рівня шкільної тривожності учнів початкової школи.....	187
<i>Примачок Л.Л.</i> Експериментальне дослідження стану сформованості професійної компетентності фахівців з фізичної реабілітації зі стажем роботи понад п'ятнадцять років.....	195
<i>Савченко Т. Л.</i> Сучасні напрямки дослідження уваги – психофізіологічні аспекти, теорії функціонування і розвиток властивостей.....	208
<i>Сіраковська О.Б.</i> Психологічні особливості порушень репродуктивної сфери у жінок.....	227
Відомості про авторів.....	237

## CONTENTS

<i>Bolotnikova I.V.</i> Determination of the factors influencing the components of trade unions workers' external professional self-fulfillment.....	3
<i>Voitovich M. V.</i> Psychological features of the grief process. ....	10
<i>Dzvonyk G. P.</i> Structural features of professional vitality of managerscommercial organizations. ....	23
<i>Zelenska Z.P.</i> The study of the impact of school anxiety on the level of empathy of primary school students.. ....	31
<i>Klimenko V.V.</i> Psychophysiological servomechanisms human energy sustainability.....	43
<i>Kokun O.M., Kodlubovska T.B.</i> Psychophysiological regulation of the functional states of law enforcement officers as a means of developing their personal and professional qualities.....	73
<i>Kokun O.M., Korobeynikova I.G.</i> Manifestation of aggression in athletes of high qualification. ....	83
<i>Korniyaka O.M.</i> Psychological hardiness in a lecturer's profession.....	93
<i>Kritska A. M.</i> Professional creativity in higher education environment.....	111
<i>Kruzheva T.V.</i> Features of the professional orientation of researchers. ....	119
<i>Lakhtadyr O.V., Bystra I.I., Yevdokymova L.H.</i> Development of communicative competence of future specialists in physical culture and sports: empirical research.....	128
<i>Martolog N.V.</i> General characteristic of the phenomenon of spirituality.	137
<i>Marianenko L.V.</i> Personal factor under conditions of cooperation between the teacher and students in the context of the humanistic paradigm.....	149
<i>Mogilyasta S.M.</i> Research of emotional intelligence of high school students...	164
<i>Panasenko N.M.</i> Profession - journalist: professionally important qualities and psychological features.....	177
<i>Pidlisna S.V.</i> An analysis of the impact of an interactive lesson on reducing school anxiety in primary school students.....	187
<i>Prymachok L.L.</i> The experimental study of the state of professional competence of specialists with over 15 years of experience in a field of physical rehabilitation.....	195
<i>Savchenko T.L.</i> Modern directions of attention research - psychophysiological aspects, functioning theory and development of properties .....	208
<i>Sirakovska O.B.</i> Psychological features of reproductive disorders in women.	227
About Authors .....	237

*Наукове видання*

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ:  
Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка  
НАПН України**

**Том V  
Психофізіологія. Психологія праці.  
Експериментальна психологія.  
Випуск 19.**

За ред. академіка Максименка С. Д.

Підп. до друку 1.11.2019  
Тираж 100 прим.