



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 20

**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 20

Київ – 2020

Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2020. Том. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Випуск 20. 166 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 № 2 від 30.01.2020 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.)*

ОСОБЛИВОСТІ СКЛАДОВИХ ТА КОМПОНЕНТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ПРОФСПІЛОК

Болотнікова І.В. Особливості складових та компонентів професійної життєстійкості працівників профспілок. Робота присвячена актуальній проблемі професійної життєстійкості. У статті аналізуються результати експериментального дослідження, проведеного у профспілкових організаціях, підпорядкованих Київській міській раді профспілок. У результаті аналізу результатів дослідження було визначено загальний рівень життєстійкості працівників профспілкових організацій, а також особливості зв'язків між складовими і компонентами професійної життєстійкості.

Ключові слова: життєстійкість особистості; професійна життєстійкість; складові і компоненти професійної життєстійкості.

Болотнікова І.В. Особенности составляющих и компонентов профессиональной жизнестойкости работников профсоюзов. Работа посвящена актуальной проблеме профессиональной жизнестойкости. В статье проводится анализ результатов экспериментального исследования, проведенного в профсоюзных организациях, подчиненных Киевскому городскому совету профсоюзов. В результате анализа результатов исследования был выявлен общий уровень жизнестойкости работников профсоюзных организаций, а также особенности связей между составляющими и компонентами профессиональной жизнестойкости.

Ключевые слова: жизнестойкость личности; профессиональная жизнестойкость; составляющие и компоненты профессиональной жизнестойкости.

Постановка проблеми. Сучасне життя, особливо сьогодні, наповнене багатьма викликами та труднощами, що суттєво впливають на психофізіологічний стан людини. На психологічне та фізичне самопочуття впливають не лише особисті умови життя, а й умови політичної й економічної кризи, в яких перебуває наразі країна загалом, а також тиск інформаційного простору, світові катаклізми [5]. За таких умов дослідження життєстійкості людини, її складових та факторів, що на неї впливають, набувають особливо важливого значення та актуальності [1; 3; 6; 11]. Різні аспекти проблеми життєстійкості отримали достатньо широке висвітлення і в спеціальній, і в філософській літературі у контексті розгляду таких явищ як особистісне зростання, особистісна майстерність, особистісне самоздійснення, розвиток потенціалу, життєвий шлях особистості, життєві сценарії, суб'єктна активність, смисложиттєві орієнтації, стиль і сенс життя, життєвий світ, онтологічні питання буття тощо [2; 4; 7; 10; 12]. Оскільки доросла людина в середньому 8 годин щоденно проводить на роботі, то професійна діяльність, її умови великою мірою зумовлюють психофізіологічний стан людини. Таким чином, актуальним є дослідження саме професійної життєстійкості [8; 9].

Робоча гіпотеза базується на припущенні, що всі складові і компоненти професійної життєстійкості нерозривно пов'язані між собою та обумовлюють загальний рівень розвитку професійної життєстійкості.

Мета дослідження – в результаті аналізу емпіричного дослідження визначити загальний рівень професійної життєстійкості працівників профспілок та характер зв'язків між її складовими та компонентами.

Виклад методики і результатів досліджень. Експериментальне дослідження проводилося у профспілкових організаціях, що підпорядковуються Київській міській раді профспілок. Загальна кількість досліджуваних – 32 працівників профспілок різного віку і статі. Під час дослідження було використано Опитувальник професійної життєстійкості.

Результати обробки даних Опитувальника професійної життєстійкості наведено в *Таблиці 1*.

Таблиця 1

Відсотковий розподіл досліджуваних профспілкових працівників (n = 32) за рівнем професійної життєстійкості

| № з/п | Рівень професійної життєстійкості | Бали | Кількість (у %) |
|-------|-----------------------------------|---------|-----------------|
| 1. | Низький | 0 - 19 | - |
| 2. | Нижчий за середній | 20 - 38 | - |
| 3. | Середній | 39 - 57 | 39,0 |
| 4. | Вищий за середній | 58 - 76 | 61,0 |
| 5. | Високий | 77 - 96 | - |

Дані *Таблиці 1* свідчать, що за рівнем професійної життєстійкості загальна кількість досліджуваних розподілилася таким чином: жоден із досліджуваних не виявив низького, нижчого за середній та високого рівня професійної життєстійкості. Серед обстежуваних 39,0% виявили середній рівень професійної життєстійкості, а більшість обстежуваних – 61,0% – виявили вищий за середній рівень.

Описову статистику середніх показників професійної життєстійкості загальної кількості досліджуваних наведено у *Таблиці 2*.

Таблиця 2

Середні значення показників професійної життєстійкості профспілкових працівників

| № з/п | Показники професійної життєстійкості | Діапазон показників | Середнє значення | Середнє кв. відх. |
|-------|---|---------------------|------------------|-------------------|
| 1. | Загальний рівень професійної життєстійкості | 0 - 96 | 60,0 | 8,3 |
| 2. | Рівень професійної включеності | 0 - 32 | 18,6 | 5,3 |
| 3. | Рівень професійного контролю | 0 - 32 | 21,5 | 1,4 |
| 4. | Рівень професійного прийняття ризику | 0 - 32 | 19,5 | 3,0 |
| 5. | Рівень емоційного компоненту | 0 - 24 | 14,1 | 3,1 |
| 6. | Рівень мотиваційного компоненту | 0 - 24 | 17,4 | 2,2 |
| 7. | Рівень соціального компоненту | 0 - 24 | 15,0 | 2,6 |
| 8. | Рівень професійного компоненту | 0 - 24 | 13,3 | 2,1 |

Аналізуючи дані *Таблиці 2*, можемо зробити висновок, що серед загальної кількості обстежуваних профспілкових працівників середні значення всіх показників та компонентів професійної життєстійкості мають вищий за середній рівень розвитку.

Аналіз кореляційної матриці показників професійної життєстійкості профспілкових працівників нами одержано такі дані.

Таблиця 3

Кореляційні зв'язки показників професійної життєстійкості профспілкових працівників

| №з/п | Показники | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|------|--|--------|--------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 1. | Загальний рівень професійної життєстійкості | 1 | ,953** | ,297* | ,900** | ,932** | ,737** | ,630** | ,834** |
| 2. | Рівень професійної включеності | ,953** | 1 | ,111 | ,740** | ,823** | ,612** | ,789** | ,717** |
| 3. | Рівень професійного контролю | ,297* | ,111 | 1 | ,379* | ,393* | ,408* | ,085 | ,235 |
| 4. | Рівень професійного прийняття ризику | ,900** | ,740** | ,379* | 1 | ,926** | ,748** | ,282 | ,888** |
| 5. | Рівень емоційного компоненту професійної життєстійкості | ,932** | ,823** | ,393* | ,926** | 1 | ,637** | ,466** | ,910** |
| 6. | Рівень мотиваційного компоненту професійної життєстійкості | ,737** | ,612** | ,408* | ,748** | ,637** | 1 | ,142 | ,535** |
| 7. | Рівень соціального компоненту професійної життєстійкості | ,630** | ,789** | ,085 | ,282 | ,466** | ,142 | 1 | ,337* |
| 8. | Рівень професійного компоненту професійної життєстійкості | ,834** | ,717** | ,235 | ,888** | ,910** | ,535** | ,337* | 1 |

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

Загальний рівень професійної життєстійкості має прямий достовірний зв'язок з усіма її окремими складовими і компонентами. Отже, ми можемо зробити висновок, що рівень розвитку кожного окремого показника значно впливає та обумовлює загальний рівень професійної життєстійкості працівників профспілок.

Розглянемо зв'язки між окремими складовими та компонентами професійної життєстійкості.

Дані *Таблиці 3* свідчать про те, що рівень професійної включеності прямо і достовірно корелює ($p \leq 0,01$) з усіма показниками професійної життєстійкості, крім рівня професійного контролю. Отже, рівень професійної включеності є важливим чинником розвитку інших компонентів професійної життєстійкості та її загального рівня розвитку.

Рівень професійного контролю має прямий достовірний зв'язок з рівнем професійного прийняття ризику, рівнем емоційного компоненту та рівнем мотиваційного компоненту професійної життєстійкості ($p \leq 0,05$).

Рівень професійного прийняття ризику має достовірний прямий зв'язок з усіма складовими і компонентами професійної життєстійкості, крім рівня соціального компоненту. Отже, можна зробити висновок про те, що здатність фахівця усвідомлювати ризики у професійній діяльності та вміння прогнозувати її наслідки є дуже важливим фактором професійної життєстійкості.

Рівень емоційного компоненту прямо і достовірно корелює з рівнем професійного контролю ($p \leq 0,05$) та має ще тісніший достовірний зв'язок з рештою показників професійної життєстійкості ($p \leq 0,01$). Цей факт говорить про те, що у професійній життєстійкості велику роль відіграє позитивний емоційний фон, емоційна стійкість та врівноваженість, здатність адекватно реагувати на будь-які життєві та професійні ситуації.

Рівень мотиваційного компоненту має прямий достовірний зв'язок з усіма складовими та компонентами професійної життєстійкості, окрім соціального. Рівень соціального компоненту прямо і достовірно корелює з рівнем професійної включеності та рівнем емоційного компоненту ($p \leq 0,01$) та з рівнем професійного компоненту ($p \leq 0,05$). Рівень професійного компоненту має прямий достовірний зв'язок з усіма складовими та компонентами професійної життєстійкості, крім рівня професійного контролю.

Тобто, за показниками *Таблиці 3* ми можемо зробити висновок про те, що всі складові та компоненти професійної життєстійкості тісно взаємопов'язані між собою та обумовлюють загальний рівень розвитку професійної життєстійкості.

Висновки. Аналіз результатів дослідження виявив, що переважна більшість досліджуваних продемонструвала середній та вищий за середній рівень прояву професійної життєстійкості, високого ж її рівня в обстежуваній групі не було виявлено. Отже, вважаємо за доцільне надання психологічної допомоги обстежуваним працівникам профспілок з метою підвищення рівня розвитку професійної життєстійкості.

Серед загальної кількості обстежуваних профспілкових працівників середні значення всіх складових і компонентів професійної життєстійкості мають вищий за середній рівень розвитку. Таким чином, можна зробити висновок, що фахівці в обстежуваній групі достатньою мірою набули та розвинули життєві та професійні навички та досвід, сформували належний рівень розвитку професійно-важливих якостей та професійної компетентності.

Аналіз кореляційної матриці показників професійної життєстійкості профспілкових працівників підтвердив нашу робочу гіпотезу про те, що складові та компоненти професійної життєстійкості тісно взаємопов'язані між собою, і розвиток кожного з них впливає на загальний рівень професійної життєстійкості фахівців.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні чинників професійної життєстійкості та розробці системи психологічних заходів, спрямованих на підвищення рівня професійної життєстійкості працівників профспілок.

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. 2017. С. 12-19.

3. Гурьянова М.П. Воспитание жизнеспособной личности в условиях дисгармоничного социума//Педагогика, 2004. № 1. С. 12–18.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 240 с.
5. Кокун 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.
6. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
7. Леонтьев Д.А. Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира // 1-я Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: мат-лы сообщений. М.: Смысл, 2001. С. 100-109.
8. Полякова О. Б. Психогигиена и профилактика профессиональных деформаций личности. М., 2008. 304 с.
9. Практикум по психологии профессиональной деятельности. СПб., 2000. 112 с.
10. Психофізіологічне забезпечення становлення фахівця у професіях типу “людина-людина” : монографія / За ред. О.М. Кокуна. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 266 с.
11. Рыльская Е.А. Жизнеспособность человека в представлениях обыденного сознания // Вестник МГОУ. Сер.: Психологические науки, 2009. № 4. С. 31-36.
12. Maddi S., Khoshaba D.M. Hardiness and Mental Health // Journal of Personality Assessment. 1994. Vol. 63, N 2.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Abul`khanova-Slavskaya K.A. Strategiya zhizni. Metodologicheskie problemy` psikhologii / K. A. Abul`khanova-Slavskaya. M.: My`sl`, 1991. 299 s.
2. Bolotnikova I.V. Vyznachennia zahalnykh chynnykiv profesiinoho samozdiisnennia pratsivnykiv profspilok / I.V. Bolotnikova // Aktualni problemy psykholohii. Tom. V: Psykhofizioloheia. Psykholoheia pratsi. Eksperymentalna psykholoheia. Vyp.17. 2017. S. 12-19.
3. Gur`yanova M.P. Vospitanie zhiznesposobnoj lichnosti v usloviyakh disgarmonichnogo socziума//Pedagogika, 2004. # 1. S. 12–18.
4. Zeer E`.F. Psikhologiya professij: ucheb. posobie dlya stud. vy`ssh. ucheb. zavedenij. 2-e izd., ster. M.: Izdatel`skij czentr «Akademiya», 2007. 240 s.
5. 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.
6. Leont`ev D.A., Rasskazova E.I. Test zhiznestojkosti. M.: Smy`sl, 2006. 63 s.
7. Leont`ev D.A. Zhiznetvorchestvo kak praktika rasshireniya zhiznennogo mira // 1-ya Vserossijskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya po e`kzistenczial`noj psikhologii: mat-ly` soobshhenij. M.: Smy`sl, 2001. S. 100-109.
8. Polyakova O. B. Psikhogigiena i profilaktika professional`ny`kh deformatsij lichnosti. M., 2008. 304 s.
9. Praktikum po psikhologii professional`noj deyatel`nosti. SPb., 2000. 112 s.

10. Psykhofiziologichne zabezpechennia stanovlennia fakhivtsia u profesiiakh typu "liudyna-liudyna" : monohrafiia / Za red. O.M. Kokuna. Kirovohrad : Imeks-LTD, 2013. 266 s.
11. Ry`l'skaya E.A. Zhiznesposobnost` cheloveka v predstavleniyakh oby`denного soznaniya // Vestnik MGOU. Ser.: Psikhologicheskie nauki, 2009. # 4. S. 31–36.
12. Maddi S., Khoshaba D.M. Hardiness and Mental Health // Journal of Personality Assessment. 1994. Vol. 63, N 2.

Bolotnikova I.V. The features of constituents and components of trade union workers' professional hardiness. The work examines the actual problem of professional hardiness and analyzes the experimental study conducted at trade union organizations subordinated to the Kyiv City Council of Trade Unions. We studied the features of trade union workers' professional hardiness at the performed experimental study.

The analysis of the obtained data determined the trade union workers' general hardiness, as well as the peculiarities of relationships between the constituents and components of the examined professional hardiness.

The analyzed results has led to the conclusion that since the overwhelming majority of the respondents demonstrated average or higher than average professional hardiness, but none of them showed really high hardiness. Thus, it would be useful to provide psychological assistance to the surveyed employees for the development of their professional hardiness.

Because all indicators and components of professional hardiness were higher than the average at the examined sample, we can conclude that this surveyed group of specialists had sufficiently developed professional skills and life experience, and their professionally important qualities and professional competence were developed highly enough.

The analyzed correlation matrix revealed that all constituents and components of professional hardiness were closely interrelated and determined the overall level of trade union workers' professional hardiness.

Keywords: psychological hardiness, professional hardiness, constituents and components of trade' union workers professional hardiness

УДК: 159.938

Войтович М.В., Завадська Т.В.

АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ДИТЯЧИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Войтович М.В., Завадська Т.В. Аналіз професійної життєстійкості вихователів дитячих навчальних закладів. У статті поданий аналіз результатів експериментального дослідження професійної життєстійкості вихователів дитячих навчальних закладів. Зокрема, визначені рівні професійної життєстійкості вихователів дитячих навчальних закладів, а також середні значення показників професійної життєстійкості вихователів. У статті наводяться та аналізуються зв'язки між складовими і компонентами професійної життєстійкості вихователів дитячих навчальних закладів.

Ключові слова: вихователі ДНЗ; життєстійкість особистості; професійна життєстійкість; складові і компоненти професійної життєстійкості.

Войтович М.В., Завадская Т.В. Анализ профессиональной жизнестойкости воспитателей детских учебных заведений. В статье представлен анализ результатов экспериментального исследования профессиональной жизнестойкости воспитателей детских учебных заведений. В частности, определены уровни профессиональной жизнестойкости воспитателей

детских учебных заведений, а также средние значения показателей профессиональной жизнестойкости воспитателей. В статье приводятся и анализируются связи между составляющими и компонентами профессиональной жизнестойкости воспитателей детских учебных заведений.

Ключевые слова: воспитатели ДУЗ; жизнестойкость личности; профессиональная жизнестойкость; составляющие и компоненты профессиональной жизнестойкости.

Постановка проблеми. Професія вихователя дитячого навчального закладу (скорочено – ДНЗ) належить до найскладніших видів професійної діяльності, позаяк саме ДНЗ після сім'ї є наступним інститутом соціалізації особистості в суспільстві. Основи суспільних відносин, закладені вихователями, стають визначальними у подальшому житті підростаючого покоління. Вихователь ДНЗ займається всебічним розвитком дитини, приділяє увагу її фізичному розвитку, а також психологічному та морально-етичному становленню особистості дитини.

Основною характеристикою професійної діяльності вихователів дитячих дошкільних закладів є повсякчасне спілкування з дитиною. Вихователь у дитячому садку через гру та заняття з дитиною закладає основи комунікації та навчає поняттям міжособистісної та колективної взаємодії; долучає до різних видів діяльності; сприяє розвитку когнітивних процесів дитини, розвитку вольових та етичних якостей; сприяє усвідомленню таких понять, як колектив, друзі, допомога та інше; готує до шкільного навчання. Водночас вихователь несе величезну моральну і юридичну відповідальність за життя та здоров'я дитини в період її перебування в дитячому закладі. Тобто, весь спектр професійних обов'язків вихователів проходить у постійному психоемоційному напруженні [2]. Слід звернути увагу також на важливу особливість професійної діяльності вихователів ДНЗ: професія вихователя на сучасному етапі розвитку нашої держави є непрестижною та гідно не оцінюється матеріально. Попри все зазначене вище, відповідальне і добросовісне виконання вихователями своєї професійної діяльності обумовлюється певними особистісними ресурсами та якостями, що входять у поняття життєстійкості особистості, у т.ч. професійної [3].

Позаяк питання професійної життєстійкості вихователів ДНЗ висвітлено у відповідних наукових джерелах недостатньо, то психологічний аналіз результатів дослідження цього феномена уможливить, на нашу думку, повніше його осмислення, а також дозволить виявити психологічні особливості професійної життєстійкості вихователів, які є важливими для подальшої розробки корекційної програми.

Вихідні передумови. Життєстійкість особистості в процесі її протистояння стресовим ситуаціям була об'єктом вивчення багатьох філософів і психологів. Однак як психологічний феномен життєстійкість почали розглядати відносно недавно: в останній чверті 20-го століття американськими психологами Сьюзен Кобейса і Сальваторе Мадді вводиться термін «*hardiness*», який перекладається з англійської як «фортеця, витривалість» [6]. Російський вчений Д. О. Леонтьєв у 2000-х р.р. запропонував позначати це поняття російською мовою як *життєстійкість* (жизнестойкость) [4].

С. Мадді визначає життєстійкість як інтегральну особистісну рису, що уможлиблює успішність подолання особистістю життєвих труднощів. Вираженість життєстійкості характеризує спроможність особистості витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість і не знижуючи успішності діяльності. Життєстійкість також визначається як ключова особистісна змінна, що опосередковує вплив стресогенних чинників, включно з хронічними, на соматичне й психічне здоров'я. С. Мадді розробив модель життєстійкості, у межах якої життєстійкість розглядається як переконання людини, що дозволяють їй залишатися активною і перешкоджають впливу негативних наслідків стресу [цит. за [5]]. Життєстійкі люди глибоко переконані, що життя має сенс, вони спонтанні, вирізняються своєю здатністю до імпровізації.

Основними компонентами життєстійкості є:

- *залученість* (переконаність людини, в тому, що залученість в реальність уможлиблює знаходження в ній цікавого і важливого для себе);
- *контроль* (переконання людини в тому, що на результат того, що відбувається в реальності, може вплинути тільки боротьба як вибір власної стратегії діяльності в конкретній ситуації);
- *прийняття ризику* (переконаність людини в тому, що все, що з нею відбувається, необхідне для її розвитку, позаяк дає їй досвід, і позитивний, і негативний).

Відтак, постулат С. Мадді про те, що в основі життєстійкості лежить не заперечення стресу як моделювання нереальної ситуації, а вміння визнати реальність стресової ситуації і мужність як прагнення перетворити цю ситуацію в перевагу для себе, є не тільки концептуальним, але і практично значущим [цит. за [5]].

Отже, життєстійкість особистості в контексті її професійної діяльності – це можливість витримувати стресові ситуації і зберігати в той же час внутрішню збалансованість, не знижуючи при цьому успішності на професійному поприщі. Позаяк професійна діяльність людини є одним із найголовніших смислів її існування та джерелом матеріального забезпечення, то вона сприяє формуванню навичок життєстійкості.

Метою статті є викладення результатів частини емпіричного дослідження, спрямованого на визначення психологічних особливостей складових та компонентів професійної життєстійкості вихователів ДНЗ.

Виклад методики і результатів досліджень. У нашому дослідженні взяли участь 80 осіб – вихователів ДНЗ та студентів–заочників (спеціальність «Дошкільне виховання») Київського університету ім. Бориса Грінченка, що працюють у дитсадках. Всі досліджувані – жінки різного віку та стажу роботи. Результати наведені загалом для всієї вибірки, оскільки між групами не виявлено достовірних відмінностей за віком.

У дослідженні було використано наступний пакет методик:

Опитувальник професійної життєстійкості в модифікації О.М. Кокуна.

Був розроблений на змістовій основі трьох взаємопов'язаних складових життєстійкості, що були визначені в роботах С. Мадді та ін. При розробці опитувальника у кожній із вищеназваних складових професійної життєстійкості – професійної включеності, професійного контролю, професійного прийняття ризику – були виділені чотири компоненти: емоційний, мотиваційний, соціальний і професійний. Опитувальник надає можливість визначити загальний рівень професійної життєстійкості, а також ступінь вираженості його трьох складових та чотирьох компонентів [1].

Опитувальник професійного самоздійснення. Призначений для визначення загального рівня професійного самоздійснення фахівця, а також рівня вираженості окремих його складових – внутрішньо професійного (вказує на самовдосконалення людини у фізичному, інтелектуальному, моральному та духовному аспектах) та зовнішньо професійного (самовираження людини в різних сферах життя, професії, спорті, навчанні, мистецтві та ін) [8, 9].

Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема. Відображає впевненість (переконання) людини щодо її потенційної здатності організувати та здійснити власну діяльність, необхідну для досягнення певної мети. Самоефективність ми розуміємо також як продуктивний процес інтеграції когнітивних, соціальних та поведінкових компонентів для здійснення оптимальної стратегії поведінки у різноманітних ситуаціях.

Методика шкалою самооцінки психофізіологічного стану О.М. Кокуна на зорово-аналогових шкалах є експрес-методикою для оцінки респондентами різних складових їхнього психофізіологічного стану (ПФС). Дає можливість достатньо легко діагностувати параметри не тільки “традиційних” станів самопочуття, активності й настрою, але й інших показників, які характеризують специфічний ПФС людини під час виконання певної діяльності, в тому числі емоційний, мотиваційний та інші компоненти.

Методика «Вивчення задоволеності своєю професією та роботою» виявляє ступінь задоволеності фахівців своєю професією і різними аспектами професійної діяльності.

Мотивація професійної діяльності (методика К. Замфір у модифікації А. Реана) – діагностика мотивації професійної діяльності, визначення внутрішньої (має значення діяльність як така) або зовнішньої (щодо змісту самої діяльності, тобто мотиви соціального престижу, зарплати і т. ін.) видів мотивації.

Модифікація опитувальника на професійне «вигорання» та деформацію – МВІ діагностує ступінь професійного “вигорання” та деформації у фахівців професій типу «людина-людина». До синдрому вигорання входять показники емоційного виснаження, деперсоналізації, редукції особистих досягнень, які вираховуються за балами, а сума балів дає показник виразності професійної деформації.

Результати обробки даних Опитувальника професійної життєстійкості наведено в Таблиці 1.

**Розподіл досліджуваних вихователів (n = 80)
за рівнем професійної життєстійкості**

| №з/п | Рівень професійної життєстійкості | Бали | Кількість (у %) |
|------|-----------------------------------|-------|-----------------|
| 1. | Низький | 0-19 | - |
| 2. | Нижчий від середнього | 20-38 | - |
| 3. | Середній | 39-57 | 36 |
| 4. | Вищий за середній | 58-76 | 59 |
| 5. | Високий | 77-96 | 5 |

Як бачимо з Табл.1, жоден із досліджуваних не виявив низького та нижчого від середнього рівня професійної життєстійкості. Всього 5,0 % досліджуваних виявили високий рівень професійної життєстійкості. Серед обстежуваних 36,0 % виявили середній рівень професійної життєстійкості. Проте більшість виявила вищий за середній рівень професійної життєстійкості – 59,0 %. Отже, результати проведеного дослідження за Опитувальником професійної життєстійкості в модифікації О.М. Кокуна показали, що досліджувані нами вихователі ДНЗ виявили середній, вищий за середній та високий рівень (5,0 %) професійної життєстійкості. Вищий за середній показник (59,0 %) рівня професійної життєстійкості у вихователів ДНЗ означає наявність у них здатності управляти своїм психоемоційним станом у складних, кризових, екстремальних, конфліктних ситуаціях та в ситуаціях життєвих випробувань і фрустрації задоволення основних потреб.

Середні значення показників професійної життєстійкості загальної кількості досліджуваних вихователів дитячих садків наведено у Таблиці 2.

Середні значення показників професійної життєстійкості вихователів

| № з/п | Показники професійної життєстійкості | Діапазон показників | Середнє значення | Середнє квадр. відх. |
|-------|---|---------------------|------------------|----------------------|
| 1. | Загальний рівень професійної життєстійкості | 0 - 96 | 60,1 | 8,2 |
| 2. | Рівень професійної включеності | 0 - 32 | 20,6 | 3,5 |
| 3. | Рівень професійного контролю | 0 - 32 | 20,4 | 3,8 |
| 4. | Рівень професійного прийняття ризику | 0 - 32 | 19,4 | 3,8 |
| 5. | Рівень емоційного компоненту | 0 - 24 | 15,3 | 2,7 |
| 6. | Рівень мотиваційного компоненту | 0 - 24 | 15,7 | 3,2 |
| 7. | Рівень соціального компоненту | 0 - 24 | 14,5 | 2,4 |
| 8. | Рівень професійного компоненту | 0 - 24 | 14,8 | 3,2 |

Результати, наведені в Табл. 2, показують нам, що назагал середні значення всіх показників та компонентів професійної життєстійкості вихователів ДНЗ мають вищий за середній рівень розвитку. Особливо це проявилось у такому показнику, як загальний рівень професійної життєстійкості, що підтверджують результати дослідження, наведені в Табл. 1.

Аналіз кореляційної матриці показників професійної життєстійкості вихователів дошкільних навчальних закладів дозволив отримати наступні результати (див. Табл. 3).

Таблиця 3

Кореляційні зв'язки показників професійної життєстійкості вихователів

| № | Показники | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|----|--|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 1. | Загальний рівень професійної життєстійкості | 1 | ,684** | ,752** | ,755** | ,776** | ,706** | ,560** | ,759** |
| 2. | Рівень професійної включеності | ,684** | 1 | ,283* | ,248* | ,641** | ,423** | ,358** | ,486** |
| 3. | Рівень професійного контролю | ,752** | ,283* | 1 | ,392** | ,405** | ,691** | ,415** | ,609** |
| 4. | Рівень професійного прийняття ризику | ,755** | ,248* | ,392** | 1 | ,668** | ,455** | ,461** | ,563** |
| 5. | Рівень емоційного компоненту проф. життєстійкості | ,776** | ,641** | ,405** | ,668** | 1 | ,428** | ,303** | ,488** |
| 6. | Рівень мотивац. компоненту професійної життєст. | ,706** | ,423** | ,691** | ,455** | ,428** | 1 | ,180 | ,309** |
| 7. | Рівень соціального компоненту проф. життєстійкості | ,560** | ,358** | ,415** | ,461** | ,303** | ,180 | 1 | ,278* |
| 8. | Рівень професійного компоненту проф. життєстійк. | ,759** | ,486** | ,609** | ,563** | ,488** | ,309** | ,278* | 1 |

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

Як видно з Табл. 3, майже всі показники професійної життєстійкості досліджуваних вихователів позитивно корелюють між собою. Винятками є два показники. Не виявлено значущої кореляції між такими показниками професійної життєстійкості досліджуваних, як рівень мотиваційного компоненту та рівень соціального компоненту, тобто ці показники не впливають суттєво на розвиток і не обумовлюють один одного.

Загальний рівень професійної життєстійкості має прямий достовірний зв'язок (кореляція достовірна на рівні $p \leq 0,01$) з усіма її окремими складовими і компонентами. Тобто, рівень розвитку кожного окремого показника та компонента є важливим і суттєво впливає та обумовлює загальний рівень професійної життєстійкості вихователів ДНЗ.

Стосовно зв'язків між окремими складовими та компонентами професійної життєстійкості вихователів ДНЗ, то бачимо наступне.

Рівень професійної включеності прямо і достовірно корелює ($p \leq 0,01$) з усіма показниками професійної життєстійкості, крім рівня професійного контролю і рівня професійного прийняття ризику, з якими рівень професійної включеності карелює також прямо і достовірно, але $p \leq 0,05$. Фактично професійна включеність позитивно впливає на всі інші показники професійної життєстійкості, покращуючи їх і тому є важливим чинником розвитку інших компонентів професійної життєстійкості та її загального рівня розвитку.

Рівень професійного контролю також прямо і достовірно корелює ($p \leq 0,01$) з усіма показниками професійної життєстійкості, крім рівня професійної включеності, бо з цим показником виявлена кореляція на рівні $p \leq 0,05$, а, відповідно, між цими показниками існує менш тісний зв'язок.

Отже, як свідчать дані Табл. 3, всі компоненти і складові професійної життєстійкості мають достовірні прямі зв'язки з усіма іншими її складовими і компонентами. Тобто, рівень професійного прийняття ризику, наприклад, який з високою достовірністю корелює зі всіма іншими показниками та складовими професійної життєстійкості, означає, що вихователі ДНЗ добре усвідомлюють ризики своєї професійної діяльності, вміють прогнозувати її наслідки, таким чином уникаючи ситуацій, які несуть в собі ту чи іншу загрозу, і це є дуже важливим сприятливим чинником розвитку професійної життєстійкості. Те ж саме стосується й рівня емоційного компоненту, що також прямо і достовірно корелює з усіма іншими рівнями професійної життєстійкості вихователів дитсадків на рівні ($p \leq 0,01$). Тобто для професійної життєстійкості фахівців велике значення має їхній психоемоційний стан, тому позитивний емоційний фон, емоційна стійкість та здатність управляти своїм емоційним станом, здатність адекватно поводитись у непростих професійних ситуаціях формує високий рівень професійної життєстійкості.

Аналогічно й інші компоненти мають тісні зв'язки між собою, позитивно впливають один на одного і на загальну професійну життєстійкість. Можна стверджувати, що наше дослідження показало тісний взаємозв'язок усіх складових та компонентів професійної життєстійкості вихователів ДНЗ, що в підсумку обумовлює її загальний високий рівень.

У результаті психологічного аналізу результатів емпіричного дослідження ми дійшли таких **висновків**.

Результати проведеного дослідження за Опитувальником професійної життєстійкості показали, що досліджувані нами вихователі ДНЗ виявили середній, вищий за середній та високий рівень (5,0%) професійної життєстійкості. Вищий за середній показник (59,0 %) рівня професійної життєстійкості у вихователів ДНЗ означає наявність у них здатності управляти своїм психоемоційним станом у складних, кризових, екстремальних, конфліктних ситуаціях та в ситуаціях життєвих випробувань і фрустрації задоволення основних потреб.

Середні значення всіх складових і компонентів професійної життєстійкості обстежуваних вихователів ДНЗ є вищими від середніх показників. Такі результати вказують на їхню професійну обізнаність, належний досвід, наявність потрібних професійних та особистісних якостей тощо.

Аналіз кореляційних зв'язків показників професійної життєстійкості досліджуваних вихователів показав тісний взаємозв'язок складових та компонентів професійної життєстійкості. Тобто, розвиток кожного з них впливає на розвиток інших компонентів і показників, а також на загальний рівень професійної життєстійкості фахівців.

Не виявлено значущої кореляції між такими показниками професійної життєстійкості досліджуваних, як рівень мотиваційного компоненту та рівень соціального компоненту, тобто ці показники не впливають суттєво на розвиток і не обумовлюють один одного, про що ми писали у постановці проблеми на початку статті.

Перспективи подальших досліджень. Позаяк наша увага спрямована на професійну життєстійкість, то досліджувались не тільки компоненти життєстійкості, а й показники професійного самоздійснення та самоефективності вихователів, самооцінка їхнього психофізіологічного стану та інше. Тому подальші наші дослідження полягають в аналізі зв'язків професійної життєстійкості вихователів ДНЗ з їхніми показниками професійного самоздійснення, професійної самоефективності та мотивації, професійного вигорання та деформації, із показниками психофізіологічного стану та показником ступеня задоволеності своєю професією.

Список використаних джерел

1. А. с. Україна. Методика визначення рівня професійної життєстійкості «Опитувальник професійної життєстійкості» / О. М. Коқун. № 91953; дата реєстр. 28.08.2019.
2. Завадська Т.В. Попереджений – значить озброєний, або Визначаємо ступінь ризику емоційного вигорання /Т.В. Завадська // Практичний психолог: Дитячий садок, 2016. №3. С. 13 - 20.
3. Завадська Т.В., Панасенко Н.М., Войтович М.В Емоційний стан вихователів дитячих садків. Materialy VIII mezinarodni vedecko-prakticka konference “Aplikovane vedecke novinky - 2014”.Dil.11, Psychologie a sociologie.: Praha. Publishing House “Education and Science” s.r.o. 2014. P. 48-56.
4. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости [Текст] / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. М.: Смысл, 2006. 63 с.
5. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала / Личностный потенциал: структура и диагностика. М.: Смысл, 2011. с. 178. с. 179
6. Мадди С. Смыслообразование в процессах принятия решения [Текст] / С. Мадди // Психологический журнал, 2005. Т. 26, № 6. С. 17 - 21.
7. Психофізіологічне забезпечення становлення фахівця у професіях типу “людина-людина” : монографія / За ред. О.М. Кокуна. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 266 с.

8. 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.
9. Психофізіологічні закономірності професійного самоздійснення особистості: монографія [Електронний ресурс] / 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. A. s. Ukrayina. Metodika viznachennya rivnya profesijnoyi zhittyestijkosti «Opituvalnik profesijnoyi zhittyestijkosti» / O. M. Kokun. № 91953; data reyeestr. 28.08.2019.
2. Zavadzka T.V. Poperedzhenij – znachit ozbrojenij, abo Viznachayemo stupin riziku emocijnogo vigorannya /T.V. Zavadzka // Praktichnij psiholog: Dityachij sadok, 2016. №3. S. 13 - 20.
3. Zavadzka T.V., Panasenko N.M., Vojtovich M.V Emocijnij stan vihovateliv dityachih sadkiv. Materialy VIII mezinarodni vedecko-prakticka konference “Aplikovane vedecke novinky - 2014”.Dil.11, Psychologie a sociologie.: Praha. Publishing House “Education and Science” s.r.o. 2014. P. 48-56.
4. Leontev D. A., Rasskazova E. I. Test zhiznestojkosti [Tekst] / D.A. Leontev, E.I. Rasskazova. M.: Smysl, 2006. 63 s.
5. Leontev D.A., Rasskazova E.I. Zhiznestojkost kak sostavlyayushaya lichnostnogo potentsiala / Lichnostnyj potentsial: struktura i diagnostika. M.: Smysl, 2011. s. 178. s. 179
6. Maddi S. Smysloobrazovanie v processah prinyatiya resheniya [Tekst] / S. Maddi // Psihologicheskij zhurnal, 2005. T. 26, № 6. S. 17 - 21.
7. Psykhofiziologichne zabezpechennia stanovlennia fakhivtsia u profesiiakh typu “liudyna-liudyna” : monohrafiia / Za red. O.M. Kokuna. – Kirovohrad : Imeks-LTD, 2013. 266 s.
8. 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 psykhologii imeni H.S. Kostiuks NAPN Ukrainy, 2018. 298 s.
9. Psihofiziologichni zakonomirnosti profesijnogo samozdijsnennya osobistosti: monografiya [Elektronnij resurs] / O.M. Kokun, V.V. Klimenko, O.M. Korniyaka, O.R. Malhazov [ta in.]; za red. O.M. Kokuna. K.: Pedagogichna dumka, 2015. 297 s.

Voytovich M. V. Zavadzka T. V. Analysis children's educational institutions educators' professional hardiness. The analysis of experimental research results of children's educational institutions educators' professional hardiness is presented in the article. In particular, the levels of professional hardiness of educators of children's educational institutions are determined as well as the average index of professional hardiness of educators. The article presents and analyzes of

links between the constituents and components of of children's educational institutions educators' professional hardiness.

Key words: children's educational institutions educators, hardiness, professional hardiness, constituents and components of professional hardiness.

УДК: 159.938

Дзвоник Г.П.

ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИХ СКЛАДОВИХ ПРОФЕСІЙНОЇ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ

Дзвоник Г.П. Дослідження психофізіологічних складових професійної життєстійкості менеджерів. У статті проаналізовано результати експериментальних досліджень та визначено складові професійної життєстійкості менеджерів. Результати емпіричного аналізу показали, що виявлені психофізіологічні показники можна розглядати в якості найбільш виражених та впливових складових і компонентів професійної життєстійкості менеджерів комерційних організацій.

Ключові слова: професійна життєстійкість, професійна діяльність, загальний рівень професійного самоздійснення, внутрішньо професійне самоздійснення, зовнішньо професійне самоздійснення, професійна самоефективність.

Дзвоник Г.П. Исследование психофизиологических составляющих профессиональной жизнестойкости менеджеров. В статье проанализированы результаты экспериментальных исследований и определены составляющие профессиональной жизнестойкости менеджеров. Результаты эмпирического анализа показали, что выявленные психофизиологические показатели можно рассматривать в качестве наиболее выраженных составляющих и компонентов профессиональной жизнестойкости менеджеров коммерческих организаций.

Ключевые слова: профессиональная жизнестойкость, профессиональная деятельность, общий уровень профессионального самоосуществления, внутрив профессиональное самоосуществление, внешне профессиональное самоосуществление, профессиональная самоеффективность.

Вступ. В умовах сучасності розвиток професійної життєстійкості фахівця розглядається як сукупність окремих компонентів та складових, взаємодія яких дозволяє виявити нові якісні стани особистості, що забезпечують ефективно функціонування фахівця в професійній діяльності і є важливим напрямком психологічного та психофізіологічного дослідження [1, 3].

У контексті вивчення проблеми важливими чинниками структурних особливостей професійної життєстійкості менеджерів вважається адаптаційний потенціал, стресостійкість, здатність до саморегуляції й саморефлексії, рівень самооцінки, поведінкова регуляція, ціннісні орієнтації, мобілізаційний потенціал, здатність до ризику та ін. [7-9]. Це обумовлює необхідність вивчення і дослідження феномена професійної життєстійкості фахівця, що визначають як протиставлення оптимальної активності особистості та чутливості до зовнішнього та внутрішнього опору [2, 7].

Життєстійкість також розглядається як адаптаційний механізм особистості, який відображає міру докладених зусиль у професійній діяльності і над подоланням заданих життєвих обставин. дає можливість моделювати життєві

цілі та майбутні перспективи у сьогодення. Відзначають, що життєстійкість характеризує психологічну витримку людини і служить показником її психофізіологічного стану [10]. Так, фахівець долає стресові стани саме завдяки життєстійкості, що дозволяє трансформувати негативний професійний досвід у нові можливості [4, 5]. Професійна життєстійкість дає можливість особистості зберігати свій особистісний потенціал для досягнення професійних та життєвих цілей. Професійна життєстійкість вважається основним функціональним компонентом, що зберігає стабільність системи особистості.

Мета статті – аналіз емпіричного дослідження та визначення психофізіологічних складових і компонентів, які відіграють важливу роль у забезпеченні професійної життєстійкості менеджерів комерційних організацій.

Виклад методик та результатів досліджень. Нами було проведено експериментальне дослідження в комерційних організаціях (Арго Трейдинг ЛТД), в якому взяли участь 38 менеджерів різного віку і досвіду. В дослідженні використано наступні методики:

1. Опитувальник професійної життєстійкості, за допомогою якого визначається загальний рівень професійної життєстійкості та ступінь вираженості його трьох складових та чотирьох компонентів.
2. Опитувальник професійного самоздійснення – для виявлення загального рівня професійного самоздійснення фахівця та рівня прояву окремих його складових.
3. Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема. Дозволяє визначити переконання людини щодо її потенційної здатності організувати та здійснити власну діяльність, необхідну для досягнення певної мети. Також самоефективність розуміється і як продуктивний процес інтеграції когнітивних, соціальних та поведінкових компонентів для здійснення оптимальної стратегії у різноманітних ситуаціях.
4. Методика САН – для дослідження таких компонентів самооцінки функціонального стану людини, як самопочуття, активність, настрої, працездатність, стан здоров'я, життєва задоволеність, зацікавленість та задоволеність від роботи.

Виклад основного матеріалу. Нами було проведено експериментальне дослідження з менеджерами різного професійного досвіду і рівня в комерційних організаціях м. Києва. Метою дослідження було визначення їхнього *загального рівня професійної життєстійкості*, а також рівня вираженості окремих її складових і компонентів. За результатами «Опитувальника професійної життєстійкості» в таблиці 1 проведено розподіл досліджуваних менеджерів за наступними рівнями професійної життєстійкості: низький, нижчий від середнього, середній, вищий за середній та високий. Встановлено, що вищий за середній рівень професійної життєстійкості мають 63,0 %, а високий рівень – 34,0 % менеджерів. Середній рівень професійної життєстійкості виявлено у 3,0 % менеджерів. За отриманими балами розподіл такий: низький рівень – 19 балів, нижчий від середнього – 20-38 балів, середній рівень – 39-57 балів, вищий за середній рівень – 58-76

балів та високий рівень – 77-96 балів. Це свідчить про те, що у більшості досліджуваних менеджерів високий та вищий за середній рівні професійної життєстійкості за ступенем вираженості чотирьох компонентів – емоційного, мотиваційного, соціального і професійного та основних складових – професійної включеності, професійного контролю та прийняття ризику. Таким чином, високий рівень професійної життєстійкості менеджерів пов'язаний із активною життєвою та професійною позицією, високим рівнем мотивації та відповідальності щодо виконання професійної діяльності, зі сприйманням проблеми як менш загрозливої та реагуванням на неї більш позитивними емоціями, інтерпретацією стресових ситуацій як можливістю набуття певного досвіду, максимальною включеністю в соціальні відносини з оточенням та здоровий спосіб життя, що і призводить до ефективної професійної діяльності менеджерів.

Таблиця 1

**Розподіл досліджуваних менеджерів (n = 38)
за рівнем професійної життєстійкості**

| № з/п | Рівень професійної життєстійкості | Бали | Кількість (у %) |
|-------|-----------------------------------|---------|-----------------|
| 1. | Низький | 0 – 19 | - |
| 2. | Нижчий від середнього | 20 - 38 | - |
| 3. | Середній | 39 - 57 | 3,0 |
| 4. | Вищий за середній | 58 - 76 | 63,0 |
| 5. | Високий | 77 - 96 | 34,0 |

У табл. 2 розглянемо та проаналізуємо кореляційні зв'язки показників різного рівня достовірності професійної життєстійкості менеджерів. Так, *загальний рівень професійної життєстійкості* менеджерів достовірно корелює на високому позитивному рівні $p \leq 0,01$ зі складовими професійної включеності, контролем і прийняттям ризику та рівнями емоційного, мотиваційного, соціального та професійного компонентів професійної життєстійкості менеджерів. Складова *рівня професійної включеності* достовірно позитивно на рівні $p \leq 0,01$ корелює з рівнем професійного контролю, рівнями емоційного, соціального та професійного компонентів професійної життєстійкості. Встановлена позитивна достовірна кореляція на рівні $p \leq 0,01$ складової *рівня професійного контролю* із загальним рівнем професійної життєстійкості, професійною включеністю, соціальним та професійним компонентами професійної життєстійкості. Наступна складова професійної життєстійкості *рівень професійного прийняття ризику* достовірно корелює на рівні $p \leq 0,01$ із загальним рівнем професійної життєстійкості та рівнем соціального компонента життєстійкості; на рівні $p \leq 0,05$ позитивна кореляція з рівнем емоційного та професійного компонентами життєстійкості. Виявлено високий рівень $p \leq 0,01$ кореляційних зв'язків *компонента емоційного рівня життєстійкості* з загальним рівнем професійної життєстійкості, соціальним компонентом та складовою професійної включеності, а на рівні $p \leq 0,05$ ко-

релює з мотиваційним та професійним компонентами професійної життєстійкості та рівнем прийняття ризику. Рівень мотиваційного компонента позитивно достовірно корелює на рівні $p \leq 0,01$ тільки із загальним рівнем професійної життєстійкості. Достовірна кореляція на рівні $p \leq 0,01$ рівня соціального компонента життєстійкості зі складовими професійної життєстійкості: професійної включеності, рівнем професійного контролю, рівнем професійного прийняття ризику та компонентами: емоційним і професійним. Показник рівня професійного компонента професійної життєстійкості позитивно корелює на рівні $p \leq 0,01$ із загальним рівнем професійної життєстійкості, рівнем професійної включеності, рівнем професійного контролю та рівнем соціального компонента професійної життєстійкості, а на рівні $p \leq 0,05$ зі складовою професійного прийняття ризику та рівнем емоційного компонента професійної життєстійкості менеджерів. Отже, кореляційний зв'язок показників професійної життєстійкості менеджерів виявив високий рівень емоційного, мотиваційної, соціального і професійного компонентів та професійної включеності, контролю і прийняття ризику, що сприяє успішному розвитку професійної життєстійкості менеджерів.

Таблиця 2

Кореляційні зв'язки показників професійної життєстійкості менеджерів

| № з/п | Показники | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|-------|---|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 1. | Загальний рівень професійної життєстійкості | 1 | ,770** | ,680** | ,501** | ,575** | ,494** | ,798** | ,697** |
| 2. | Рівень професійної включеності | ,770** | 1 | ,457** | ,141 | ,623** | ,305 | ,640** | ,583** |
| 3. | Рівень професійного контролю | ,680** | ,457** | 1 | ,153 | ,143 | ,277 | ,627** | ,605** |
| 4. | Рівень професійного прийняття ризику | ,501** | ,141 | ,153 | 1 | ,350* | ,231 | ,422** | ,405* |
| 5. | Рівень емоційного комп. проф. життєстійкості | ,575** | ,623** | ,143 | ,350* | 1 | ,168 | ,417** | ,323* |
| 6. | Рівень мотивац. комп. проф. життєстійкості | ,494** | ,305 | ,277 | ,231 | ,168 | 1 | ,293 | ,001 |
| 7. | Рівень соціального комп. проф. життєстійкості | ,798** | ,640** | ,627** | ,422** | ,417** | ,293 | 1 | ,695** |
| 8. | Рівень професійн. комп. проф. життєстійкості | ,697** | ,583** | ,605** | ,405* | ,323* | ,001 | ,695** | 1 |

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

За даними «Опитувальника професійного самоздійснення» в табл. 3 проведено розподіл досліджуваних менеджерів за показниками загального рівня професійного самоздійснення, внутрішньо-професійного та зовнішньо-професійного рівнів самоздійснення фахівця. У більшості (88,0%) досліджуваних менеджерів показники внутрішньо-професійного самоздійснення вищі за середній рівень. Це свідчить про підвищення професійної компетентності та розвиток професійно

важливих якостей; потреба у професійному вдосконаленні; наявність проекту власного професійного розвитку; переважаюче задоволення власними професійними досягненнями; постійна постановка нових професійних цілей; формування власного життєво-професійного простору; професійне самовдосконалення; вияв високого рівня творчості у професійній діяльності. У (97,0%) менеджерів показники *зовнішньо-професійного самоздійснення* також мають рівень вищий за середній, що свідчить про прагнення досягати поставлених професійних цілей; визнання досягнень фахівця професійним співтовариством; використання професійного досвіду та здобутків іншими фахівцями; розкриття особистісного потенціалу і здібностей у професії; досягнення значущих здобутків у різних аспектах професійної діяльності. Так, показники *загального рівня професійного самоздійснення* менеджерів на рівні вищий за середній складають у 94,0 %. Це свідчить про високу потребу менеджерів у постійному професійному вдосконаленні та власному розвитку, постановці нової мети для подальшого професійного самоздійснення. В першу чергу цьому сприяє визнання професійних досягнень і здобутків іншими фахівцями та використання власного досвіду й здібностей професійним співтовариством.

Таблиця 3

**Розподіл досліджуваних менеджерів (n = 38)
за рівнем професійного самоздійснення**

| № з/п | Рівень професійного самоздійснення | Загальний | | Внутрішньо-професійний | | Зовнішньо-професійний | |
|-------|------------------------------------|-----------|------|------------------------|------|-----------------------|------|
| | | бали | % | бали | % | Бали | % |
| 1. | Низький | ≥ 45 | - | ≥ 21 | - | ≥ 19 | - |
| 2. | Нижчий за середній | 46 – 63 | - | 22 – 32 | - | 20 – 30 | - |
| 3. | Середній | 64 – 81 | 3,0 | 33 – 42 | 6,0 | 31 – 40 | - |
| 4. | Вищий за середній | 82 – 99 | 94,0 | 43 – 51 | 88,0 | 41 – 49 | 97,0 |
| 5. | Високий | ≤ 100 | 3,0 | ≤ 52 | 6,0 | ≤ 50 | 3,0 |

У таблиці 4 отримані кореляційні зв'язки показників професійної життєстійкості менеджерів із показниками шкалою самооцінки психофізіологічного стану. *Рівень загальної професійної життєстійкості* позитивно на достовірному рівні $p \leq 0,01$ корелює з показниками настрою, працездатністю, життєвою задоволеністю, зацікавленістю і задоволеністю роботою та бажанням працювати, а на рівні $p \leq 0,05$ є кореляційні зв'язки з показниками самопочуття, активності та станом здоров'я. На достовірному рівні $p \leq 0,01$ складова професійної життєстійкості показника *рівня професійної включеності* корелює з показниками зацікавленості в роботі та задоволеністю роботою, а на рівні $p \leq 0,05$ має достовірні кореляційні зв'язки з показниками самопочуття, настрою, життєвою задоволеністю та бажанням працювати. Так, виявлено на високому достовірному рівні $p \leq 0,01$ позитивну кореляцію *рівня професійного контролю* з усіма показни-

ками шкалою самооцінки психофізіологічного стану: з самопочуттям, активністю, настроєм, працездатністю, станом здоров'я, життєвою задоволеністю, зацікавленістю в роботі, задоволеністю від роботи та бажанням працювати. Складовою професійної життєстійкості – *рівень професійного прийняття ризику* – на достовірному рівні не корелює з показниками шкалою самооцінки психофізіологічного стану. На рівні $p \leq 0,05$ виявлений кореляційний зв'язок *рівня емоційного компонента* з показниками настрою і задоволеністю від роботи. *Рівень мотиваційного компонента* корелює достовірно на рівні $p \leq 0,05$ з показниками активності та настрою. *Рівень соціального компонента* має кореляційний зв'язок достовірністю на рівні $p \leq 0,01$ з такими показниками, як зацікавленість у роботі та задоволеність від роботи, а на рівні $p \leq 0,05$ корелює з показниками настрою і життєвою задоволеністю. *Рівень професійного компонента* на високому достовірному рівні $p \leq 0,01$ має позитивні кореляційні зв'язки з показниками самооцінки психофізіологічного стану – працездатністю, життєвою задоволеністю, зацікавленістю в роботі, задоволеністю від роботи та бажанням працювати, а на рівні $p \leq 0,05$ корелює з показниками самопочуття, активністю, настроєм та станом здоров'я.

Таким чином, менеджери з високим рівнем розвитку *включеності* намагаються довести свій професійний рівень до високого рівня майстерності. Включеність дозволяє менеджерам відчувати себе значущими і цінними в організації та свідомо долучатися до вирішення всіх завдань, які постають перед ними в організації. Також сприяє професійній активності, зацікавленості та задоволеності роботою, концентрації уваги, на швидкому вирішенню завдань організації, що сприяє гарному самопочуттю, настрою та в цілому життєвій і професійній задоволеності. Так, *професійна включеність* дозволяє менеджерам зацікавлено і з задоволенням займатися професійною діяльністю, робить важливим їхнє ставлення до свого самопочуття, настрою та здоров'я, що надає життєвої задоволеності, яка, своєю чергою, мотивує менеджерів до професійної самореалізації. Так, *рівень професійного контролю* у менеджерів залежить від активності, гарного настрою та самопочуття і, в цілому, стану здоров'я. За наявності вираженого *контролю* у менеджерів є висока життєва задоволеність та зацікавленість роботою бажання працювати. Вони впевненіші у своїй активній професійній позиції та в результатах діяльності. Відчуття *контролю* у менеджерів також пов'язане з їхніми індивідуальними особливостями. За високого *контролю* менеджери концентруються на виконанні свого завдання, ставлять складні цілі, докладають зусиль та не мають страху перед новими ситуаціями. За низького *контролю* менеджери уникають складних завдань та труднощів, пасивні й втрачають віру в результативність та ефективність своєї діяльності. Так, складовою професійної життєстійкості – *прийняття ризику* – дозволяє свідомо сприймати невирішені завдання та різні професійні проблеми організації як виклик та випробування, які згодом дають можливість набуття нового досвіду. Менеджери з розвиненим рівнем *прийняття ризику* свідомо беруть на себе вирішення складних професійних завдань та проблем, навіть якщо не впевнені в позитивному результаті.

Кореляційні зв'язки показників професійної життєстійкості менеджерів із показниками шкалою самооцінки психофізіологічного стану

| Показники | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|---|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Загальний рівень професійної життєстійкості | ,365* | ,390* | ,456** | ,418** | ,323* | ,504** | ,564** | ,616** | ,439** |
| Рівень професійної включеності | ,330* | ,280 | ,323* | ,276 | ,190 | ,327* | ,498** | ,544** | ,389* |
| Рівень професійного контролю | ,442** | ,478** | ,541** | ,492** | ,443** | ,547** | ,552** | ,573** | ,476** |
| Рівень професійного прийняття ризику | ,016 | ,121 | ,150 | ,240 | ,188 | ,255 | ,154 | ,246 | -,036 |
| Рівень емоційного компоненту проф. життєст. | ,244 | ,240 | ,290* | ,218 | ,149 | ,267 | ,272 | ,349* | ,171 |
| Рівень мотивац. компоненту проф. життєст. | ,217 | ,338* | ,283* | ,256 | ,209 | ,185 | ,093 | ,147 | -,106 |
| Рівень соціального компоненту проф. життєст. | ,243 | ,251 | ,284* | ,279 | ,205 | ,353* | ,413** | ,491** | ,225 |
| Рівень професійного комп. проф. життєст-кості | ,353* | ,313* | ,399* | ,426** | ,366* | ,547** | ,573** | ,651** | ,453** |

Примітки: 1) * – кореляція достовірна на рівні $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; 2) 1 – самопочуття; 2 – активність; 3 – настрій; 4 – працездатність; 5 – стан здоров'я; 6 – життєва задоволеність; 7 – зацікавленість у роботі; 8 – задоволеність від роботи; 9 – бажання працювати.

Висновки. Проведене експериментальне дослідження з менеджерами комерційних організаціях дозволило виділити основні впливові чинники загального рівня професійної життєстійкості менеджерів та рівня вираженості окремих її складових і компонентів. Встановлено, що професійну життєстійкість на рівні, вищому за середній, мають 63,0% і на високому рівні – 34,0% менеджерів. Це свідчить про те, що у більшості менеджерів високий ступінь вираженості чотирьох компонентів – емоційного, мотиваційного, соціального і професійного та основних складових – професійної включеності, професійного контролю та прийняття ризику. Отже, високий рівень професійної життєстійкості менеджерів пов'язаний з активною життєвою та професійною позицією, високим рівнем мотивації та відповідальності щодо виконання професійної діяльності, зі сприйманням проблем як менш загрозливих та реагуванням на них більш позитивними емоціями, інтерпретацією стресових ситуацій як можливостей набуття певного досвіду, максимальною включеністю в соціальні відносини з оточенням та здоровий спосіб життя, що і веде до ефективної професійної діяльності менеджерів.

За показниками внутрішньо-професійного та зовнішньо-професійного рівнів рівня професійного самоздійснення менеджерів отримані наступні показники: у

більшості менеджерів (88,0%) показники внутрішньо професійного самоздійснення вищі за середній рівень. Це свідчить про підвищення професійної компетентності та розвиток професійно важливих якостей; потребу у професійному вдосконаленні; наявність проекту власного професійного розвитку; переважаче задоволення власними професійними досягненнями; постійну постановку нових професійних цілей; формування власного життєво-професійного простору; професійне самовдосконалення; вияв високого рівня творчості у професійній діяльності. У 97,0% менеджерів показник *зовнішньо професійного самоздійснення* також, як бачимо, є на рівні, вищому за середній, що вказує на прагнення досягати поставлених професійних цілей; визнання досягнень фахівця професійним співтовариством; використання професійного досвіду та здобутків іншими фахівцями; розкриття особистісного потенціалу і здібностей у професії; досягнення значущих здобутків у різних аспектах професійної діяльності. Так, показники *загального рівня професійного самоздійснення* менеджерів на рівні, вищому за середній, складають 94,0 %. Це свідчить про високу потребу менеджерів у постійному професійному вдосконаленні та власному розвитку, у постановці нової мети для подальшого професійного самоздійснення. Насамперед, цьому сприяє визнання професійних досягнень і здобутків іншими фахівцями та використання власного досвіду й здібностей професійним співтовариством.

Отримані кореляційні зв'язки показників професійної життєстійкості менеджерів із показниками шкалою самооцінки психофізіологічного стану, уможливають висновок про те, що професійна життєстійкість у менеджерів реалізується завдяки багатьом показникам, серед яких не в останню чергу є відкритість новому, готовність до дій у стресових ситуаціях та активна соціальна підтримка, успішна адаптація до професії, вміння знаходити контакт з керівництвом і колективом та ефективно співпрацювати з ними. Результати емпіричного аналізу показали, що виявлені психофізіологічні показники можна розглядати в якості найбільш виражених та впливових складових і компонентів професійної життєстійкості менеджерів комерційних організацій.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці психологічних та психофізіологічних заходів, практичних підходів, спрямованих на підвищення професійної життєстійкості менеджерів комерційних організацій.

Список використаних джерел

1. Кокур 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.
2. 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.
3. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
4. Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ / Мадди С.; пер. с англ. СПб: Речь, 2002. 539 с.

5. Маннапова К.Р. Життестійкість в системі поняття життєздатності / К.Р. Маннапова // Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. № 44. Ч. 1. Х.: ХНПУ, 2012. С. 143–150.
6. Никифоров Г.С. Психология профессиональной деятельности / Г.С. Никифоров. СПб.: Изд-во СПбУ, 1996. 316 с.
7. 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.
8. Психофізіологічне забезпечення становлення фахівця у професіях типу “людина-людина” : монографія / За ред. О.М. Кокуна. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. - 266 с.
9. 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.
10. Maddi S., Khoshaba D. Hardiness and Mental Health // Journal of Personality Assessment. 1994. Vol. 63. № 2. P. 265–274.

Spisok vikoristanih dzherel

1. 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.
2. Kuznyeczov M.A. Korotka versiya testu zhittyestijnosti / M.A. Kuznyeczov, V.O. Olefir, A.V. Pavlova // Visnik KhNPU imeni G.S. Skovorodi. Psikhologiya. # 45. Ch. II. Kh.: KhNPU, 2013. S. 158–165.
3. Leontev D.A., Rasskazova E.I. Test zhiznestojkosti. M.: Smysl, 2006. 63 s.
4. Maddi S. Teorii lichnosti: sravnitelnyj analiz / Maddi S.; per. s angl. SPb: Rech, 2002. 539 s.
5. Mannapova K.R. Zhittyestijski v sistemii ponyattya zhittyezdatnosti / K.R. Mannapova // Visnik KhNPU imeni G.S. Skovorodi. Psikhologiya. # 44. Ch. 1. Kh.: KhNPU, 2012. S. 143–150.
6. Nikiforov G.S. Psikhologiya professionalnoj deyatelnosti / G.S. Nikiforov. SPb.: Izd-vo SPbU, 1996. 316 s.
7. 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. Kostiuka NAPN Ukrainy, 2018. – 298 s.
8. Psykhofiziologichne zabezpechennia stanovlennia fakhivtsia u profesiakh typu “liudyna-liudyna” : monohrafiia / Za red. O.M. Kokuna. – Kirovohrad : Imeks-LTD, 2013. - 266 s.
9. Psykhofiziologichni zakonomirnosti profesiinoho samozdiisnennia osobystosti : monohrafiia / O.M. Kokun, V.V. Klymenko, O.M. Korniiaka, O.R. Malkhazov [ta in.]; za red. O.M. Kokuna. – K.: Pedagogichna dumka, 2015. – 297 s.

10. Maddi S., Khoshaba D. Hardiness and Mental Health // Journal of Personality Assessment. 1994. Vol. 63. № 2. — P. 265–274.

Dzvonyk G.P. The research of psychophysiological components of professional vitality of managers. The paper deals with the actual problem of professional viability of managers of commercial organizations. The article analyzes the results of an experimental study conducted with managers of commercial organizations in Kyiv. In the course of the experimental study, psychophysiological patterns of the professional viability of managers were studied. According to the empirical study revealed common psychophysiological components and components of the professional vitality of managers of commercial organizations. The most important factors that contribute to the formation of personality sustainability and improve the professional viability of managers and positively affect management activities are stress, adaptive potential, the ability to self-regulation and self-reflection, self-esteem, behavioral regulation, value regulation, value. Professional resilience characterizes a manager's ability to successfully cope with professional problems, withstand difficult life situations, helps strike a balance between risk factors and protective factors, and is realized through openness to the new, a willingness to act, social support and a successful adaptation.

Key words: professional viability, professional activity, general level of professional self-realization, intra-professional self-realization, external-professional self-realization, professional self-efficacy.

УДК 159.9

Зеленська З.П.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНИХ БАР'ЄРІВ У МІЖОСОБИСТІСНОМУ СПІЛКУВАННІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Зеленська З.П. Психологічні особливості емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні учнів основної школи. У статті викладено результати емпіричного дослідження, проведеного в експериментальній та контрольній групах, яке було спрямоване на визначення психологічних особливостей емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні учнів основної школи. Встановлені відмінності за показниками емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні між учнями контрольної та експериментальної груп. Зазначено, що учні контрольної групи більш схильні до неадекватного прояву емоцій, домінування в них негативних емоцій, небажання зближуватися з людьми, а також у них виявлена більша кількість загальної суми емоційних бар'єрів. Також визначено, що в учнів контрольної групи за високих показників неадекватного прояву емоцій показники фрустрації потреби у досягненні успіху та страх не відповідати очікуванням оточення знижуються, і навпаки, що нижчого рівня в них показники неадекватного прояву емоцій, то тим вищого рівня в них фрустрація потреби у досягненні успіху та страх не відповідати очікуванням оточення. А що вищого рівня у них стає шкільна тривожність та страх перевірки завдань, то тим негнучкіші й невиразніші стають їхні емоції. Результати проведеного емпіричного дослідження вказують на необхідність розробки та впровадження корекційної програми, спрямованої на зниження емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні та шкільної тривожності.

Ключові слова: емоційні бар'єри, міжособистісне спілкування, потреба у спілкуванні, учень основної школи, шкільна тривожність.

Зеленская З.П. Психологические особенности эмоциональных барьеров в межличностном общении учащихся основной школы. В статье изложены результаты эмпирического исследования, проведенного в экспериментальной и контрольной группах, которое было

направлено на определение психологических особенностей эмоциональных барьеров в межличностном общении учащихся основной школы. Установлены различия по показателям эмоциональных барьеров в межличностном общении между учениками контрольной и экспериментальной групп. Отмечено, что ученики контрольной группы более склонны к неадекватному проявлению эмоций, доминированию у них негативных эмоций, нежеланием сближаться с людьми, а также у них выявлено большее количество общей суммы эмоциональных барьеров. Также определено, что у учащихся контрольной группы при высоких показателях неадекватного проявления эмоций показатели фрустрации потребности в достижении успеха и страх не соответствовать ожиданиям окружающих снижаются, и наоборот, чем более низкого уровня в них показатели неадекватного проявления эмоций, тем более высшего уровня в них фрустрация потребности в достижении успеха и страх не соответствовать ожиданиям окружающих. А чем высшего уровня у них школьная тревожность и страх проверки задач, тем более негибкими и невыразительными являются их эмоции. Результаты проведенного эмпирического исследования указывают на необходимость разработки и внедрения коррекционной программы, направленной на снижение эмоциональных барьеров в межличностном общении и школьной тревожности.

Ключевые слова: эмоциональные барьеры, межличностное общение, потребность в общении, ученик основной школы, школьная тревожность.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вважається, що одним із найважливіших чинників розвитку особистості є спілкування. Особливої уваги потребує спілкування учнів основної школи, оскільки у підлітковому віці воно є дуже важливим аспектом, провідною діяльністю.

Спілкування як комунікативна діяльність, детермінована системою мотивів, домінуючим серед яких є комунікативний мотив, з самого початку стає рушійною силою психічного розвитку дитини. В результаті діяльності спілкування складається система “внутрішніх” умов, якими, за С.Л. Рубінштейном, виступає особистість з її багаторівневою структурою, складною системою потреб, інтересів, схильностей, настановлень, емоцій, цілей, тобто мотивів [11].

Проблеми спілкування розглядаються у працях корифеїв психологічної науки: В.Г. Ананьєва, О.О. Бодальова, Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, Б.Ф. Ломова, А.Р. Лурії, В.М. М'ясищева, А.В. Петровського та інших.

По-перше, *спілкування* – це особливий тип діяльності (комунікативна діяльність). По-друге – це умова здійснення будь-якої діяльності, а по-третє, результат діяльності, що спеціально задається [Цит за [1]].

Найбільш виражені емоційні реакції та переживання виникають у критичні моменти розбалансованості динамічного процесу взаємодії особистості і суспільства, у так звані «критичні періоди». Саме такий період виникає під час переходу дитини з молодшого шкільного у підлітковий вік [9].

В процесі спілкування у підлітків можуть виникати різноманітні труднощі. Позаяк неефективні комунікації – одна з головних причин виникнення проблем у спілкуванні [10]. Однією з таких проблем є емоційні бар'єри у міжособистісному спілкуванні. Психологами і педагогами емоційні бар'єри розглядаються як різновид психологічних бар'єрів [2; 4].

Розробкою проблеми сутності, способів походження, функцій, класифікації психологічних бар'єрів займалися І. Андрєєва, Е. Берн, О. Бодальов, В. Кан-

Калік, М. Кідалова, В. Куніцина, В. Лабунська, О. Лещинська, П. Лушин, С. Назметдінова, М. Подимов, Б. Паригін, Є. Рогов, О. Цуканова, М. Шевадрін, Т. Ексакусто, Н. Яковльова та ін. [3].

Також актуальною в підлітковому віці є проблема шкільної тривожності, і соціальної, і шкільної [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, які надходять з різних джерел;
- неадекватними вимогами батьків, які 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, загалом, і є причинами виникнення тривожності, що зумовлює у підлітка виникнення почуття втрати опори, невпевненості у довіллі, небажання спілкуватися [7].

Для успішного спілкування мають значення, на думку психологів, три чинники: надійність комунікатора; зрозумілість його повідомлень; врахування зворотних зв'язків щодо того, наскільки правильно його зрозуміли [Цит. за [77]].

Професор О.М. Корніяка зазначає, що «умовою успішності професійної діяльності й особистого життя, ефективності взаємодії з іншими людьми є вміння спілкуватися, вміння встановлювати і підтримувати контакти з людьми, здатність до соціально-комунікативної адаптації і, зрештою, вміння змінювати і контролювати свою поведінку в умовах примноження сфер комунікації і проблемних ситуацій. Тобто вміння здійснювати діяльність спілкування (комунікативну діяльність), що вимагає від суб'єкта цієї діяльності володіння інструментом її реалізації – компетентністю у спілкуванні, або комунікативною компетентністю». Згідно з її визначенням комунікативна компетентність – це «складно організоване, внутрішньо суперечливе поєднання комунікативних знань і вмінь, що відображають цілі та результати здійснюваної суб'єктом спілкування комунікативної діяльності» [Цит. за [6]].

Аналіз спеціальної науково-психологічної літератури показує, що проблемам спілкування та пов'язаним з ним проблемам присвячено багато праць вітчизняних та зарубіжних вчених. А проблема емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні учнів основної школи в процесі засвоєння іншомовної лексики та їхні психологічні особливості, потребує, на нашу думку, експериментального дослідження.

Мета дослідження полягає у висвітленні результатів експериментального дослідження психологічних особливостей емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні учнів основної школи.

Виклад основного матеріалу. Вибірку нашого дослідження склали 126 учнів основної школи, які навчаються у 6-х і 7-х класах. З них 106 учнів Києво-Печерського ліцею № 171 «Лідер» (експериментальна група) та 20 учнів Кловського ліцею (контрольна група). Для дослідження психологічних особливостей емоційних бар'єрів у спілкуванні учнів основної школи було використано: методу «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні» (за В.В. Бойко) та методу діагностики рівня шкільної тривожності (за Філіпсом).

Кількісно-якісний аналіз та інтерпретація результатів дослідження здійснювалися з використанням описової статистики відсоткового розподілу за допомогою математичних методів обробки емпіричних даних (версія 23 комп'ютерної програми Statistical Package for the Social Science (SPSS) for Windows).

За методикою «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні» (за В.В. Бойко) було визначено наявність емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні в учнів експериментальної (ліцей «Лідер») та контрольної груп (Кловський ліцей) (див. табл. 1).

Таблиця 1

Емоційні бар'єри в міжособистісному спілкуванні учнів основної школи

| | Експериментальна група | Контрольна група |
|--|-------------------------------|-------------------------|
| Повністю відсутні | 4,7% | - |
| Не заважають спілкуватися | 9,4% | - |
| Є деякі емоційні проблеми в спілкуванні | 32,1% | 5,4% |
| Певною мірою ускладнюють взаємодію з людьми | 42,5% | 57,8% |
| Шкоднують встановленню контактів з оточенням | 11,3% | 36,8% |

Як ми можемо бачити з таблиці 1, показник «повністю відсутні» в учнів експериментальної групи становить 4,7% а 9,4% учнів цієї ж групи емоційні бар'єри в міжособистісному спілкуванні не заважають спілкуватися. Мають деякі емоційні проблеми в спілкуванні – 32,1% учнів експериментальної групи на відміну від 5,4% учнів контрольної групи. При цьому у 57,8% учнів контрольної групи емоційні бар'єри певною мірою ускладнюють взаємодію з людьми, а в учнів експериментальної групи таких – 42,5%. У 36,8% учнів контрольної групи та в 11,3% учнів експериментальної групи емоційні бар'єри шкоднують встановленню контактів з оточуючими.

Також за цією методикою було визначено емоційні бар'єри за наступними шкалами: невміння керувати емоціями, дозувати їх; неадекватний прояв емоцій; негнучкість та невиразність емоцій; домінування негативних емоцій; небажання зближуватися з людьми на емоційній основі. У таблиці 2 наведено результати дослідження за шкалою невміння керувати емоціями.

Таблиця 2

Невміння керувати емоціями

| | Експериментальна група | Контрольна група |
|---|-------------------------------|-------------------------|
| Повністю відсутні | 94,3% | 95,0% |
| Не заважають спілкуватися | 5,7% | 5,0% |
| Є деякі емоційні проблеми в спілкуванні | - | - |
| Певною мірою ускладнюють взаємодію з людьми | - | - |
| Шкодять встановленню контактів з оточенням | - | - |

Отже, ми бачимо, що за цією шкалою показники і в експериментальній, і в контрольній групах майже однакові.

У таблиці 3 наведено результати дослідження за шкалою неадекватного прояву емоцій.

Таблиця 3

Неадекватний прояв емоцій

| | Експериментальна група | Контрольна група |
|---|-------------------------------|-------------------------|
| Повністю відсутні | 85,8% | 70,0% |
| Не заважають спілкуватися | 14,2% | 30,0% |
| Є деякі емоційні проблеми в спілкуванні | - | - |
| Певною мірою ускладнюють взаємодію з людьми | - | - |
| Шкодять встановленню контактів з оточенням | - | - |

За шкалою «неадекватний прояв емоцій» ми бачимо такі відмінності: в експериментальній групі ці показники повністю відсутні у 85,8% учнів, а в контрольній групі – у 70,0 %; не заважають спілкуватися – 14,2% учнів експериментальної групи та 30,0% контрольної.

У таблиці 4 наведено результати дослідження за шкалою негнучкості та невиразності емоцій.

Як видно з табл. 4, за шкалою «негнучкість та невиразність емоцій» повністю відсутні показники в учнів контрольної групи, а в учнів експериментальної групи таких – 95,3% , а 4,7% учнів цей показник не заважає спілкуватися.

Таблиця 4

Негнучкість та невиразність емоцій

| | Експериментальна група | Контрольна група |
|---|-------------------------------|-------------------------|
| Повністю відсутні | 95,3% | 100% |
| Не заважають спілкуватися | 4,7% | - |
| Є деякі емоційні проблеми в спілкуванні | - | - |
| Певною мірою ускладнюють взаємодію з людьми | - | - |
| Шкодять встановленню контактів з оточенням | - | - |

У таблиці 5 наведено результати дослідження за шкалою домінування негативних емоцій. Ми бачимо, що за цією шкалою повністю відсутні показники в учнів контрольної групи, а в учнів експериментальної групи таких – 97,2% , а 2,8% учнів цей показник не заважає спілкуватися.

Таблиця 5

Домінування негативних емоцій

| | Експериментальна група | Контрольна група |
|---|-------------------------------|-------------------------|
| Повністю відсутні | 97,2% | 100% |
| Не заважають спілкуватися | 2,8% | - |
| Є деякі емоційні проблеми в спілкуванні | - | - |
| Певною мірою ускладнюють взаємодію з людьми | - | - |
| Шкодять встановленню контактів з оточенням | - | - |

У таблиці 6 наведено результати дослідження за шкалою небажання зближуватися з людьми. Ми бачимо, що в експериментальній групі повністю відсутні показники за цією шкалою у 97,2% учнів, а в контрольній – у 73,6%. Не заважають спілкуватися в експериментальній групі – 2,8% учнів, а в контрольній – 21,1% учнів. Присутні деякі проблеми в спілкуванні у 5,3% учнів контрольної групи.

Позаяк експериментальні дані не відповідають нормальному розподілу, то для їхньої статистичної обробки використали непараметричні тести, зокрема U-Манна Уїтні – для визначення відмінностей між учнями експериментальної та контрольної груп.

Таблиця 6

Небажання зближуватися з людьми

| | Експериментальна група | Контрольна група |
|---|-------------------------------|-------------------------|
| Повністю відсутні | 97,2% | 73,6% |
| Не заважають спілкуватися | 2,8% | 21,1% |
| Є деякі емоційні проблеми в спілкуванні | - | 5,3% |
| Певною мірою ускладнюють взаємодію з людьми | - | - |
| Шкодять встановленню контактів з оточенням | - | - |

У таблиці 7 наведено відмінності показників за методикою «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні» (за В.В. Бойко) в учнів експериментальної та контрольної груп.

Відмінності показників за методикою «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні» (за В.В. Бойко) в учнів експериментальної та контрольної груп

| № з/п | Шкали | ЕГ | КГ | U тест Манна-Уїтні |
|-------|--------------------------------------|-------|--------|--------------------|
| 1. | Невміння керувати емоціями | 60,75 | 75,53 | U=769,0 p=0,087 |
| 2. | Неадекватний прояв емоцій | 59,25 | 83,89* | U=610,0 p≤0,05 |
| 3. | Негнучкість та невизначеність емоцій | 60,97 | 74,32 | U=792,0 p=0,120 |
| 4. | Домінування негативних емоцій | 58,91 | 85,84* | U=573,0 p≤0,05 |
| 5. | Небажання зближуватися з людьми | 60,41 | 77,45* | U=732,5 p≤0,05 |
| 6. | Загальна сума емоційних бар'єрів | 57,27 | 94,97* | U=399,5 p≤0,05 |

Примітки: * – кореляція достовірна на рівні $p \leq 0,05$

Отже, з табл.7 видно, що в учнів контрольної та експериментальної груп було визначено значущі відмінності за шкалами: «неадекватний прояв емоцій», «домінування негативних емоцій», «небажання зближуватися з людьми» та «загальна сума емоційних бар'єрів». Тобто, учні контрольної групи на відміну від учнів експериментальної групи мають вищі показники за цими шкалами, що вказує на їхню схильність до неадекватного прояву емоцій, домінування в них негативних емоцій, небажання зближуватися з людьми, а також на більшу кількість загальної суми емоційних бар'єрів.

Також ми здійснили кореляційний аналіз (ранговий коефіцієнт кореляції r Пірсона) для визначення взаємозв'язків між досліджуваними показниками. В учнів контрольної групи спостерігалися негативні кореляційні зв'язки показників за шкалою «неадекватний прояв емоцій» із показниками «фрустрація потреби у досягненні успіху» ($r = -0.501$; $p \leq 0,05$) та показниками шкали «страх не відповідати очікуванням оточення» ($r = -0.544$; $p \leq 0,05$); А от показник емоційних бар'єрів «негнучкість та невизначеність емоцій» пов'язаний позитивними кореляційними зв'язками із показником «загальна тривожність у школі» ($r = 0.498$; $p \leq 0,05$) та показником «страх ситуації перевірки знань» ($r = 0,723$; $p \leq 0,01$). Тобто, в учнів контрольної групи за високих показників неадекватного прояву емоцій показники фрустрації потреби у досягненні успіху та страх не відповідати очікуванням оточення знижуються, і навпаки, що нижчого рівня в них є неадекватний прояв емоцій, то тим вищого рівня в них є фрустрація потреби у досягненні успіху та страх не відповідати очікуванням оточення. А що вищими в них є загальна тривожність у школі та страх перевірки завдань, то тим вищого рівня – негнучкість та невизначеність емоцій.

Також нами було визначено, що в учнів експериментальної групи немає кореляційних зв'язків між показниками емоційних бар'єрів із показниками шкільної тривожності. Це ми можемо пояснити тим, що не було виявлено високих показників тривожності. В учнів здебільшого спостерігається низький рівень загальної тривожності у школі (загальний емоційний стан, пов'язаний із різними

формами включеності в життя школи) – 89,6 % учнів, середній рівень мають 6,6 % учнів, а високий – 1,8 %.

Однак, зауважимо, що надто низькі показники тривожності можуть бути результатом активного витіснення особистістю своєї високої тривоги й бажання показати себе в кращому світлі.

Висновки. Проведене емпіричне дослідження психологічних особливостей емоційних бар'єрів в учнів основної школи надало можливість зробити наступні висновки:

- було визначено, що в учнів контрольної та експериментальної груп спостерігаються значущі відмінності за показниками емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні – учні контрольної групи більш схильні до неадекватного прояву емоцій, домінування в них негативних емоцій, небажання зближуватися з людьми, а також на більшу кількість загальної суми емоційних бар'єрів.
- В учнів експериментальної групи не виявлено впливу шкільної тривожності на виникнення у них емоційних бар'єрів, оскільки не було виявлено високих показників шкільної тривожності. Проте слід мати на увазі, що дуже низька тривожність може бути результатом активного витіснення особистістю своєї високої тривоги й бажання показати себе в кращому світлі.
- В учнів контрольної групи, навпаки, ми спостерігаємо наявність взаємовпливу шкільної тривожності та емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні: за високих показників неадекватного прояву емоцій, показники фрустрації потреби у досягненні успіху та страх не відповідати очікуванням оточення знижуються, і навпаки, що нижчим є неадекватний прояв емоцій, то вищими у них є фрустрація потреби у досягненні успіху та страх не відповідати очікуванням оточення. А що вищими в них є загальна тривожність в школі та страх перевірки завдань, то вищою є негнучкість та невіразність емоцій.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці корекційної програми зниження емоційних бар'єрів в міжособистісному спілкуванні учнів основної школи.

Список використаної літератури

1. Андреева Г.М. Социальная психология. Москва: Аспект Пресс, 1996. 376 с.
2. Кідалова М. Емоційний бар'єр: до визначення фенона і перспектив роботи з ним у віковому аспекті. Психологічні перспективи. Вип. 11. Луцьк: Волинський національний університет імені Л. Українки, 2008. С. 145-155.
3. Кідалова М. М. Психологічний зміст емоційних бар'єрів у підлітковому віці. Розвиток особистості в сучасному освітньому просторі: кол. монографія / за заг. ред. О.В. Горецькою. Донецьк: ЛАНДОН. XXI, 2013. С. 157-171.
4. Лушин П. В. О психологии человека в переходный период (Как быть, когда всё рушится). Киев: Науковий світ, 2007. 207 с.
5. Кокун О.М. Оптимізація адаптаційних можливостей учнів та студентів: Методичні рекомендації. К.: Міленіум, 2004. 54 с.
6. Корніяка О.М. Розвиток комунікативної компетентності особистості в сучасному соціокомунікативному просторі. Матеріали II Всеукраїнського

психологічного конгресу, присвяченого 110 річниці від дня народження Г.С. Костюка (19 – 20 квітня 2010 року). Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. Т.І. С. 140 -145.

7. Микляева А.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция: учебное пособие. Санкт-Петербург: Речь, 2004. 248 с.
8. Общение и оптимизация совместной деятельности / под редакцией Андреевой Г.М., Москва: 1987. 297 с.
9. Панасенко Н.М. Психологія підлітка в сучасній ситуації соціального розвитку. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. Т.VII, вип. 1. Київ, 2005. С. 235-243.
10. Психология. Словарь /Под общ. ред. АВ. Петровского, М.Г.Ярошевского. 2-е изд. испр. И доп. Москва: Политиздат, 1990. 494 с.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург.: Питер, 1998. 720 с.

Spisok vikoristanoї literaturi

1. Andreeva G.M. Social'naja psihologija. Moskva: Aspekt Press, 1996. 376 s.
2. Kidalova M. Emocijnij bar'er: do viznachennja fenona i perspektiv roboti z nim u vikovomu aspekti. Psihologichni perspektivi. Vip. 11. Luc'k: Volins'kij nacional'nij universitet imeni L. Ukraїnki, 2008. S. 145-155.
3. Kidalova M. M. Psihologichnij zmist emocijnih bar'eriv u pidlitkovomu vici. Rozvitok osobistosti v suchasnomu osvitr'omu prostori: kol. monografija / za zag. red. O.V. Gorec'koju. Donec'k: LANDON. ННІ, 2013. S. 157 -171.
4. Lushin P. V. O psihologii cheloveka v perehodnyj period (Kak byt', kogda vsjo rushitsja). Kiev: Naukovij svit, 2007. 207 s.
5. Kokun O.M. Optymizatsiya adaptatsijnykh mozhlyvostey uchniv ta studentiv: Metodychni rekomendatsiyi. K.: Milenium, 2004. 54 s.
6. Kornijaka O.M. Rozvitok komunikativnoї kompetentnosti osobistosti v suchasnomu sociokomunikativnomu prostori. Materiali II Vseukraїns'kogo psihologichnogo kongresu, prisivjachenogo 110 richnici vid dnja narodzhennja G.S. Kostjuka (19 – 20 kvitnja 2010 roku). Kiїv: DP «Informacijno-analitichne agentstvo», 2010. T.I. S. 140 -145.
7. Mikljaeva A.V. Shkol'naja trevozhnost': diagnostika, profilaktika, korrekciya: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Rech', 2004. 248 s.
8. Obshhenie i optimizacija sovmestnoj dejatel'nosti / pod redakciej Andreevoj G.M., Moskva: 1987. 297 s.
9. Panasenko N.M. Psihologija pidlitka v suchasnij situacii social'nogo rozvitku. Zbirnik naukovih prac' Institutu psihologii im. G.S.Kostjuka APN Ukraїni / Za red. S.D.Maksimienka. T.VII, vip. 1. Kiїv, 2005. S. 235-243.
10. Psihologija. Slovar' /Pod obshh. red. AV. Petrovskogo, M.G.Jaroshevskogo. 2-e izd. ispr. I dop. Moskva: Politizdat, 1990. 494 s.
11. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshhej psihologii. Sankt-Peterburg.: Piter, 1998. 720 s.

Zelenska Z.P. The results of the study of the development of communicative skills of primary school students in the process of learning foreign language vocabulary. The article represents the results of an empirical study aimed at determining the psychological characteristics of emotional barriers in interpersonal communication of primary school students.

The differences were found in the indicators of emotional barriers in interpersonal communication between students in the control and experimental groups. It is noted that the students in the control group are more prone to inadequate expression of emotions, the dominance of negative emotions, unwillingness to be closer to people as well as a greater number of total emotional barriers. It was also determined that the students in the control group with high rates of inadequate expression of emotions indicators of frustration of the need to succeed and the fear of not meeting the expectations of others are reduced, and vice versa, the lower the rate of inadequate expression of emotions the higher the level of frustration success and the fear of not meeting the expectations of others. And the higher the level of school anxiety and the fear of checking tasks, the more inflexible and vague their emotions are. But low levels of anxiety may be the result of an individual's active displacement of their high anxiety and desire to show themselves in a better light.

The results of the empirical study indicate the need to develop and implement a correctional program that will aim to reduce emotional barriers to interpersonal communication and school anxiety.

Key words: emotional barriers, interpersonal communication, the need in communication, elementary school student, school anxiety.

УДК 925 : 159.927-134

Івашкевич Е.Е.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ВИКОНАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ЇХНЬОЇ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ СФЕРІ

Івашкевич Е.Е. Емпіричне дослідження готовності студентів до виконання перекладацької діяльності та їхньої самоактуалізації в професійній сфері. В статті зазначено, що професійне становлення особистості є цілісним процесом, який динамічно розгортається в часі та просторі, триває від формування професійних намірів до повної реалізації себе у творчій професійній діяльності, основною суперечністю якої є протиріччя між сформованими властивостями особистості й об'єктивними вимогами провідної діяльності, значення якої полягає в тому, що вона має зумовлювати подальший особистісний розвиток. Наголошено, що реалізуючи себе в провідній діяльності, особистість поступово змінюється, що призводить до перебудови мотивів своєї провідної діяльності, до формування нових властивостей, якостей та характеристик людини, які є надзвичайно важливими та значущими для здійснення професійної діяльності.

Зазначено, що готовність до здійснення перекладацької діяльності передбачає наявність у фахівця професійної компетентності, тобто, знання лінгвістичного матеріалу, володіння способами, прийомом і засобами актуалізації цих знань у конкретній ситуації, високий рівень розвитку навичок аудіювання, говоріння, письма іноземною мовою. Готовність фахівця до здійснення перекладацької діяльності передбачає здатність спеціаліста виявляти високий рівень мисленнєвої та пізнавальної активності, самостійності та самоорганізації у розв'язанні комунікативно-пізнавальних завдань та задач. Визначено, що різний рівень опанування системою необхідних знань, умінь і навичок, різна ступінь активності й самостійності особистості визначають і різний ступінь готовності до прийняття перекладачем самостійних виважених рішень і здійснення самостійних дій.

Виокремлено критерії професійного становлення майбутніх перекладачів. Проаналізовано результати за рівнем готовності майбутніх фахівців до виконання професійної діяльності.

Наведено результати кореляційного аналізу, що дозволяє проаналізувати зв'язок між рівнем самоактуалізації особистості та деякими професійними характеристиками студентів. Емпірично досліджено причини низького рівня готовності студентів експериментальних та контрольних груп до виконання перекладацької діяльності.

Ключові слова: перекладацька діяльність, готовність студентів до виконання перекладацької діяльності, самоактуалізація, професійне становлення.

Ивашкевич Э.Э. Эмпирическое исследование готовности студентов к выполнению переводческой деятельности и их самоактуализации в профессиональной сфере. В статье указано, что профессиональное становление личности является целостным процессом, который динамично разворачивается во времени и пространстве, длится от момента формирования профессиональных намерений до полной реализации себя в творческой профессиональной деятельности, основным противоречием которой является противоречие между сложившимися свойствами личности и объективными требованиями ведущей деятельности, значение которой состоит в том, что она в полной мере амплифицирует дальнейшее личностное развитие. Отмечено, что, реализуя себя в ведущей деятельности, личность постепенно меняется, что приводит к перестройке мотивов своей ведущей деятельности, к формированию новых свойств, качеств и характеристик человека, которые являются чрезвычайно важными и особенно значимыми для осуществления субъектом профессиональной деятельности.

Отмечено, что готовность к осуществлению переводческой деятельности предполагает наличие у специалиста профессиональной компетентности, то есть, знания лингвистического материала, владение способами, приёмами и средствами актуализации этих знаний в конкретной ситуации, высокий уровень развития навыков аудирования, говорения, письма на иностранном языке. Готовность специалиста к осуществлению переводческой деятельности предполагает способность проявлять высокий уровень мыслительной и познавательной активности, самостоятельности и самоорганизации в решении коммуникативно-познавательных задач и проблем. Определено, что разный уровень овладения системой необходимых знаний, умений и навыков, разная степень активности и самостоятельности личности определяют и разную степень готовности к принятию переводчиком самостоятельных взвешенных решений и осуществление самостоятельных действий.

Выделены критерии профессионального становления будущих переводчиков. Проанализированы результаты по уровню готовности будущих специалистов к выполнению профессиональной деятельности. Описаны результаты корреляционного анализа, позволяющие проанализировать существующую связь между уровнем самоактуализации личности и некоторыми наиболее важными профессиональными характеристиками студентов. Эмпирически исследованы причины низкого уровня готовности студентов экспериментальных и контрольных групп к выполнению переводческой деятельности.

Ключевые слова: переводческая деятельность, готовность студентов к выполнению переводческой деятельности, самореализация, профессиональное становление.

Вступ. Аналіз психолого-педагогічних досліджень дозволяє встановити значущі особливості професійного становлення, що виявляються в знаходженні фахівцем індивідуальних способів виконання професійної діяльності. Проте проблема готовності студентів до виконання перекладацької діяльності та зв'язок останньої з рівнем самоактуалізації майбутніх перекладачів у професійній сфері дотепер залишається недостатньо розв'язаною в психологічній літературі. Останнє ми пояснюємо, по-перше, неабиякою складністю виконання перекладацької діяльності фахівцями, актуалізацією, зокрема, психолінгвістичних ме-

ханізмів перекладу, а, по-друге, недостатньою кількістю репрезентативних психологічних досліджень, що, своєю чергою, не дозволяє зробити статистично значущі висновки щодо питань, які піднімаються в цій статті.

Вихідні передумови. Так, Є.О. Клімов, описуючи процес професійного становлення особистості в парадигмі проектування професійного життєвого шляху, виокремлює декілька фаз, які проходить особистість упродовж цього становлення: *оптант* – фаза вибору професії; *адепт* – людина, яку можна вважати відданою своїй професії, яка активно опановує її; *адаптант* – звикання молодого фахівця до роботи, розуміння чисельних тонкощів та особливостей цієї професійної діяльності; *інтернал* – достатньою мірою досвідчений працівник, який здатний самостійно і доволі успішно виконувати основні професійні функції; *майстер, авторитет, наставник* – найвищий рівень професійної майстерності фахівця [4].

Основні стадії професійного становлення фахівця виділяє К.М. Левітан [6]: *підготовча* (довузівська) стадія, пов'язана суто з вибором професії; *початкова* (вузівська) стадія, під час якої формуються професійно важливі уміння, характеристики та властивості особистості; *основна* (післявузівська) стадія як період розвитку особистісних якостей людини, що фасилітують її повну самореалізацію в професійній діяльності. Саме на цьому етапі відбувається становлення особистості професіонала [6, с. 72].

Чотири стадії професійного становлення особистості виділяє Е.Ф. Зеєр [3]. Це, зокрема, такі стадії:

- формування професійних намірів (усвідомлений вибір особистістю майбутньої професії з урахуванням власне своїх індивідуально-психологічних особливостей), які актуалізуються сукупністю багатьох факторів: престижем своєї професії, потребою суспільства чи соціумом, впливом сім'ї, засобами масової інформації й т.ін. Важливу роль у виборі професії відіграє спрямованість особистості на певний предмет діяльності, що виявляється в інтересах людини, її захопленні професійною сферою тощо;

- базова професійна підготовка: опанування фахівцем системою професійних знань, умінь і навичок, формування професійно важливих якостей особистості, професійної спрямованості й інтересу до виконання майбутньої професії. Друга стадія – це, перш за все, навчання у вищому професійному навчальному закладі. Особистісними новоутвореннями на цьому етапі є сформованість професійної спрямованості, розвиток спеціальних умінь та здібностей, становлення професійно-етичних ціннісних орієнтацій, духовної зрілості, готовності до виконання конкретної професійної діяльності;

- професіоналізація: входження (адаптація) й опанування професією, професійне самовизначення, набуття професійно значущого досвіду, розвиток властивостей, якостей та характеристик особистості, необхідних для кваліфікованого, продуктивного виконання професійної діяльності;

- професійна майстерність: якісне, творче виконання професійної діяльності, інтеграція сформованих професійно важливих якостей особистості в

індивідуальний стиль виконання діяльності. У процесі опанування фахівцем професійною майстерністю все привабливішою стає сама професійна діяльність. Задоволення фахівця своєю діяльністю відбувається у процесі виконання ним професійних дій, у професійному спілкуванні. Професійна діяльність на цьому етапі стає провідною потребою особистості. Майстерність означає, що професійне становлення особистості відбулося.

Дослідження сутності поняття «професійне становлення» актуалізує для авторів необхідність визначення його компонентного складу (структурний підхід), щодо якого думки дослідників (Е.Ф. Зеєр [3], Л.І. Божович [1], А.К. Маркова [7] та ін.) є досить неоднозначними, адже вони ґрунтуються, як правило, на різних аспектах професійної діяльності. Зважаючи на те, що професійне становлення є складним, тривалим і суперечливим процесом, до структури якого входять різні змістові та структурні компоненти, вчені та науковці виділяють досить різні складові професійного становлення, наголошуючи на різних аспектах його сутності.

Зокрема, Е.Ф. Зеєр [3] та Л.І. Божович [1] виокремлюють у структурі професійного становлення цільовий, мотиваційний, змістовий, процесуальний і рефлексивно-оцінний компоненти. У той же час А.К. Маркова [7], розглядаючи критерії професійного становлення, виділяє серед них такі: прагнення розвивати себе як професіонала, внутрішній локус професійного контролю (тобто, пошук причин успіху/неуспіху в собі та в професійній діяльності), усвідомлення власне характеристик та ознак своєї професійної діяльності, високий рівень розвитку професійної свідомості, цілісне бачення свого образу як майбутнього професіонала, розвиток людиною самої себе засобами професії, здійснення самокомпенсації відсутніх у людини якостей, властивостей та характеристик.

Отже, професійне становлення особистості є цілісним процесом, який динамічно розгортається в часі та просторі, триває від формування професійних намірів до повної реалізації себе у творчій професійній діяльності, основною суперечністю якої є протиріччя між сформованими властивостями особистості і об'єктивними вимогами провідної діяльності, значення якої полягає в тому, що вона має зумовлювати подальший особистісний розвиток. Реалізуючи себе в провідній діяльності, особистість поступово змінюється, що призводить до перебудови мотивів своєї провідної діяльності, до формування нових властивостей, якостей та характеристик людини, які є надзвичайно важливими та значущими для здійснення професійної діяльності.

Таким чином, концептуальна модель професійного становлення майбутнього перекладача, на нашу думку, обов'язково включатиме професійну готовність до виконання діяльності. Формування готовності до здійснення іншомовного спілкування та перекладу стає необхідною передумовою підготовки фахівців, які володіють іноземною мовою, вміють увійти в контакт із представниками іншої культури.

Готовність до здійснення перекладацької діяльності передбачає наявність у фахівця професійної компетентності, тобто, знання лінгвістичного матеріалу, володіння способами, прийомами і засобами актуалізації цих знань у конкретній

ситуації, високий рівень розвитку навичок аудіювання, говоріння, письма іноземною мовою. Готовність фахівця до здійснення перекладацької діяльності передбачає здатність спеціаліста виявляти високий рівень мисленнєвої та пізнавальної активності, самостійності та самоорганізації у розв'язанні комунікативно-пізнавальних завдань та задач. Отже, різний рівень опанування системою необхідних знань, умінь і навичок, різна ступінь активності і самостійності особистості визначають і різну ступінь готовності до прийняття перекладачем самостійних виважених рішень і здійснення самостійних дій.

Нам імпонує поширена у психологічній літературі точка зору про те, що готовність фахівця до здійснення професійної діяльності складається з трьох компонентів: а) мотиваційної готовності; б) змістової готовності; в) операційної готовності. Ми вважаємо, що професійна діяльність перекладача характеризується аксіологічною спрямованістю, тому готовність перекладача до здійснення професійної діяльності містить ще й четвертий компонент, а саме – *«ціннісну готовність»*.

До концептуальної моделі професійного становлення майбутнього перекладача також входить професійна компетентність, яка, своєю чергою, містить певні окремі компетентності, які й забезпечують здатність перекладача до здійснення професійної діяльності. Слід зазначити, що професійна компетентність є сукупністю взаємопов'язаних знань, якостей, компонентів досвіду, характеристик здібностей особистості, що задаються стосовно процесів професійної діяльності. Також професійне становлення перекладача, на нашу думку, значно залежить від сформованості у фахівця перекладацької свідомості. Концептуальну модель професійного становлення майбутнього перекладача зображено на рис. 1.

Отже, **завданнями** статті є:

1. Виокремити критерії професійного становлення майбутніх перекладачів.
2. Вивчити рівень готовності майбутніх фахівців до виконання професійної діяльності.
3. Навести результати кореляційного аналізу зв'язків між рівнем самоактуалізації особистості та деякими професійними характеристиками студентів.
4. Емпірично дослідити причини низького рівня готовності студентів експериментальних та контрольних груп до виконання перекладацької діяльності.

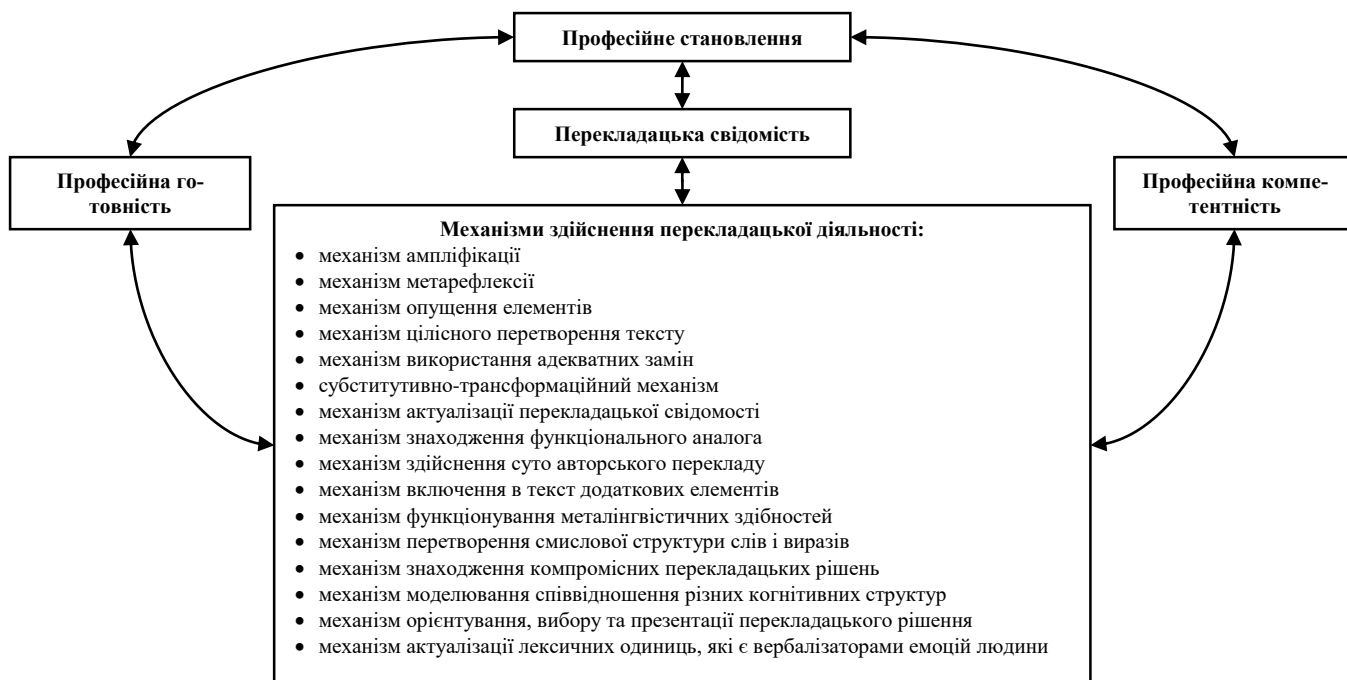


Рис. 1. Концептуальна модель професійного становлення майбутнього перекладача

Виклад методики та результатів дослідження. Експериментальне дослідження з метою виявлення динаміки професійного становлення майбутнього перекладача тривало протягом 2016-2017 років. У ньому брали участь 303 студентів сформованих нами експериментальних та контрольних груп факультетів іноземної філології:

- експериментальні групи (150 студентів):
 - E1 – 38 студентів II курсу Рівненського державного гуманітарного університету;
 - E2 – 40 студентів III курсу Львівського державного університету безпеки життєдіяльності;
 - E3 – 35 студентів II курсу Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;
 - E4 – 37 студенти III курсу Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;
- контрольні групи (153 студенти):
 - K1 – 39 студентів II курсу Рівненського державного гуманітарного університету;
 - K2 – 35 студентів III курсу Львівського державного університету безпеки життєдіяльності;
 - K3 – 41 студенти II курсу Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;
 - K4 – 38 студентів III курсу Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Групи були сформовані за методом рандомізації (технологія парного дизайну). Критеріями професійного становлення майбутніх перекладачів нами було прийнято високий рівень готовності студентів до виконання перекладацької діяльності, високий рівень сформованості професійної компетентності та перекладацької свідомості тощо.

Отже, на цьому етапі дослідження ми вивчали рівень готовності майбутніх фахівців до виконання професійної діяльності. В якості методологічного інструментарію для першого етапу дослідження нами було обрано:

1. Методику «Хто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд) [5].
2. Техніки «Мій шлях у професію» та «Піраміда професійного зростання» (розроблені М.Ю. Варбан та О.Б. Старовойтенко та адаптовані нами для майбутніх перекладачів) [2].
3. Техніку «Я-фіксації в професії», розроблену М.Ю. Варбан [2] (використано для діагностики рефлексивних орієнтирів професійного становлення, а також з метою визначення рівня актуальної професіоналізації у вищих освітніх закладах. Крім того, ця техніка забезпечила перевірку зв'язку та відповідності вираженого «Я-настановлення на професіоналізацію» та розвитку здібностей майбутніх фахівців, а також успішності студентів у навчальній діяльності, їхньої здатності до самоосвіти тощо. Досліджувався зв'язок рефлексивності з базовими професійно важливими якостями майбутнього перекладача).
4. Експрес-методику «Цінності професійного життя» М.Ю. Варбан [2].
5. Тест САМОАЛ (шкалу самоактуалізації) [9].
6. Опитувальник структури темпераменту В.М. Русалова [8].

Кореляційний аналіз уможливив виявлення зв'язку між рівнем самоактуалізації особистості та деякими професійними характеристиками студентів. Так, були виявлені значущі кореляційні зв'язки між такими показниками, як: шкала самоактуалізації (тест САМОАЛ) і даними за високим рівнем потреби у виконанні перекладацької діяльності (за «Пірамідою професійного зростання» М.Ю. Варбан та О.Б. Старовойтенко) ($r=0,55$, $p<0,01$); шкала самоактуалізації (тест САМОАЛ) і показники за усвідомленням необхідності досягнення мети перекладацької діяльності (за технікою «Мій шлях в професію», розробленою М.Ю.Варбан та О.Б. Старовойтенко) ($r=0,51$, $p<0,01$), шкала креативності за САМОАЛ і високим рівнем здійснення перекладацької діяльності (за «Методом експертних оцінок та самооцінок якостей професіонала» М.Ю. Варбан) ($r=0,47$, $p<0,05$), а також показниками спостереження, які свідчать про сформованість у студентів навичок орієнтування у міжособистісних стосунках ($r=0,49$, $p<0,01$). Також потреба у виконанні перекладацької діяльності корелює і з показниками високого рівня здійснення перекладацької діяльності ($r=0,42$, $p<0,05$), і з передбаченням результатів у перекладацькій діяльності ($r=0,47$, $p<0,05$), при цьому передбачення майбутнього результату в перекладацькій діяльності має зворотній зв'язок із показниками орієнтування у міжособистісних стосунках ($r=-0,35$, $p<0,05$), що свідчить про відсутність у студентів навичок здійснення перекладацької діяльності.

Особливу увагу слід звернути на той факт, що самоактуалізація найбільше пов'язана з мотиваційним компонентом готовності до виконання перекладацької діяльності, зокрема з потребою у її виконанні та усвідомленням необхідності розв'язання мети перекладацької діяльності. На нашу думку, це свідчить про те, що студенти досить ідеалізовано, недостатньо чітко розуміють шляхи самореалізації. На II курсі навчання у вищих освітніх закладах майбутні фахівці вважають, що для досягнення успіху достатньо лише бажання. Менш важливими для успіху, на їхню думку, є доведення справи до кінця, володіння засобами здійснення професійної діяльності, орієнтування в міжособистісних стосунках та передбачення майбутнього результату діяльності. Це все вказує на необхідність спеціальної роботи зі студентами з метою розвитку у них всіх компонентів готовності до виконання перекладацької діяльності.

Було виявлено, що за умови зростання рівня потреби у виконанні перекладацької діяльності у студентів також зростає і рівень самоактуалізації. Такий висновок підтверджується результатами однофакторного дисперсійного аналізу, де $F=32,25$, $p=0,05$. Також ми порівнювали показники самоактуалізації та сформованості компонентів готовності студентів до виконання перекладацької діяльності за допомогою t-критерію Стьюдента. Результати наведено у табл.1.

Таблиця 1

Розподіл студентів експериментальних та контрольних груп за самоактуалізацією та компонентами готовності до виконання перекладацької діяльності (в балах)

| Категорія, що аналізується | Експериментальні групи | | | | | | | | Контрольні групи | | | | | | | |
|--|------------------------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------------------|-------|------|-------|------|-------|-------|-------|
| | E1 | | E2 | | E3 | | E4 | | K1 | | K2 | | K3 | | K4 | |
| | р | ф | р | ф | р | ф | р | ф | р | ф | р | ф | р | ф | р | ф |
| Самоактуалізація (за САМОАЛ) | 0,14 | -1,13 | 0,10 | -1,07 | 0,08 | 1,44 | 0,09 | 1,12 | 0,10 | -1,07 | 0,11 | -1,02 | 0,14 | -1,03 | 0,08 | 1,45 |
| Мотиваційна готовність (за технікою «Мій шлях в професію» М.Ю. Варбан та О.Б. Старовойтенко в авторській модифікації) | 0,18 | 1,23 | 0,15 | 1,25 | 0,14 | 1,04 | 0,23 | -0,63 | 0,21 | -0,07 | 0,24 | -0,08 | 0,15 | -1,21 | -0,09 | -1,13 |
| Змістова готовність (за технікою «Піраміда професійного зростання» М.Ю. Варбан та О.Б. Старовойтенко в авторській модифікації) | 0,22 | -1,24 | 0,15 | -1,17 | 0,07 | 1,25 | 0,04 | 1,17 | 0,25 | -1,23 | 0,27 | -1,22 | 0,16 | -1,20 | 0,48 | 0,13 |
| Операційна готовність (за «Методом експертних оцінок та самооцінок якостей професіонала» М.Ю. Варбан в авторській модифікації) | 0,45 | -0,57 | 0,44 | -0,61 | 0,43 | -0,59 | 0,59 | -0,60 | 0,54 | -0,59 | 0,58 | -0,51 | 0,55 | -0,45 | 0,43 | -0,40 |
| Ціннісна готовність (за методикою «Цінності професійного життя» М.Ю. Варбан) | 0,70 | -1,42 | 0,61 | -1,56 | 0,75 | -1,84 | 0,74 | -1,32 | 0,68 | -1,05 | 0,56 | -1,27 | 0,48 | -1,27 | 0,41 | -1,13 |

У дослідженні не виявлено значущих відмінностей між студентами експериментальних та контрольних груп. Загалом, отримані дані вказують на те, що студенти всіх груп мають подібні рівні самоактуалізації, а також і показники готовності до виконання перекладацької діяльності. Аналіз результатів за експрес-методикою «Цінності професійного життя» М.Ю. Варбан [2] дозволив нам виокремити систему особистісних якостей перекладача, які, на наш погляд, найбільше фасилітуватимуть успішність здійснення професійної діяльності фахівця з

перекладу. Ці якості було покладено в основу розробленої нами «Шкали особистісних якостей перекладача» (табл. 2). Ці якості також будуть враховані нами під час розробки та впровадження в експериментальних групах структурно-функціональної моделі професійного становлення майбутнього перекладача.

Таблиця 2

Система особистісних якостей перекладача (шкала від -5 до +5)

| Професійно важлива якість | Мотиваційно-спонукальний аспект | Здібності | Стійкі якості основних психічних процесів | Стійкі характерологічні якості | Продуктивно-результативний аспект |
|---------------------------|--|---|---|---|---|
| Відповідальність | Потреба в розумінні необхідності набуття даної якості; борг перед іншими людьми, суспільством або як внутрішня потреба; бажання не допустити, запобігти негативних наслідків; орієнтація на морально-етичні норми; внутрішня щирість як основа та потреба досягнення максимальної щирості; прагнення дотримання правил моралі. | Вміння тримати слово; уміння наполегливо долати перешкоди; вміння доводити розпочате діло до кінця; вміння подумки моделювати професійну ситуацію та практично її розв'язувати; здатність до активності; вміння ставити вимоги до самого себе; здатність висувати свої критерії здійснення пізнавальної діяльності та чітко їх дотримуватися. | Логічність у виконанні пізнавальних дій; стратегічність мислення; оптимальні і своєчасні волевільні зусилля, позитивна мотивація до здійснення професійної діяльності. | Економність; акуратність; дисциплінованість; добросовісність; старанність; ретельність; незалежність від зовнішнього контролю; працелюбність; порядність; впевненість у своїх силах та можливостях. | Своєчасна регуляція поведінки і діяльності; високий рівень самоконтролю; адекватна самооцінка своїх можливостей та їх раціональне втілення у пізнавальній діяльності; здійснення творчої діяльності. |
| Підприємливість | Потреби в досягненні успіху, в самореалізації; схильність до виправданого ризику; ставлення до професійної діяльності як до основного засобу забезпечення життєдіяльності та задоволення фінансового інтересу. | Вміння прогнозувати зміни професійної ситуації; здатність до цілепокладання та конструювання пізнавальної діяльності за рахунок своєї активності та винахідливості. | Інтуїція; соціальність, раціональність, аналітичність мислення. | Розважливість; винахідливість; наполегливість; проникливість; діловитість; соціальна сміливість. | Автономність та економічна свобода; інноваційний характер професійної діяльності; творчий підхід до розв'язання проблем; максимальне використання можливостей свого особистісного і професійного зростання. |
| Емоційність | Позитивна емоційна спрямованість, захопленість; зацікавленість; сталість; стійкість інтересів. | Здатність до емоційних переживань; здатність до реалістичного сприйняття світу, себе, інших людей, діяльності; здатність до розуміння почуттів інших людей, до співпереживання та співчуття. | Конкретність та повнота сприйняття світу; чутливість; когнітивна складність; гострота відчуття часу та життєвих ситуацій; осмисленість, емоційність мовлення та жестів; розуміння соціальних стосунків; багатство уяви; розвиток естетичних почуттів. | Самовідданість; толерантність; стабільність; емоційна зрілість; демонстративність. | Розкриття себе в спілкуванні, взаємодії з іншими людьми; адекватність сприйняття; яскравість, жвавість, незвичність в поведінці; адекватність, демонстрація тонкощів емоційних переживань. |
| Комунікабельність | Зацікавленість в партнері по взаємодії; готовність до професійного спілкування; потреба в співробітництві, кооперації; прагнення досягнення згоди, взаєморозуміння; ставлення до людини як до цінності. | Здатність до організаторства; налагодження та підтримка професійної взаємодії; вміння впливати на інших людей; вміння відчувати аудиторію та керувати нею. | Мовленнєва активність; соціальний характер мислення; адекватність сприйняття соціальних стосунків та інших людей; розуміння позиції іншої людини; соціальна перцепція. | Відкритість, дипломатичність, гнучкість у стосунках; вміння працювати в команді; тактовність; розкутість. | Побудова стосунків з іншими людьми як із повноправними суб'єктами; швидкість встановлення та широта контактів; позитивний фон взаємостосунків; включення до процесу спілкування всього багатства свого ставлення до світу, себе, інших людей. |

| Професійно важлива якість | Мотиваційно-спонукальний аспект | Здібності | Стійкі якості основних психічних процесів | Стійкі характерологічні якості | Продуктивно-результативний аспект |
|---------------------------|--|--|---|---|---|
| Інтелігентність | Здатність до раціоналізму; прагнення до саморозвитку; потреба в нових ідеях, пізнанні; орієнтація на продовження освіти; прагнення до професійного зростання; потреба в інтелектуальній активності; звичка здійснення постійних інтелектуальних занять. | Вміння збирати та аналізувати інформацію; вміння планувати; здатність до моделювання оригінальних стратегій та прийняття нестандартних рішень; здатність своєчасно змінювати стратегію поведінки, діяльності; вміння логічно мислити; вміння організувати свою діяльність та робити адекватні висновки. | Загальні розумові здібності; гнучкість, лабільність мислення; загальна ерудиція; самостійність і свобода мислення; критичність мислення; загальна культура; глибина світогляду. | Різносторонність; раціональність; розсудливість; допитливість; етична зрілість; стійкість, постійність ціннісних орієнтацій. | Інтелектуальна продуктивність; розумова працездатність; інтелектуальне зростання; ефективність розв'язання проблемних ситуацій; прагнення здійснювати дослідження, наукові розробки, доповідати про них на наукових конференціях. |
| Креативність | Спрямованість на унікальний, неординарний результат діяльності; прагнення до творчості, духовного зростання; здатність до новаторської діяльності, експериментування; потреба в незалежності, самостійності; внутрішня свобода як потреба у прийнятті на себе відповідальності за вчинки і дії інших; потреба у вдосконаленні діяльності, себе, своєї професійної майстерності. | Уміння долати невизначеність у професійних ситуаціях; здатність до інтеграції знань; здатність приймати оригінальні рішення. | Гнучкість, швидкість, критичність, узагальненість, конструктивність мислення; інтуїція. | Незалежність; лабільність; динамічність, поліфункціональність; ініціативність; продуктивність, варіативність, здатність до здійснення творчої діяльності. | Самостійність у формулюванні та розв'язанні проблем; активність, ініціативність у реалізації своєї життєвої позиції; експлікація своїх професійних здібностей та можливостей в різних сферах життєдіяльності. |
| Самоставлення | Відкритість особистості, здатність до відрефлексування своєї професійної діяльності; актуалізація рефлексивних настановлень; адекватна самооцінка своїх можливостей; прагнення до самопізнання та саморозвитку; усвідомлення інтелектуального та професійного потенціалів; потреба в самовираженні, самореалізації; прагнення до цілісності, несуперечливості своєї особистості, до зміни себе, до визнання. | Здатність до оцінки себе та своєї діяльності; вміння самопізнання та самоцінювання; сформованість образу «Я»; вміння саморегуляції; здатність до сприйняття відмінних та подібних рис в особистостях інших людей; здатність пов'язувати свої дії зі ставленням до себе інших людей; здатність до «самосприйняття», «самопредставлення», «самообмеження». | Високий рівень вольового контролю; проблемність, системність, аналітичність, оперативність мислення; повнота, точність, глибина, адекватність опанування соціальних стосунків. | Стійка система цінностей та життєвих позицій; самоповага; самокритичність; почуття особистісної значущості для себе; об'єктивність. | Активна реалізація себе, своєї життєвої позиції в діяльності, пізнанні, спілкуванні; розкриття себе в діяльності, в ставленні до світу; використання можливостей свого особистісного зростання; бачення перспективи свого розвитку; повнота, глибина та сформованість «Я-концепції»; рефлексія як спосіб життя. |

З метою виявлення причин низького рівня готовності студентів експериментальних та контрольних груп до виконання перекладацької діяльності нами було використано опитувальник структури темпераменту В.М. Русалова [8]. Отримані результати наведено в табл. 3.

Досить високі результати отримані студентами всіх груп за шкалою опитувальника «предметна ергічність» (0,6974 – в Е1, 0,6831 – в Е2, 0,6715 – в Е3, 0,6004 – в Е4; 0,6231 – в К1, 0,654 – в К2, 0,5917 – в К3, 0,6547 – в К4). Також високі результати діагностовано у студентів всіх груп за шкалою «соціальна емоційність» (0,6214 – в Е1, 0,6810 – в Е2, 0,6713 – в Е3, 0,6524 – в Е4; 0,6807 – в К1,

0,6131 – в К2, 0,6027 – в К3 та 0,6312 – в К4). Ці показники свідчать про те, що у студентів – майбутніх перекладачів – і експериментальних, і контрольних груп – є всі передумови для того, щоб уповні реалізувати інтегральні характеристики своєї особистості з метою власне продуктивного професійного становлення, якими є усвідомлення людиною необхідності змін, збагачення свого внутрішнього світу, рефлексія можливостей самоздійснення в професіоналізації, в діяльності, підвищення рівня професійної самосвідомості.

Таблиця 3

Результати студентів експериментальних та контрольних груп за «Опитувальником структури темпераменту» В.М. Русалова (в балах, за результатами факторного аналізу)

| Шкала опитувальника | Експериментальні групи | | | | Контрольні групи | | | |
|---------------------------------------|------------------------|--------|--------|--------|------------------|--------|--------|--------|
| | Е1 | Е2 | Е3 | Е4 | К1 | К2 | К3 | К4 |
| Предметна ергічність | 0,6974 | 0,6831 | 0,6715 | 0,6004 | 0,6231 | 0,6574 | 0,5917 | 0,6547 |
| Соціальна ергічність | 0,5682 | 0,5113 | 0,5244 | 0,5819 | 0,5712 | 0,5004 | 0,5532 | 0,5618 |
| Пластичність | 0,4531 | 0,5002 | 0,4891 | 0,4912 | 0,4342 | 0,4458 | 0,5212 | 0,5006 |
| Соціальна пластичність | 0,4402 | 0,4318 | 0,4911 | 0,4005 | 0,5124 | 0,5226 | 0,5018 | 0,5611 |
| Темп та швидкість | 0,4897 | 0,5314 | 0,5612 | 0,5545 | 0,5618 | 0,5910 | 0,5832 | 0,5617 |
| Соціальний темп | 0,5143 | 0,5528 | 0,5004 | 0,5232 | 0,5515 | 0,5918 | 0,5690 | 0,5724 |
| Емоційність | 0,5846 | 0,5312 | 0,5774 | 0,5897 | 0,5125 | 0,5602 | 0,5835 | 0,5897 |
| Соціальна емоційність | 0,6214 | 0,6810 | 0,6713 | 0,6524 | 0,6807 | 0,6131 | 0,6027 | 0,6312 |
| Шкала соціальної бажаності відповідей | 0,4112 | 0,4563 | 0,4824 | 0,4510 | 0,4024 | 0,4221 | 0,4768 | 0,4001 |

Висновки і подальші перспективи досліджень. Отже, ми вважаємо, що, незважаючи на той факт, що в психології загальноприйнятою є точка зору про те, що властивості темпераменту передаються особистостям генетично, їх не можна змінювати або набувати, такі характеристики, як «соціальна пластичність», «соціальний темп» та «соціальна емоційність», які перебувають на рівні розвитку, нижчому від середнього, піддаються цілеспрямованим впливам під час навчання, особливо, якщо йдеться про професійне становлення. Отже, якщо розглядати професійне становлення як процес «перетворення» людини на суб'єкта професійної діяльності та життєдіяльності, де провідним чинником постають якості та властивості особистості, її активність, рефлексія, життєтворчість, а також враховуючи тлумачення професійного становлення в аксіологічній парадигмі, то безумовним є те, що такі важливі професійні якості перекладача, як «соціальна ергічність», «соціальна пластичність», «соціальний темп», «соціальна емоційність» можна спеціально формувати, зокрема, під час організації спеціально змодельованої навчальної діяльності, використання тренінгових фасилітативних впливів тощо.

Отримані нами результати дозволяють стверджувати, що у майбутніх перекладачів й експериментальних, і контрольних груп є природні задатки для здійснення перекладацької діяльності, а посередній рівень готовності до перекладацької діяльності зумовлюється, передусім, соціальними характеристиками, які можна й слід набувати під час професіоналізації у вищій школі.

Програму та модель професійного становлення майбутніх перекладачів до виконання професійної діяльності, розроблену на засадах аксіологічної парадигми, буде описано в наступних наших публікаціях.

Список використаних джерел

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Л.И. Божович. Москва: Международная педагогическая академия, 1995. 212 с.
2. Варбан М.Ю. Рефлексия профессионального становления в студенческие годы: дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / М.Ю. Варбан. Самара, 1998. 181 с.
3. Зеер Э.Ф. Введение в педагогическую деятельность / 3-е изд., испр. и дополн. [Электронный ресурс] / Э.Ф. Зеер. Режим доступа: URL: [https://books.google.com.ua/books? isbn=504113782X](https://books.google.com.ua/books?isbn=504113782X).
4. Климов Е.А. О становлении профессионала: приближение к идеалам культуры и сотворение их (психологический взгляд) / Е.А. Климов. Москва: МПСИ, 2006. 300 с.
5. Кун М., Макпартленд Т. Тест «Кто Я?» [Электронный ресурс]/ М. Кун, Т. Макпартленд. Режим доступа: URL: vsetesti.ru/424.
6. Левитан К.М. Основы педагогической деонтологии / К.М. Левитан. Москва: Наука, 1994. 192 с.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. Москва, 1996. 192 с.
8. Опитувальник структури темпераменту (ОСТ) В.М. Русалова. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://psiukrearth.ru/psihologichni-testi-ta-igri/7914-opituvalnik-strukturi-temperamentav-m-rusalov-ost.html>.
9. Тест САМОАЛ. Режим доступа: URL: psyttests.org/shostrom/samoal-run.html.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Bozhovich L.I. Problemy` formirovaniya lichnosti: Izbranny`e psikhologicheskie trudy` / L.I. Bozhovich. Moskva: Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya, 1995. 212 s.
2. Varban M.Yu. Refleksiya professional`nogo stanovleniya v studencheskie gody`: dis... kand. psikhol. nauk: 19.00.01 / M.Yu. Varban. Samara, 1998. 181 s.
3. Zeer E`.F. Vvedenie v pedagogicheskuyu deyatel`nost` / 3-e izd., ispr. i dopoln. [Elektronnij resurs] / E`.F. Zeer. Rezhim dostupu: URL: [https://books.google.com.ua/books? isbn=504113782X](https://books.google.com.ua/books?isbn=504113782X).
4. Klimov E.A. O stanovlenii professionala: priblizhenie k idealam kul`tury` i sotvorenienie ikh (psikhologicheskij vzglyad) / E.A. Klimov. Moskva: MPSI, 2006. 300 s.
5. Kun M., Makpartlend T. Test «Kto Ya?» [Elektronnij resurs]/ M. Kun, T. Makpartlend. Rezhim dostupu: URL: vsetesti.ru/424.
6. Levitan K.M. Osnovy` pedagogicheskoy deontologii / K.M. Levitan. Moskva: Nauka, 1994. 192 s.

7. Markova A.K. Psikhologiya professionalizma / A.K. Markova. Moskva, 1996. 192 s.
8. Opituval`nik strukturi temperamentu (OST) V.M. Rusalova. [Elektronnij resurs]. Rezhim dostupu: URL: <http://psiukrearth.ru/psihologichni-testi-ta-igri/7914-opituvalnik-strukturi-temperamentav-m-rusalov-ost.html>.
9. Test SAMOAL. Rezhim dostupu: URL: psyttests.org/shostrom/samoal-run.html.

Ivashkevych E.E. The empirical research of students' readiness to perform translation activities and their self-actualization in the professional field. The article deals with the problem of the development of the person of translator is a dynamic process that constantly unfolds in time and space, proceeds from the moments of formation of professional intentions to full realization of oneself in the process of creative professional activity, the main contradiction of which is the contradiction between unique personality traits and objective requirements of the leading professional activities the significance of which is that it should be led to further development of the person. It was emphasized that by realizing himself/herself in the leading professional activity, the person gradually changed, which led to the restructuring of the motives of his/her leading activity, to the formation of new properties, qualities and characteristics of the person, which are extremely important for professional activity in general.

It was stated that readiness to perform the translation activity implied a professional competence of a specialist, such as knowledge of linguistic material, knowledge of ways, techniques and means of actualization of this knowledge in a particular situation, a high level of the development of skills of listening, speaking, writing in a foreign language. The readiness of a specialist to perform translation activities implies his/her ability to exhibit a high level of thinking and cognitive activity, independence and self-organization in solving communicative and cognitive tasks and problems. It was determined that different levels of mastering the system of necessary knowledge, skills, different degrees of the activity and autonomy of the person deals with different degrees of readiness of the translator to make independent prudent decisions and carry out independent actions connected with the activity of the interpreter.

The criteria for the professional development of future translators were highlighted. The results of the level of readiness of future specialists to perform professional activity were analyzed. The results of correlation analysis were presented. These results helped us to analyze the relationships between the level of self-actualization of a person and some professional characteristics of students. The reasons for determining a low level of readiness of students of experimental and control groups to perform translation activities have been empirically investigated.

Key words: translation activity, students' readiness to perform translation activities, self-actualization, professional development.

ПСИХОФІЗІОЛОГІЯ ЦІЛЕСПРЯМОВАНИХ ДІЙ ЗІ ЗВОРОТНИМИ ЗАВБАЧЕННЯМИ ТОНУСУ ЛЮДИНИ

Клименко В.В. Психологія цілеспрямованих дій зі зворотними завбаченнями тонусу людини. Цілеспрямована дія людини відрізняється від інших здатністю використовувати частину енергії «метаболічного хвосту обміну речовин», «сенсорної хмари», яка проливається дощем слів – нарративом та оцінкою дії в шкалі «подобається – не подобається», для підсилення чи послаблення психічної її регуляції. Вивчалися особливості здійснення внутрішньої мети психе зворотними впливами дій на тонус людини, зокрема, *ростові рухи* виявилися в анаболізмі речовин прибутковою енергією та згущенням інформації; *органи внутрішнього чуття* (гештальти і мотиви дій) – інстинкти відновлюють і зміцнюють гомеостаз – мудрість тіла; *перетворені дії на автоматизовані навички* звільняють їх від смислового контролю; *орган розум* об'єднує гештальти й образи аперцепції з невідомим і піддає їх аналізу; *орган розсудку* поєднує, синтезує протилежності у цілісність і створює завбачення – нову модель предмета, а критичність намічає спосіб її застосування.

Ключові слова: ентелехія, цілеспрямовані дії, зворотні впливи, завбачення, тонус, тропізми, інстинкти, автоматизми, розум, розсудок.

Клименко В.В. Психологія ціленаправлених дій зворотними передсказаннями тонусу людини. Ціленаправлене дія людини відрізняється від інших здатністю використовувати частину енергії «метаболічного хвосту обміну речовин», «сенсорного облака», яка проливається дощем слів – нарративом; і оцінкою впливу в шкалі «нравиться – не нравиться», для посилення або послаблення психічної її регуляції. Позитивне зворотне вплив на діяльність посилює регуляцію і темп розвитку, негативне – стабілізує, надає стійкість, стабільність і витривалість діянню.

Вивчалися особливості здійснення внутрішньої мети психе зворотними впливами дій на тонус людини, зокрема, *ростові рухи* виявилися в анаболізмі речовин прибутковою енергією та згущенням інформації; *органи внутрішнього чуття* (гештальти і мотиви дій) – інстинкти відновлюють і зміцнюють гомеостаз – мудрість тіла; *перетворені дії на автоматизовані навички* звільняють їх від смислового контролю; *орган розум* об'єднує гештальти й образи аперцепції з невідомим і піддає їх аналізу; *орган розсудку* поєднує, синтезує протилежності у цілісність і створює завбачення – нову модель предмета, а критичність намічає спосіб її застосування.

Ключові слова: ентелехія, ціленаправлені дії, зворотні впливи, завбачення, тонус, тропізми, інстинкти, автоматизми, ум, розсудок.

Визначення проблеми. Під поняттям праксис розуміється усяка зміна тонусу людини щодо самої себе і довкілля. Зміни виявляються на «виході» у здобутку в результаті і зворотному впливі чи у інших психологічних показниках. Зрештою будь-яке перетворення у нашому єстві, дійсному і підтверженому фактом, відмічається як продукт роботи праксису.

Зміни енергії в обміні речовин, механізмах її перетворення та системі психологічних органів дають підстави для класифікації. Активний праксис є таким, за якого дії людини слугують утворенню на «виході» прибуткової енергії. Організм акумулює енергію прибутку на «вході» наступної дії, але прямо не впливає на її здобутки. У пасивному поводженні, навпаки, робота не є джерелом енергії; вся витрачена і відновлена енергія в «виході» організму застосовується для збільшення безпосереднього «входу».

Активний праксис людини розділяється на класи: нецілеспрямований (випадковий) і цілеспрямований. Поняття «цілеспрямований» одразу означає, що дії, вчинки, поведінка тлумачаться як спрямовані на досягнення деякої мети, деякого кінцевого стану – досконалості: дієвця, *гармонії створюваного предмету* і синергічним взаєминам у просторі або в часі з іншими предметами – задачами або подіями.

Всі розходження між цілеспрямованою і нецілеспрямованою (або випадковою) дією здаються темними і вони втрачають сенс. Однак визнання праксису цілеспрямованим процесом є справою неминучою і корисною. В основі поняття цілеспрямованості лежить уявлення про нашу цілеспрямованість довільних дій. Це не є питанням осібної інтерпретації, а фізіологічний факт. Здійснюючи довільну дію, ми довільно вибираємо специфічну мету, а не специфічний рух, ми не наказуємо певним м'язам скоротитися деякою мірою й у певній послідовності, а просто задаємося метою, і рухи виконуються автоматично.

Хоч визначення цілеспрямованої дії залишається відносно неясним і позбавленим операціонального визначення, саме поняття цілеспрямованості корисне й заслуговує на застосування. Поняття «зворотний зв'язок» уживається у різних змістах.

У широкому сенсі «зворотний» означає, що частина витраченої енергії повертається на її «вхід»; прикладом служить електричний підсилювач зі зворотним зв'язком. У цих випадках він *позитивний*: частина виходу, що знову надходить до системи, має той же знак, що й первісна «вхідна» енергія або інформація. Енергія позитивного зворотного зв'язку додається до «вхідних» енергій в робочу систему, але вона не коректує її.

Поняття «зворотний зв'язок» застосовується також у вужчому смислі. Воно застосовується для позначення того, що робоча система управляється величиною *помилки* – відхилення в стані системи від мети. У цьому випадку зворотний зв'язок *негативний*, тобто енергія та інформація розбіжності дійсного стану і стану мети використовуються для обмеження «виходів» – продуктів роботи, які в протилежному випадку відхилилися від мети. Другим значенням поняття «зворотний зв'язок» ми і скористаємося, але з деякими уточненнями: поняття «зв'язок» передбачає засіб спілкування на відстані, а поняття «вплив» – дію, яку ми виявляємо стосовно предмета.

Цілеспрямовані дії зі зворотним впливом дихотомічно поділимо надвоє і одержимо:

1. Дії з передбачуваними зворотними впливами, призначеними для розв'язання задач, що описують роботу над собою або предметами поза нами;
2. Дії зі зворотними зв'язками без екстраполяції здійснюваного наміру.

Ми зупинимося на дослідженні лише цілеспрямованих дій, які керуються помилкою у здійсненні наміру, тобто розбіжністю між станами дієвця в даний момент і кінцевим станом, прийнятим у якості мети дії.

Наші дослідження взаємин людини і сфери розуму (ноосфери) [6], механізмів психомоторики [7], вікового розвитку обдарованих дітей [8], психології

творчості [10], способів вимірювання стану готовності до творчості [8], психології спорту [9] тощо свідчать: *праксис і психомоторні дії* – морфологічні органи (живі механізми) людини [12;13]; психосеміотичне дослідження понять [13]. Діючи, людина розгортає свої рухи думки, образів, почуттів та психомоторики у часі з системою координат XYZ і долає опір біодинаміки рухів та руйнівних впливів ситуації дії [7]. Морфологічний орган існує в момент вирішення задачі, відображається у почуваннях (образах і мотивах) живих рухів, змінах предмета дій і «згортається» до природної постави тіла людини.

Мета дослідження – здійснити синтаксичний аналіз основних понять психофізіології щодо виявлення особливостей використання цілеспрямованих дій зі завбачливим зворотними зв'язками і сприяти розв'язанню задач, що виникають у роботі фахівця над собою і предметами поза ним.

Гіпотези дослідження. Ми виходили з того, що дія людини – її дійсне буття, розв'язання задач перетворенням невідомого на відоме, протистояння і долання руйнівних стихій природи і соціуму; дійсна свобода у здійсненні наміру, збагачення досвідом вирішеної задачі, визначення міри досконалості себе і виробу.

Передбачалося: а) дія як сукупність і послідовність роботи органів і систем, що здійснюють намір людини, стає цілеспрямованою, коли дієвець опанує механізм завбачливого зворотного виливу, переходить із «сплячого» в робочий стан психе і сприяє збільшенню прибуткової енергії [12] й ущільненій інформації [13] на розвиток досконалості психе і продуктів праці; б) завбачливий зворотний вплив на дію містить у собі: «сенсорне хмаровиння» – образ завершеної дії, який здатний пролитися дощем слів і утворити її «фон»; «метаболический хвіст» [19] – ритм роботи енергії; оцінку мелодії рухів образів, почуттів і думок у шкалі «*подобається – не подобається*»; в) «сенсорна фігура» - *тропізми, внутрішнє чуття, навик, інтелект та поетична психе* – орган відкриттів, винаходів та «неймовірного в очевидному»; г) порівняння й оцінки: в мікроінтервалах протяжності, тривалості ритму, кінетичної мелодії дії; здійсненої дії з попереднім завбачливим наміром; теперішній стан психе і дії з майбутньою вершиною досконалості; функції психи будують, розвивають і удосконалюють її механізми й органи.

Синтаксичний аналіз поняття психе

З часів Аристотеля [1] з тілом і психе не виникало проблем. Людина вважалась цілісною, все в ній мудро улаштоване, доповнювало одне одного і підтримувало, кінець одного – початок другого. Але прийшов час пошуку секретів природи. Ньютон розтяв світ, Гарвей – тіло мертвяка, Р. Декарт відокремив психе від тіла. Що ж вийшло? 1. Безтілесна психе. 2. Тіло – місце перебування психе і 3. Бездушне тіло: що психе накаже, побажає, те тіло і робить; вони різні і навіть до акту «з'єднання» існують окремо одне від одного. Тобто почали мислити, що людина складена із двох половинок, самостійних субстанцій. З тих пір парадигма Р. Декарта [4] заволоділа умами не лише філософів, а й психологів майже всіх напрямків. Ось що значить для буденної свідомості сила авторитету! І на цих засадах ще й досі розвивається наукова психологія.

Ідея про універсальність структурно-анатомічних функцій людського тіла була висловлена ще Аристотелем. Його висновок: наша рука – інструмент для багатьох інструментів. Б. Спіноза [18] довів, що спосіб дії мислячого тіла визначається не ним самим, самовільно, а воно активно будує свій рух, дію відповідно до форми (образу, ідеї, схеми) будь-якого іншого предмета: мислячи, ми діємо, а діючи, мислимо. Наші психе і живий рух, дія і думка є неподільною на частини цілісністю.

В ідею про безтілесність психе і бездушність тіла повірили всі, крім Б. Спінози. На відміну від Р. Декарта, захопленого методом аналізу, Б. Спіноза застосовував методи синтезу і всюди відшукував знаки цілісності – гармонію. Аналіз без синтезу він не сприймав: тіло без психе для нього було мертвим.

Б. Спіноза доходить висновку: 1) мислення є властивістю психе; 2) живий рух – це властивість тіла, яка існує у єдності з мисленням; 3) мислення і живий рух – не дві різні субстанції, а два атрибути мислячого тіла. Звідси випливає, що мислення (як властивість психе) і живий рух (як властивість мислячого тіла) – не дві субстанції (за Р. Декартом), а два модуси, тобто, дві властивості, притаманні нашій психе, її мислячому тілу.

Але поняття психе і людська психе є різними. З одного боку, все живе має психе. З іншого, залежно від розвитку у людини існують психе: 1) рослинна; 2) тваринна; 3) поетична. За Аристотелем людська психе – ентелехія – те, що має мету у самій собі. Вона є активним началом людини, що розташоване у речовині у вигляді форм, образів та енергії. Так само і «сировина» для виробу містить у собі ентелехію досконалості, наперед приписану гармонію виробу.

Кожна з цих «психе»: відчуває, пам'ятає, співіснує з іншими психе. У людини, яка перебуває в оптимальному стані, ця тріада її властивостей в гармонії: функції всіх трьох психе працюють спільно. Чим же різняться рослинна, тваринна і поетична психе? У кожній є всі три, але вони можуть діяти всі разом синергічно, парно або нарізно, залежно від обставин життя.

Органи рослинної психе людини

Тропізми - система ростових рухів

Орган ростових рухів – це приналежності рослинної психе людини, які є вимушеними реакціями організму, надбаними у результаті творчої еволюції [2]. Вони обумовлені і регулюються змінними фізико-хімічними чинниками, виникають унаслідок їхніх впливів. Ростові рухи відіграють важливу роль в орієнтації організму в доквіллі. Людина теж реактивно, вимушено реагує на механічні, термічні, оптичні, хімічні, електричні подразнення, що надходять ззовні.

Так, у кістках людини існує два види клітин-будівельників. Одні неперервно руйнують ту кісткову тканину, яка перестає отримувати навантаження. Інші, навпаки, по лінії найбільших фізичних навантажень відкладають кісткову речовину, унаслідок чого місце кріплення м'язів до кістки «пересувається» у просторі кістки на кілька сантиметрів!

Найменший елемент м'яза (рухова одиниця) має свій нерв, свій капіляр і свою нервову бляшку (датчик її станів). Природа збалансувала її так, що при оптимальному робочому режимі туди надходить достатня кількість живлення, імпульсів для роботи, а нервова бляшка постачає зворотний зв'язок, подає сигнали про свій стан. Звісно, вся трійця створена із запасом, на виріст, але в певних межах. І коли надмірно нарощується м'яз, кожна рухова одиниця теж збільшується непропорційно. В результаті імпульс від нерва її не охоплює, капіляр не забезпечує живленням і каналізацією, а бляшка втрачає контроль і шле в свідомість дезінформацію.

Неважко уявити, що відбувається з гіпертрофованим м'язом. Він позбувається:

- витривалості (каналізація не справляється зі своїми функціями, продукти обміну осідають у м'язі, який «наливається свинцем»);
- швидкості (нервовий імпульс не відповідає інерції непропорційної м'язової маси);
- еластичності (нервові бляшки «дають» помилкову інформацію, рухи стають незграбними і неточними, людина – незграбною, а м'язи при миттєвому перемиканні з одного руху на інший «рвуться»);
- гіпертрофований м'яз практично перестає бути органом чуття, він – сліпий, глухий і німий до інформації, яка до нього поступає.

Отже, надмірна м'язова маса – продукт роботи механізму тропізмів – так само шкідлива, як і надмірний жир.

Зовнішні впливи залежно від обставин викликають різні і навіть протилежні позитивні напрями руху істоти до джерела впливу, так і астенічні почуття – рухи від нього. Спостерігається деяка вибірковість і активність. Вона регулюється біологічними закономірностями, згідно з якими спричиняються рухи організму, пристосування.

Тропізми обумовлені: симетричною будовою організму; установками руху під впливом фізико-хімічних подразників; орієнтуванням щодо ліній сили тяжіння; дотиком твердого тіла; електричним струмом; фототропізм – світлом; хемотропізм – хімічними агентами тощо. Отже, взаємодія між двома або кількома чинниками Я (психе, чутливість) і фізичним впливом призводить до виникнення третього – тропізму ростового руху.

Тропізми обумовлені й внутрішніми чинниками. Їхня роль незначна, проте це не дає підстави відхиляти їхнє значення.

Отже, природне покликання тропізмів рослинної психе – бути живій істоті.

Природа через тропізми рослинної психе здійснює до цього часу непізнане перетворення неживого матеріалу на живий.

Буття ж рослинної психе означає:

- сприймання і обмін енергією з навколишнього енергетичного поля;
- ростові рухи органів рослин (згинання «тулуба», кореня, повертання листка до сонця тощо), що спричиняються однобічним впливом факторів довкілля – світла, тепла, вологи, земного тяжіння тощо;
- пошук їжі й утилізація мінеральних речовин, із яких психе мурує будову;
- перетворювач неживого на живе.

Заради чого існує в організмі система ростових рухів?

Жива істота сама собою розглядається і як утілення в ній своєї цілі, тобто *внутрішньої мети життя*. За Аристотелем, *ентелехія* – це внутрішня мета, закладена в психе природою образу зародку творчості. Вона міститься у речовині у вигляді форми (гештальту) й енергії (здатності до роботи). Істота живе і розвивається заради себе.

Органічна доцільність ентелехії розкривається зворотними впливами: в живих системах вплив (фізична взаємодія) і його кінцевий ефект стає новим вихідним в систему фактором, тобто початком нової системи - гештальтом. Регуляція й управління гештальтами здійснює роботу всупереч впливу стихій, що її порушують, зберігає динамічну рівновагу і процеси розвитку. Зрозуміло, це не та доцільність, яка притаманна діям і вчинкам людини за правилом проб і помилок.

Спрямованість процесів розвитку живої системи визначається взаємодією внутрішніх і зовнішніх умов, її активність виявляється в тенденції ростових рухів. «Накладаючи» гештальти на форми тієї чи іншої ситуації жива істота а) вибирає, б) перероблює й в) засвоює необхідні для життя речовини, що надходять до неї з довкілля. Разом з дисиміляцією здійснюються процеси анаболізму (регулювання обміну речовин в організмі).

Істота живе і розвивається заради себе. Органічна доцільність гештальту розкривається завдяки принципу зворотного зв'язку: наслідки фізичної взаємодії в живих системах змінюють і вихідний стан, тобто початковий стан системи. Спрямованість розвитку живої системи визначається взаємодією внутрішніх і зовнішніх умов, її активністю і реально виявляється в загальній тенденції ростових рухів

Регуляція й управління активністю здійснюється *саморухом*, мета якого – привести людину до *рівноваженого стану* за спадковими програмами (гештальтами), створюючи імпульси протидії зовнішнім руйнівним впливам; вони здатні не лише зберігати динамічну рівновагу, процеси розвитку та зміцнення живої істоти, а й *выводити її стан за межі засвоєної регуляції*.

Зрозуміло, це не та регуляція і доцільність, яка притаманна свідомим шаблоном діям і вчинкам людини, а *природна психічна регуляція, скеровувана законами гармонії її ества*.

Інстинкти - система внутрішнього чуття

Орган і форми психіки є одиницями спадковості, що будуються на біологічних закономірностях, виробляються у пристосуванні до середовища і здійснюються завдяки реалізації неусвідомлених природних потреб [2]. Природа має природжені задатки психіки – гештальти, взірці та мірки, завдячуючи яким людина здатна:

- сприймати у предметах і явищах з властивостями гармоній;
- розуміти їхню - привабливість і красу (джерела енергії та інформації);
- використовувати їх у спонтанній регуляції дій і поведінки.

Інстинкти – гештальти і мотиви дій здійснюються так само своєю внутрішньою метою, яка є спонукою до доцільних дій заради самої себе. Їхня доцільність є об'єктивним фактором з органічною складовою, що виявляється у

характерних для живих істот особливостях будови організму і функціонування, організації метаболічних процесів, управління та регуляції активності.

Інстинкт є живим пристроєм (сукупністю пристроїв), що: підтримує незмінність цієї психічної системи; змінює її за певними законами підтримки й експансії життя; відповідно до природного гештальту здійснює їхню саморегуляцію; регулюється внутрішнім чуттям, спонуканням; і зворотними впливами усуває дискомфорт.

Інстинкти є спадковими механізмами філогенетичного розвитку, з'являються готовими, незалежними від наування аперцепціями. Вони доцільні, пристосовані до визначених, життєво важливих для організму ситуацій, здійснюються без усвідомлення мети, без передбачення результату, автоматично, підсвідомим спонуканням. В інстинктивних діях переважає стабільність і відносна стереотипність; різні їхні поводження залишаються однією загальною структурою.

Те, що «інстинкти» здійснюються без знання й урахування їхнього значення й наслідків, безперечно «доцільність», є доказом мудрості природи. Інстинкти захищають життя, а інтелект шукає, досліджує і дуже часто помиляється; інстинкт не шукає того, чого організму не вистачає і завжди знаходить внутрішнім чуттям. Він не протиставляється інтелекту. Він його перевершує надійністю досягнень.

Порушення гомеостазу викликає чуттєві сигнали про виникнення різниці між природним тонусом людини (Solwert) або гештальтом та дійсним (Istwert) станом організму в даний момент життя. І що більша різниця ($\pm\Delta w$) між фізіологічними змінами в організмі (зокрема, ендокринними, наприклад, активністю статевих залоз в інстинктах, пов'язаних із статтю) і природним гештальтом, то тим сильніша інстинктивна дія.

У природному (Solwert) гештальті генетично започаткована інтенція, ставлення до не-Я або «образу ситуації». Інтенція – природний намір, ціль гештальтам, спрямованість істоти на привласнення і використання життєво важливих властивостей предметів. Порушення гомеостазу утворює чуттєву різницю ($\pm\Delta w$) між сигналами, природним гештальтом та тонусом організму (Istwert) й «образом ситуації».

Наявність дискомфорту визначає напрям пошуку джерел нестачі й об'єднує різні живі рухи в єдине ціле, чим і відрізняється інстинктивна дія від простої суми рефлексів. Що більша різниця ($\pm\Delta w$) між фізіологічними змінами в організмі, то сильнішою є система сенсорної корекції, жадання інстинктивної дії.

«Накладанням» гештальтів інтенції на структурні форми тієї чи іншої ситуації жива істота відшукує у навколишньому середовищі джерела енергії, інформації та речовини, заповнюючи їх дефіцит і відновлює комфортний стан.

Обмеженість мотивації інстинкту гомеостазом відрізняє його від інших форм мотивації дій людини специфічними: 1) інтенцією – способом біологічної мотивації; 2) інстинктивною дією – механізмами виконання, яке регулюється органічною мотивацією; 3) обидві виконуються спонтанно поза контролем свідомості.

Хоча інстинктивна дія автоматична і здійснюється стабільними механізмами, вона, однак, відрізняється від машинної дії. Дискомфорт утворює готовність діяти у визначеному напрямі. Це означає, що існує зона регулювання ($\pm\Delta w$), яка перевершує, або зменшує «територію» гештальту. Регулювання в обох випадках обмежується зоною насичення, яке і припиняє її дію. Якщо гештальт й образ ситуації співпадають, стають схожими, то це свідчення того, що задача оптимально вирішена, дискомфорт перетворено на «оперативний спокій», а організм готовий до наступної дії.

У подоланні ситуації та її змінюваності інстинкт зближається з розумними діями, виконанням родової програми та боротьбою за власну територію й прагнення її збільшити (бажано, не завдавши збитків подібним собі, але за рахунок території «рослинних психе» іншого виду).

Навички, інтелект, інстинкт відрізняються, але в той же час є щільно пов'язаними психічними органами. Якщо говорити про *інстинкти* людини (харчовий, сексуальний тощо), то це функціональні механізми, що суттєво, докорінно відрізняються від інстинктів тварин. Недарма для їхнього позначення часто вводять нові поняття: потяги, стан організму, в якому виявляється зацікавленість чуттєвого відображення, дискомфорт потреби; *інтенції* – своєрідні внутрішні сили організму, що спонукають його до дій; *інстинкти* наслідування – неупереджене оволодіння, розуміння, осягнення природи.

Вони всі разом є засобами збереження внутрішньої гармонії від руйнівних впливів і умовами розгортання процесів творчості.

Жива істота через тваринну психе: здійснює експансію життя; зберігає гармонію всього живого на землі; спонтанно підтримує рівновагу в собі, не відчувати впливів природи є ідеалом тваринного існування. Якщо істота сита і здорова, то вона або спить, або грається. Якщо комфорт усередині неї або зовні порушений, то тварина починає рухатися, щоб усунути причину дискомфорту. Тварина живе за рахунок рослинного життя або життя іншої тварини, але ніколи без крайньої потреби не зробить нічого, що порушувало б гармонію природи.

Тваринна психе своїм існуванням немовби нічого не змінює у світі, а насправді вона виконує величезну роботу заради збереження життя на Землі. Тварина не може, як людина, впливати на процеси у природі. Але тваринна психе в людині виконує функції, які нічим неможливо замінити, а саме: фіксує порушення гармонії, оцінює її та реагує на порушення протидією, щоб її вирівняти силоміць.

Функціональний орган інстинкту і його гештальт не потребує тренування, зберігається без підкріплення, стійкий і мало змінюваний, автономний і стереотипний. Він є природженим пусковим механізмом і вмикається в роботу біологічно значущими для живої істоти впливами, «образом ситуації». Мета функціонального органу внутрішнього чуття (образу і мотиву дій) є тим, «заради чого існує жива істота» та «заради чого мета здійснюється».

Кожна дія людини спрямовується наміром, думкою, почуттями, свідомою метою. Так і мета інстинкту передують дійсності продукту, за її мірками виробленого. Внутрішня мета тропізму потребує реалізації, предмета втілення, у якому

вона тільки й отримує певний сенс і визначеність. Мета внутрішнього чуття – дискомфорт, потяг та органічні потреби, що породжуються єством заради самого себе, і збереженням не лише самого себе, а й підтримання експансії життя.

Природне покликання рослинної душі — бути живий істоті.

Природа через рослинну душу *перетворює неживі речовини на живий матеріал.*

Тваринна психе людини

Навички – психічна система призвичаєних дій

Образ призвичаєних дій живої істоти – штучне і прижиттєве психічне утворення. Воно здійснює органічне пристосування будови істоти та її функціонування у змінних умовах існування у ситуаціях життя, теж заради самої себе. Розвиток навички утворює систему регуляторних процесів, забезпечуючи сталі, стандартні та економічні її здійснення. Це означає, що реалізація призвичаєної дії відбувається одним і тим же способом, добір якого визначається: змістом задачі; зовнішніми умовами; можливостями людини.

Сталість виконання – це стабільність усіх складових, незалежно від впливів зовнішніх та внутрішніх факторів, що збурюють дію. Стандартність і сталість навички передбачають рухливість регуляторних процесів, що складають її сутність. Навички, як і інстинкти, існують на різних ступенях психічного розвитку тваринної психе. Вони істотно відрізняються. З одного боку, навички наближаються до інстинктів, з іншого, наближаються до розумності, інтелекту.

Навичка – вузькоспеціалізована дія, набута вправами, досвідом, яка регулюється штучно утвореним гештальтам. Характер призвичаєної дії залежить від умов, пов'язаних із її утворенням, а саме: від сприймання ситуації, у якій виробляється навичка, від її рецепції; організації дії (стабільної й шаблонної чи мінливої), лабільного характеру навички.

«Накладанням» гештальтів на структурні форми тієї чи іншої ситуації ми своїми діями шукаємо лінію мінімального опору рухам – стану комфорту і насолоди дією.

Існують види навички: первинно автоматичні дії, що мимоволі складаються на інстинктивній мотивації, в результаті збігу обставин; навички, що виробляються в навчанні, за допомогою навмисного закріплення автоматизації. Процес вироблення навичок забезпечується законами:

1) *вправлення* – міцно закріплюється рух, який частіше повторюється за принципом мінімальної дії: щоб виконати мінімальну дію, треба витратити мінімальну енергію із всіх можливих, які завжди більші за неї;

2) *ефекту дії* – частіше повторюється рух, який приносить задоволення, і що більша розбіжність ($\pm \Delta w$), між природними (Solwert) – гештальтами, то більшу чуттєву нагороду (вдоволенням) одержує людина за доцільну активність; надмірна розбіжність між ними – людина штрафується, позбавляється вдоволення і поділяє страждання; так діє принцип насолоди або винагороди за досконалість дії;

3) *готовності* – для утворення навички потрібна влаштованість організму (оптимальний стан).

До поняття «готовність» входять: зрілість нервових механізмів, не утомленість, установка («особливий стан розуму») та почуття гармонії рухів. Зведення навчання людини до засвоєння навичок, а утворення навичок – до механічного процесу повторення, в якому розуміння, свідомість нібито не відіграють ніякої ролі, тим не менш виправдане.

Характер при звичаєної дії залежить від умов, пов'язаних із нею, а саме: від сприймання ситуації, у якій виробляється навичка, від її рецепції; організації дії: стабільної й шаблонної чи мінливої, лабільного характеру навички. Гнучкість навички, адекватність перенесення її на різні ситуації суттєво залежить від того, як у сприйнятті змінюються, виділяються риси, істотні для дії, закріплені в навичці. При звичаєна дія у вигляді навички або звички, доцільна в умовах, які з нею пов'язані. Залежність же навички від сприйняття умов, з якими пов'язується дія, не однобічна.

Порівняння механізмів навичок, що утворюються в навчанні на основі розуміння, вторинної автоматизації та автоматично утвореними навичками виявляє принципове розходження. Процеси утворення і функціонування підкоряються різним закономірностям. Але це не означає виникнення чогось нового, бо навичка завжди виробляється за допомогою проб і помилок із старого випадковими повтореннями. Однак, навички утворюються не лише методом «проб і помилок», а й свідомим розвитком дії (пізнавальної, моральної – вчинку, або естетичної), зокрема, законами:

1) мінімальної дії: щоб отримати позитивну зміну (найменшу) у кількості енергії, треба виконати найменшу роботу з усіх можливих;

2) максимальної дії: щоб виконати максимальну дію, треба витратити мінімальну кількість енергії з усіх можливих. Отже, усі інші витрати значно більші і збиткові;

3) мінімального постійного приросту потужності механізму творчості: кожна дія повинна нести позитивні зміни і вести до них хоча б в одному з механізмів за рахунок індукції надмірного анаболізму, тому систематично повинні бути: а) максимальні дії; б) мінімальні прирости потужності окремих механізмів; в) оптимальний час відпочинку для придбання готовності до наступної дії з меншою потужністю.

Мінімальна дія – вирішення задачі мінімальної складності – дає малий приріст потужності механізму творчості: а) стабільність визрівання; б) уникнення перевантажень і втоми; в) постійний стан свіжості людини — готовність і бажання діяти.

Максимальна дія – задача найважчої складності – створює умови для розширення діапазонів коливань енергії, швидкості мислення, глибини і потужності почуттів і уяви.

У наведених законах враховане те, що дозволене (доцільне і гармонійне, яке несе у собі позитивні внутрішні зміни, і те, що заборонене) і що шкідливе для тіла і психе. Будь-яка інша дія з тими самими показниками, хоч і з більшими витратами енергії, ніж треба, непродуктивна, неекономічна, має низький ККД.

Такі дії ведуть до передчасного виснаження енергії, сповільнення процесу придбання, прирощування потужності механізму творчості, а згодом і до спаду його потужності.

Отже, синергії енергетичних витрат і продукти роботи механізмів, дозволені природою людській психе й тілу, і є найпродуктивнішим. Мінімальний постійний приріст у кожному із механізмів творчості є умовою його дієздатності.

Гнучкість навички, адекватність перенесення її на різні ситуації суттєво залежить від того, як у сприйнятті змінюються, виділяються риси, істотні для дії, закріплені в навичці. Призвичаєна дія у вигляді навички або звички, доцільна в умовах, які з нею пов'язані.

Несхожості стабільних і лабільних навичок позначаються й у механізмі функціонування. Навички, в яких панує шаблонність із визначеними рухами, закріплені у стабільній послідовності, функціонують, переносяться з однієї ситуації на іншу переважно на підставі спільності елементів. Навички, в яких панує лабільність із закріпленою загальною схемою дії, здійснюються в різних ситуаціях розмаїтими рухами, функціонують і переносять з однієї ситуації на іншу спільність структур.

Лабільність чи варіативність, і стабільність чи нерозвиненість навички є зворотною стороною точності сприйняття й розуміння ситуації. Між навичкою й інтелектом існують єдність та розбіжності, внутрішні протилежності, суперечності. Без них неможливий розвиток навички. Розвиток інтелекту неможливий без злому первинного автоматизму навички.

Навичка – опанована здібність, інструмент для репродукції придбаного людиною. Вона самодостатня лише для виконання роботи у відомих умовах діяльності. Навичок на всі випадки не існує, вони призначені для чогось часткового і виконуються без суворого контролю з боку свідомості, тобто автоматично, бездумно. Навичка включається в активність відповідно до умов і обставин діяльності, оскільки вона не визначається метою. Тому навичка не стикається з незнанням і здатна забезпечити виконання лише відомої і механічної роботи.

Розумові та психомоторні дії передбачають перетворення невідомого на відоме за допомогою мислення, почуттів та уяви. За цих умов засвоюються дійові відомості, придатні для користування. Тут помічаються продуктивні, творчі процеси.

Переважає користування учнем мнемічними діями веде до механічного заучування, тобто він створює другий відбиток програмного матеріалу у своїй свідомості, копію без розуміння системи думок, започаткованих у тексті. В цьому випадку знання існують у формі системи дискурсивно-логічних символів, які потребують перекодування на осмислене повідомлення з чуттєво-інтуїтивним сенсом.

Навик – інструмент дій людини, репродуктивна акція, яка є:

- стимульно-реактивним способом активності;
- способом застосування засвоєних знань;
- виконується автоматично і призвичаєна до стандартних умов;
- регулюється обставинами, здійснюється без свідомості й волі;

- необхідний елемент уміння.

Уміння – репродуктивний інструмент, створений із знань і навиків, оздоблених чуттєво-інтуїтивними смислами предмета дій. Уміннями людина здатна: вибирати адекватні до умов прийоми дій з числа засвоєних, здійснювати їхню реалізацію, а також погодження та узгодження знань відповідно до мети роботи.

Можна сказати, що *уміння – багатоваріантна навичка, яка застосовується у репродуктивній діяльності, але порівняно з нею, вона швидше відгукується на варіантність умов і вимог мети, діє швидко й пластично*. Сказане стосується всіх типів умінь.

Предмет навчання – це процес перетворення незнання на знання, невміння на уміння, незграбних дій на навички. Але перетворення незнання на знання, невідомого на відоме вимагає від людини не репродуктивної роботи, до якої переважно зводиться освітня система, а творчих здібностей, активності механізму творчості, напруження психіки та свідомості.

Дія. Розумова, психомоторна або мнемічна є інструментами дій зростання знань, що здійснюється за формулами: незнання – дія – знання; невміння – дія – уміння; незграбні – дії – навички.

Отже, між знанням, яким оволоділа людина, і незнанням, яке треба перетворити на знання, розташована *дія – процес вирішення задач*. Вони разом покликані до точного відтворення навчального матеріалу. Важливі не лише знання, уміння і навички (продукти і способи відображення), але й система незнання, яка дається не для простого заучування, а для протидії учневі, щоб розвивати продуктивні, творчі здібності (мислення, почуття та уяву).

Призвичаєна дія – це добір визначених комбінацій із числа наявних реакцій і не вимагає критичного ставлення. Доцільність навички розглядається, з одного боку, як дія заради самої себе, а з іншого, як відношення в системі «Я – прaxis – не-Я» з яскраво ціннісним сенсом і критерієм її досконалості.

Сигнали неузгодження гештальту і образу ситуації ($\pm \Delta w$) – чуттєвий матеріал для формування корекції рухів думки, почуттів та уяви. Хоча плин цих психофізіологічних процесів визначається у внутрішньо замкнених відношеннях, але вони спрямовані на перебудову образу ситуації.

Існує і протиборство психічних систем: реалізація однієї є усуненням інших, тому потрібний свідомий добір для розвитку доцільних потенцій і нейтралізації небажаних навичок та пошуку нових. Градація ступенів активності психічних систем спричиняє виникнення інтерференції-гальма у механізмі творчості. У гештальті існує й загальна тенденція до саморозвитку: розрізнені елементи тяжіють до утворення цілісності, групуються у простоту і врівноважену систему.

Доцільність навички розглядається, з одного боку, як дія заради самої себе, а з іншого, як деяке відношення, що складається в системі «Я – прaxis – не-Я» з яскраво вираженим ціннісним сенсом і критерієм її досконалості.

Призвичаєна автоматизована навичка спрощує регуляцію рухів думки, почуттів та образів, чим розширює час і простір для винаходів, відкриттів та виявлення небувалого у житті людини.

Тваринна душа – це єдність тропізмів, інстинктів, пам'яті і почуттів.

Природне покликання тваринної душі – *підтримувати життя власне та подібних собі в стані гармонії*.

Природне покликання інстинктів своїми гештальтами – утримувати внутрішній і зовнішній комфорт існування істоти та експансію життя.

Через тваринну психе жива істота *зберігає гармонію всього живого на Землі*.

Інтелект — орган доцільної рецепції

«Розумна» дія людини з розвиненим інтелектом протиставляється інстинкту з його сліпотою та навичці з її автоматизмом як протилежності. Разом із тим елементи розумності, інтелекту існують і в інстинкті, і в навичці; і вся історія їхнього розвитку сплітається з розвитком інтелекту, виявляючи їхні суперечності та єдність. Загальним джерелом розвитку цих психічних утворень є *незбіг* гештальту в образі ситуації, утворення своєрідного оператора ($\pm\Delta w$), що породжує сенсорно-перцептивні дії і об'єднує інтенцію вирішення задачі.

Орган доцільної рецепції, на відміну від таких психічних явищ, як почуття, воля, інтуїція, уява, спрямований на розуміння, розсуд, здатність долати задачі. Він зобов'язує нас користуватися абстракціями й пристосовуватися до нових ситуацій тощо, розвивати здатність при звичаюватися. «Розумна» дія – усяка дія, що відповідає об'єктивним, істотним для даної задачі умовам. Таким чином, «розумність» дії залежить, насамперед, від точності сприйняття ситуації.

Ядро інтелекту – це здатність до розуміння відображених предметів і явищ; вирішення задач, що вимагають оперування абстракціями; використання набутого досвіду для подолання задач та пристосування себе до нових ситуацій; виділення в ситуації істотних властивостей, зв'язків, відносин та узгодження своїх дій.

Слід мати на увазі й розвиненість мети «розумної дії», яка передбачає наявність: уміння діяти (як і якими засобами досягається та або інша мета); уявлення про доцільність (прагнення досягти благої мети); морального сенсу дії (якою є мета, до якої людині треба прагнути?).

Отже, задача інтелекту – розгорнути в активності заздалегідь задану розвитком досконалість, повноцінне функціонування предметів і явищ, над якими працює людина. «Накладанням» гештальтів на структурні форми тієї чи іншої ситуації ми відшукуємо у ситуації незручності, опори діям або замах на суверенітет і свободу ($\pm\Delta w$) або повільно уживаємося і пристосовуємося до руйнівних факторів, чим забезпечуємо відновлення комфорту, максимуму вигоди у роботі.

Людина, спрямована на самозбереження і самовідтворення (інстинкти), стає зрозумілою з погляду «мети започаткованої в собі», а розвиток себе від «мети в собі» до усвідомлення «мети зовні себе» є початком становлення особистості.

Механізмами *асиміляції* здійснюється засвоєння, переробка та використання істотної енергії та інформації від предметів і явищ із довкілля. Одночасно здійснюється *акомодація*. З набуттям навичок і умінь, ми освоюємося з певними умовами, виробляючи у собі відповідні якості і властивості, стаємо здатними, звичними до *існування* у новому, незнайомому середовищі. Змінюємо свої по-

гляди, переконання, смаки, уміло пристосовуючись до обставин. Психічні процеси наслідування і пристосування є визначальними поняттями стадіального розвитку інтелекту дитини (Ж. П'яже).

Користуючись методом дихотомії щодо психічних явищ і систем людини, ми рухаємося від теоретичних положень до вивчення *розсуду* (здатності судження) й *розуму* (системи дій, що розкривають природу і сенс того, що розташоване на межі з невідомим) з їхніми прагненнями й системою потягів.

Розум (*Vernunft*) і розсудок (*Verstand*) є складовими інтелекту людини (І. Кант)/ Розсудок впорядковує хаотичні факти й утворює цілісність, вносить порядок у сприйняте. Проте, упорядковуючи їх, він не виходить за межі наявного знання, лише асимілює, переробляючи й засвоюючи не-Я – довкілля. Отже, за І. Кантом [5], інтелект має дві частини: розум і розсудок. Розум – здатність створювати поняття, виходити за межі існуючого знання, а розсудок – здатність упорядковувати за своїми законами хаотичні уявлення, ідеї, форми усвідомлення мети діяльності. Розум же проектує подальшу рецепцію довкілля чи практичні дії.

Здатність раціонального пізнання відрізняється від функцій органів психе, таких як почуття, воля, інтуїція, уява тощо та вирішення задач. Досі мало кого цікавило, на якому матеріалі – чуттєво-інтуїтивному чи дискурсивно-логічному – реалізується ідея й проекція. Йдеться про функції психомоторики, органа людини, яким вона перетворює духовне на матеріальне. Зробимо деяке уточнення. Мислення – це процес, а розум і розсудок – здібності. Межа сили розуму – невідоме, приховане від людей. Міркує той, хто нужду має. Міркування – заглиблення думками у невідоме предмета, обдумування його з усіх боків. А здогад, то домисел до предмета думки, припущення міркування.

Розум аналізує та оцінює дані органів чуття та надбання розсудку, а також сам себе. Він допомагає людині робити відкриття, винаходи та створювати художні образи. Силою розуму людина оперує поняттями, розкриває їхню природу та зміст.

Головна особливість і покликання розумом діючої людини полягає у її ставленні до всякої речі, вона діє як того вимагає її сутність, вона створює нові ідеї, які руйнують системи знання й уявлення, схеми та шаблони дій. Саме з діями розуму пов'язана продуктивна здатність уяви, яка є основою творчості людини.

Розсудкова людина працює з відомими предметами та явищами, що даються як дрібні фрагменти, конгломерат. Вона користується раніше придбаними когнітивними схемами й шаблонами обробки відображення без проникнення у змістову сутність формально впорядкованих понять. Схеми та шаблони є готовими «мірилами» оцінки почуттєвого матеріалу та для конструювання результатів.

Розсудок – носій стандартності, сліпого нормування, тому людина іноді ставиться ворожо до здобутків розуму. Разом із тим, хоча вона й орієнтується на цілісність, на абсолютні принципи, та все таки має потребу в ідеях, які створює розум. Він є необхідним моментом будь-якої пізнавальної, проектувальної, практичної дії, позаяк надає думці однозначності, системності та суворості. Розмірковування оперує готовими формулами, стереотипами, типовими проектами тощо, робить науку, знання широкочисливаними у практиці.

Лише єдність властивостей розуму, розсудку та інтуїції утворює стани механізму творчості, описані формулами. Комбінаторика їхніх механізмів утворює:

- розумову людину з домінантами: почуття – мислення – уява; почуття – уява – мислення;
- інтуїтивну: уява – мислення – почуття, уява – почуття – мислення;
- розсудливу: мислення – почуття – уява, мислення – уява – почуття.

Розумові дії людини охоплюють притаманні їй операції:

- аналіз предмета: розчленування шуканих частин, елементів, ознак чи властивостей;
- абстрагування та виокремлення одних ознак і властивостей від інших у предметі;
- конкретизація: звернення абстрактного до реально існуючого предмета, яке підтверджує здійснене приведення до структурної відповідності з образом цього предмета у психіці людини тощо.

Завдячуючи розумовим діям людина висуває нові гіпотези, які виходять за межі попередніх чуттєво-інтуїтивних та дискурсивно-логічних знань. Разом з тим розуму притаманна спонтанна сила, що не залежить від досвіду: невідоме те, чого не вистачало в досвіді.

Розсудкові дії – це спосіб інтелектуальної активності за раніше знайденими схемами і шаблонами, без проникнення до змісту формально упорядкованих образів, почуттів та думок. Людина, яка опанувала розсудкові дії, користується:

- синтезом; об'єднанням відшуканих і виділенням у ньому шуканих частин, елементів, ознак чи властивостей в єдине ціле, яке так або інакше відповідає меті дослідження чи практичній дії;
- узагальненням відображеного – продовженням і поглибленням синтезу властивостей елементів тощо, спочатку поверхневих, а згодом глибинних явищ психіки;
- судженням – здатністю доводити, або заперечувати, створювати поняття;
- формуванням образу, почуття чи думки (системи думок – тексту), в яких *щось* стверджується або заперечується до приналежності їх до предмета.

Порівняння – це привілеї інтуїтивно діючої людини, здатної синтезувати обидва види дій, засоби аналізу й синтезу змісту, що відкриваються у предметах і явищах живим відображенням, в універсальний засіб творчості. Порівняння спрямоване на встановлення схожості і відмінності ознак, властивостей предметів чи явищ. Порівняння виявляє їхні кількісні та якісні характеристики, класифікує, упорядковує та оцінює зміст.

Порівняти не означає лише приміряти «одне» до «іншого» і виявити можливі між ними відношення, а й збагнути єдність різноманітного. Отже, без порівняння нічого не можна зрозуміти, а тим паче створити оригінальне і самодостатнє.

Що менша розбіжність ($\pm \Delta w$) між природним (Solwert) – гештальтом та дійсним втіленням мети (Istwert) – образом ситуації, то швидше здійснюється асиміляція зовнішнього світу і при акомодатії до умов існування у довкіллі.

Психічна система набуває внутрішньої і зовнішньої упорядкованості, узгодженості й цілісності явищ та процесів, утворюється єдність цих протилежностей, які проникають, переходять одна в одну, породжують і взаємно зумовлюють одна одну.

Розвиток інтелекту виражається у зміні поведінки в такій послідовності: 1) інстинкти переходять у потяги; 2) змінюються і взаємини між інтелектом, навичкою й інстинктом; 3) елементи інтелекту, спочатку вкладені усередину інстинкту й навички, виявляються нестереотипними, змінюються відповідно до ситуації; 4) навички перебудовуються на основі інтелектуальної дії: за умов спеціального тренування і вправ навичка перетворюється на інтелектуальну операцію.

Навичка, що змінюється під впливом досвіду, особливо близька до інтелекту. У цьому разі інтелектуальна дія характеризується специфічною мотивацією: цікавості, допитливості, пізнавального інтересу; цікавість є потребою, що виникає у процесі дій, яка розчленовує та змінює предмети та явища.

Інтерес виявляється у прагненні маніпулювати речами, змінами у речах. «Дослідницький» імпульс – це інтерес до предмета, породжений тими змінами та впливами на нього. Інтелектуальні операції є не тільки «практичними», влітаються в чуттєву тканину дії, а й стають теоретичними, опосередкованими. «Хитрий» людський розум, здійснюючи мету, використовує окрім живих засобів ще й зовнішні пристосування; внаслідок цього людина отримує зовсім не те, чого прагнула, часто це дещо, протилежне наміру. Мета є лише почуванням, образом або думкою, які мають відбитися від деякого предмета. Тому предмет набуває форми мети, а, насправді, повинен виявити лише сутність матеріалу, в який ця мета втілена.

Психічна система раціонального пізнання – інтелект – регулюється гештальтом, наповненим спонтанними дослідними імпульсами, спричиненою ними цікавістю, допитливістю, практичною дією тощо, спрямованими до утворення внутрішньої і зовнішньої гармонії з не-Я, з довкіллям.

Межею активності інтелекту є стан, коли гештальт під впливом внутрішніх сил (які підтримують і відновлюють його організацію, або дезорганізують) спонтанно утворює сталу рівновагу з не - Я.

Поетична психе людини

Поетична, творча психе людини – суть, плід спільної роботи механізмів почуття, мислення і уяви. Це означає, що поетична психе людини чутлива до найменших порушень гомеостазу (за рахунок змін навколо неї), оцінює ситуацію і ключає моторику, щоб зберегти свою цілісність.

Для того, щоб виникло почуття, зовсім не обов'язковими є прояви очевидної агресії, або – навпаки – збільшення комфорту. Досить енергетичного або інформаційного впливу, і психе відгукується почуванням.

Людина саме через поетичну психе перетворює живе на духовне – продукт роботи почуттів, мислення і уяви.

Механізм творчості – орган людини. Людини, а не її тіла. Але на відміну від анатомічних органів тіла цей орган творчості:

- спонтанно визріває як окремі психічні системи через автогенезу, об'єднуючи їх у ціле й передбачає доцільний розвиток;

- *морфологічний* – він не має просторової локалізації і працює поза тілом, не пов'язаний з органами чуття та систем тіла;
- *визрілий*, є продуктом доцільного розвитку людини, створюється вправами з вирішенням мисленневих, почуттєвих задач, розвитком психомоторики й уяви та нарощуванням енергопотенціалу;
- *безмежний* – функціонує так само, як і анатомічні органи, але відрізняється від останніх, для нього не існує ні фізіологічних, ні анатомічних лімітів, він користується лише дозволеними природою потужними механізмами творчості.

Чим відрізняється механізм творчості від інших анатомічних утворень у тілі? Внутрішні, анатомічні органи мають зовсім інші функції: 1) підтримують гомеостаз - сталість внутрішнього стану тіла; 2) забезпечують життя; 3) є опорою продуктивності механізму творчості.

Різниця очевидна, але й спільність є безперечною, бо механізм творчості й органи життєзабезпечення мають подвійну генезу:

- *природну* – зароджуються й виникають не під впливом зовнішніх причин, а внаслідок власного визрівання, здатності до активних дій, зумовлених внутрішніми імпульсами;
- *ноосферну* – започатковуються як утворення в автогенезі, підсилюються зовнішніми впливами, спеціальними вправами, взаємозв'язками з предметами – з не-Я; передбачають доцільний розвиток як цілісного механізму, який створює людину, здатну до творчості.

Механізм творчості, виконуючи суто людські функції, виходить далеко за межі тіла і його найближчого місця перебування: дає змогу жити в *ноосфері* і користуватися її здобутками; забезпечує зв'язок із *логосом*; є провідною умовою життя – інструментом творчості.

Механізмові творчості властива здатність користуватися енергією і перетворювати її з однієї форми на іншу, що є важливим для розуміння процесів творчості людини. Якщо він у дієвому стані, то людина здатна перетворювати рецепцію на власні здобутки, опановувати його і користуватися як інструментом дій. Людина у цьому стані здатна не лише до фізичної або рутинної роботи, а й до творчості: *людина набуває здатностей мудреця, генія або таланту.*

Природне покликання поетичної психе - творити.

Людина поетичною психе перетворює живе – почуття, думки та образи – на духовне.

Висновки

Цілеспрямована дія людини відрізняється від інших, рутинних видів роботи тим, що вона – її дійсне буття, розв'язання задач, перетворення невідомого на відоме, протистояння і додання руйнівних стихій природи і соціуму; дійсна свобода у здійсненні наміру, збагачення досвідом вирішеної задачі, визначення міри досконалості себе і виробу. Дійсна свобода у здійсненні наміру, збагачення досвідом вирішеної задачі, визначення міри досконалості себе і виробу.

Цілеспрямована дія зі зворотним впливом передбачає продуктивне використання частини енергії «метаболічного хвоста обміну речовин» і «сенсорної

хмари», яка проливається дощем слів – наративом та оцінкою дії в шкалі «подобається /не подобається», для підсилення чи послаблення психічної її регуляції. *Порівняння і оцінки: в мікроінтервалах* протяжності, тривалості ритму, кінетичної мелодії дії; *здійсненої дії* з попереднім завбачливим наміром; теперішній стан *психе і дії* з майбутньою вершиною досконалості; функції психе будують, розвивають і удосконалюють її механізми і органи.

«Метаболічний хвіст» – згусток енергії, спроможний підсилювати роботу механізмів подальшої дії, утворювати стахостичний процес взаємного підсилювання кожної наступної дії. «Сенсорна хмара» – матеріал для утворення образів, почуттів і думок з метою уточнення предметності, порівнянь і оцінювання дій: дихотомія образу на «відоме – невідоме», трихотомія почуттів на «гностичні», «етичні», «поетичні» та думка «правильна» – «помилкова» відкриває широкий простір критичному виробленню протидій незручним явищам. «Сенсорна фігура» - *тропізми, внутрішнє чуття, навички, інтелект та поетична психе – орган відкриттів, винаходів та «неймовірного в очевидному».*

Позитивний зворотний вплив на дію підсилює регуляції і темп розвитку, негативний – стабілізує, надає стійкості, стабільності і витримки дії. Коли дієвець опанує механізм завбачливого зворотного виливу, переходить із «сплячого» в робочий стан психе і сприяє збільшенню прибуткової енергії й ущільненої інформації на розвиток досконалості психе і продуктів праці.

Вивчалися особливості розгортання і здійснення внутрішньої мети психе зворотними впливами дій на тонус людини. Зокрема, філогенетична онтогенетична творча еволюція внутрішньої мети дії людини є її утворення: *ростові рухи* виявилися в анаболізмі речовин прибутковою енергією та згущенням інформації; *органи внутрішнього чуття* (гештальти і мотиви дій) – інстинкти відновлюють і зміцнюють гомеостаз – мудрість тіла; *перетворені дії на автоматизовані навички* звільняють їх від смислового контролю; *орган розум* об'єднує гештальти і образи аперцепції з невідомим і піддає їх аналізу; *орган розсуду* поєднує, синтезує протилежності у цілісність і створює завбачення – нову модель предмета, а критичність намічає спосіб її застосування.

Список використаних джерел

1. Аристотель. Соч. в 4-х т. М.: Мысль, 1981.
2. Бергсон А. Творческая эволюция. Минск, 1999. 414 с.
3. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. В 3-х т., М: Мысль, 1974.
4. Декарт Р. Избр. произв., М., 1950.
5. Кант И. Критика способности суждения. М.: Искусство, 1994. 367 с.
6. Клименко В. В. Людина і ноосфера. К.: Альфа, 1993. 274 с.
7. Клименко В. В. Механізми психомоторики людини. К., 1997. 192 с.
8. Клименко В. В. Психологические тесты таланта. Х.: Фолио, 1996. 414 с.
9. Клименко В. В. Как воспитывать вундеркинда. Х.: Фолио, 1996. 463 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. Клименко В.В. Психофізіологічна асиметрія півкуль мозку і сервомеханізми у здійсненні наміру людини / В.В. Клименко // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту Психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018. Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Вип. 17. С. 89-106.
15. Клименко В.В. Психофізіологічні сервомеханізми енергетичної життєстійкості людини / В.В. Клименко // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту Психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2019. Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Вип. 18. С. 43-73.
16. Клименко В. В. Психофізіологічні механізми праксису людини. Lambert academic publishing, 2020. 268 s.
17. Психофізіологічне забезпечення становлення фахівця у професіях типу “людина-людина”: монографія / За ред. О.М. Кокуна. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 266 с.
18. Психофізіологічні закономірності професійного самоздійснення особистості: монографія / О.М. Кокур, В.В. Клименко, О.М. Корніяка, О.Р. Малхазов [та ін.] ; за ред. О.М. Кокуна. К.: Педагогічна думка, 2015. 297 с.
19. Сеченов И. М. Элементы мысли // Избр. произвед.: физиология и психология. Т. 1. М., 1952. С. 272-427.
20. Спиноза Б. Избр. произв., М. 1957.
21. Ухтомский А. А. Учение о доминанте. // Собр. соч., т.1. Л., 1950. 330 с.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Aristotel. Soch. v 4-h t. M.: Mysl, 1981.
2. Bergson A. Tvorcheskaya evolyuciya. Minsk, 1999. 414 s.
3. Gegel G. V. F. Enciklopediya filosofskih nauk. V 3-h t., M: Mysl, 1974.
4. Dekart R. Izbr. proizv., M., 1950.
5. Kant I. Kritika sposobnosti suzhdeniya. M.: Iskusstvo, 1994. 367 s.
6. Klimenko V. V. Lyudina i noosfera. K.: Alfa, 1993. 274 s.
7. Klivenko V. V. Mehanizmi psihomotoriki lyudini. K., 1997. 192 s.
8. Klivenko V. V. Psihologicheskie testy talanta. H.: Folio, 1996. 414 s.
9. Klivenko V. V. Kak vospityvat vunderkinda. H.: Folio, 1996. 463 s.
10. Klivenko V.V. Psihologiya tvorchosti. K.: Centr navchalnoyi literaturi, 2006. 480 s.
11. Klivenko V. V. Psihologiya sportu. K.: Akademiya, 2007. 437 s.
12. Klivenko V.V. Psihofiziologichni mehanizmi praksisu lyudini. K.: Vidavnichij Dim «Slovo», 2013. 640 s.
13. Klivenko V.V. Teoretiko-metodologichni problemi psihologiyi: psihosemiotichnij analiz ponyat. K.: Vidavnichij dim «Slovo», 2017. 304s.

14. Klimenko V.V. Psihofiziologichna asimetriya pivkul mozku i servomehamizmi u zdijsnenni namiru lyudini / V.V. Klimenko // Aktualni problemi psihologiyi: Zbirnik naukovih prac Institutu Psihologiyi imeni G.S. Kostyuka NAPN Ukrayini, 2018. T.V: Psihofiziologiya. Psihologiya praci. Eksperimentalna psihologiya. Vip. 17. S. 89 – 106.
15. Klimenko V.V. Psihofiziologichni servomehanizmi energetichnoyi zhittiestijkosti lyudini / V.V. Klimenko // Aktualni problemi psihologiyi: Zbirnik naukovih prac Institutu Psihologiyi imeni G.S. Kostyuka NAPN Ukrayini, 2019. T.V: Psihofiziologiya. Psihologiya praci. Eksperimentalna psihologiya. Vip. 18. S. 43-73.
16. Klimenko Viktor. Psihofiziologichni mehanizmi praksisu lyudini. Lambert academic publishing, 2020. 268 s.
17. Psykhofiziologichne zabezpechennia stanovlennia fakhivtsia u profesiiakh typu "liudyna-liudyna" : monohrafiia / Za red. O.M. Kokuna. – Kirovohrad : Imeks-LTD, 2013. - 266 s.
18. Psykhofiziologichni zakonomirnosti 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.
19. Sechenov I. M. Elementy mysli // Izbr. proizved.: fiziologiya i psihologiya. T. 1.M., 1952. S. 272 - 427.
20. Spinoza B. Izbr. proizv., M. 1957.
21. Uhtomskij A. A. Uchenie o dominante. // Sobr. soch., t.1. L., 1950. 330 s.

Klimenko V.V. Psychophysiological of the purposeful operating under the reverse fore-sights of tone of man. The purposeful action of man differs from other conservative activity ability to use part of energy of "metabolic to the tail metabolism", "sensory cloud" that is spilled by the rain of words and in a scale it is "liked the estimation of action it is disliked", for strengthening or послаблення of her psychical adjusting. "Metabol-ic tail" to strengthen the clot of energy solvent to the robot of mechanisms of further action, forming the стахостичній pro-cess of their mutual strengthening. A "sensory cloud" is material for formation of characters, feelings and ideas for clarifica-tion of subjectness, comparisons and evaluation of actions : character dichotomy on "known it is not known", trichotomy of feelings on "gnostic", "ethic", "poetic" and an idea is "correct" the "erro-neous" opens wide space to the critical making of counteractions to the uncomfortable phenomena. Positive reverse influence on an acton strengthens adjusting and rate of development, negative, - stabilizes, gives firmness, stability and self-control of action. The features of realization of internal aim of психе were studied by reverse influences of operating on tone of man, in particu-lar, ростові motions appeared in the anabolism of substances profitable energy and condensing of information; organs of the internal feelings (гештальти and reasons of actions) instincts renew and strengthen a homoeostsis wisdom of body; the regenerate operating on the automated skills release them from semantic control; organ a mind unites гештальти and offenses of apperception with unknown and exposes to them the analysis; the organ of discretion combines, synthesiz-es oppositions in integrity and creates a foresight new model of object, and criticism sets the method of her application.

Keywords: entelecheia, purposeful actions, reverse influences,foresights, tone, tropos, instincts, mind, automatism, mind, discretion.

ПРОФЕСІЙНА ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: АНАЛІЗ ФЕНОМЕНА

Кокун О.М. Професійна життєстійкість особистості: аналіз феномена. У статті проаналізовано актуальність та історію досліджень життєстійкості, зміст цього феномену, його співвідношення з близькими за смыслом поняттями та значимість для життєдіяльності людини. Обґрунтовано визначення *професійної життєстійкості* особистості як системної особистісно-професійної властивості, що формується у фахівця протягом професійного життя, виявляючись у певному рівні включеності в професійну діяльність, контролі за нею та прийнятті «професійних ризиків», і забезпечує його здатність протистояти несприятливим обставинам у роботі, запобігаючи розвитку професійної дезадаптації, розладам здоров'я та забезпечуючи особистісно-професійне зростання.

Ключові слова: життєстійкість, професійна життєстійкість, чинники життєстійкості, ознаки життєстійкості.

Кокун О.М. Профессиональная жизнестойкость личности: анализ феномена. В статье проанализированы актуальность и история исследований жизнестойкости, содержание этого феномена, его соотношение с близкими по смыслу понятиями и значимость для жизнедеятельности человека. Обосновано определение профессиональной жизнестойкости личности как системного личностно-профессионального качества, которое формируется у специалиста в течение профессиональной жизни, проявляется в определенном уровне включенности в профессиональную деятельность, контроле за ней и принятии «профессиональных рисков», и обеспечивает его способность противостоять неблагоприятным обстоятельствам в работе, предотвращая развитие профессиональной дезадаптации, расстройства здоровья и обеспечивая личностно-профессиональный рост.

Ключевые слова: жизнестойкость, профессиональная жизнестойкость, факторы жизнестойкости, признаки жизнестойкости.

Постановка проблеми. Внаслідок стрімких змін, що відбуваються у суспільстві, закономірно збільшується значення життєстійкості людини в різних життєвих сферах. Адже саме високий рівень життєстійкості особистості стає запорукою її ефективності, збереження фізичного та психічного здоров'я в несприятливих умовах життєдіяльності. Посилення уваги науковців до цієї проблеми яскраво характеризує щорічне збільшення кількості наукових статей їй присвячених, в яких висвітлюються результати дуже широкого спектру досліджень. Однак питання професійної життєстійкості, що, можливо, є найважливішою складовою загальної життєстійкості людини, ще не набуло належного осмислення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загалом, проблема стійкості людини перед розмаїттям життєвих труднощів – серед найпріоритетніших у будь-якому суспільстві. Вона привертала і продовжує привертати увагу філософів, літераторів, медиків, освітян і психологів [22]. Подолання та оптимальне проживання складних життєвих періодів є вельми актуальним і для теперішнього періоду розвитку нашого суспільства. Дослідники справедливо характеризують ритм життя сучасного суспільства як стресогенний, а в деяких випадках навіть як екстремальний та критичний [8].

Адже бурхливі соціальні, економічні та політичні зміни в суспільстві, збільшення інформаційного потоку, швидкі технічні й технологічні зміни, несприятливий екологічний стан навколишнього середовища негативно відображаються на психологічному здоров'ї та благополуччі людини, провокуючи стреси, неврози, депресивні стани та прояви неадекватної поведінки [8], [17], [22]. Внаслідок цього, питання суб'єктивного благополуччя, якості життя, життєздатності і життєстійкості людини викликають все більший інтерес дослідників [8], [20]-[22]. Вказується на необхідність цілісного осмислення особистісних характеристик, на яких базується переборення, подолання життєвих труднощів [11].

Сучасна психологія виявляє підвищений інтерес до вивчення феномена життєстійкості внаслідок її надзвичайно важливого значення для підтримки психологічного здоров'я людини [8]. Життєстійкість вважають відносно новим психологічним феноменом, що досліджується в різних сферах [24]. Концепція життєстійкості людини активно розвивається та впроваджується у світі в галузі медицини, зокрема, охорони здоров'я та догляду за хворими, у сфері громадської безпеки, військових операцій, спорту, бізнесу та сім'ї [12]. Феномен життєстійкості ("hardiness") розглядається як фактор стресостійкості індивіда (М. Раш, В. Шоел, С. Барнард, Ф. Родволт, С. Агустдоттер), його продуктивної діяльності в умовах напруження сил і тривалої монотонної роботи (Ч. Сенсан), як умова наявності відчуття повноти життя та його якості (Д. Еванс), як чинник формування соціального інтересу, поглиблення міжособистісної взаємодії та контактів із навколишньою дійсністю (Г. Лік, Д. Вільямс), тобто «hardiness» вважається детермінантою успішної самореалізації особистості [цит. за [12]].

Разом з тим, А.М. Фомінова [22] справедливо зазначає, що, незважаючи на активне вивчення психологами феномена життєстійкості в різних країнах, проблема особливостей прояву цього особистісного феномену в сучасному світі у людей різних вікових груп, професій та соціального статусу залишається недостатньо дослідженою. Вказується, що цей вектор досліджень є досить перспективним на сучасному етапі розвитку українського суспільства, з огляду на загострення кризових явищ у соціально-політичній та економічній сферах суспільного життя, однак в українській психології феномену життєстійкості досі не приділено належної уваги [12].

Мета статті. У цій статті ми проаналізуємо найважливіші питання, пов'язані з феноменом загальної та професійної життєстійкості з метою обґрунтування визначення змісту останнього поняття.

Результати досліджень

Історія досліджень життєстійкості

У науковий обіг в галузі психології та соціальних наук поняття «hardiness» було введено переважно зусиллями S. Kobasa та S. Maddi в роботах, опублікованих у кінці 70-х – 90-х роках ХХ століття ([27]-[29] та ін.). Варіантами перекладу його з англійської мови є «міць», «стійкість», «витривалість». У науковому перекладі Д.О. Леонтєва широкого розповсюдження набув термін «життєстійкість». На думку А.М. Фомінової, переклад «hardiness» як життєстійкості додає цьому терміну значимого емоційного забарвлення – він став привабливішим,

оскільки включає емоційно насичене слово «життя» і актуальну психологічну властивість, що виражена терміном «стійкість» [22]. Однак, не всі у науковій спільноті погоджуються з коректністю перекладу терміну «hardiness» як «життестійкість». Зокрема, Л.О. Александрова вважає такий переклад таким, що не зовсім чітко визначає сутність поняття «hardiness», і пропонує його не перекладати, залишивши в англomовному варіанті [1].

Загалом виникнення цього поняття пов'язують із збільшенням зацікавленості науковців внаслідок розвитку екзистенціальної психології та прикладної психології стресу такими явищами, як стійкість особистості, її здатність протистояти несприятливим умовам середовища, долати професійні та життєві кризи [4], [11], [22]. Зокрема, виокремлення S. Maddi феномену «hardiness» відбулося внаслідок дослідження в одній із компаній особистісних особливостей службовців, які в умовах постійного стресу не тільки її не залишили, але й, навпаки, покращили професійну діяльність. Це надало можливість виявити у цих службовців установки та вміння, що забезпечують перетворення стресової ситуації в ситуацію розвитку своїх можливостей [22]. При цьому було встановлено зворотний зв'язок між імовірністю важкого захворювання у найближчий рік після робочої стресової ситуації та рівнем життестійкості працівників ([28]).

Значимість життестійкості

Зупинимося докладніше на значимості життестійкості для людини та суспільства в цілому. Життестійкість розглядається, насамперед, як внутрішній ресурс, що забезпечує збереження фізичного, психічного й соціального здоров'я людини, а по-друге – надає їй життю цінності і сенсу за будь-яких обставин [29], [31].

Є.А. Євтушенко, проаналізувавши результати досліджень науковців світу за даною проблемою, зазначає, що ними показано, що особи з добре вираженими якостями життестійкості набагато рідше зазнають стресів, мають краще здоров'я та адаптивність, більше схильні сприймати життєві зміни як позитивні, мають вищу самоефективність та життєву активність, більш розвинені копінг-стратегії, нижчий рівень прояву негативних психічних станів [8]. До дуже близьких результатів призвів подібний аналіз, зроблений Т. Лук'яною [14], А.М. Фоміною [22], S.M. Azeem [2010]. Особливо значимим наявність високого рівня життестійкості вважається для представників екстремальних професій [4], [16], [25], [31].

Як слушно вказують Т.М. Титаренко та Т.О. Ларіна [21], життестійка поведінка часто є для людини способом виживання. Адже їй постійно доводиться виборювати власне «місце під сонцем» та відстоювати своє існування. Не тільки долати чергові життєві кризи, а й знаходити ефективні способи існування в екстремальних життєвих умовах. Особливо в ситуаціях, коли існує безпосередня загроза життю людини або її близьким. Авторки вважають також, що життестійкість може виступати і як особистісна риса, що визначає спрямованість людини на подолання труднощів, її здатність гнучко та мобільно реагувати на зміни ситуації. Головною функцією життестійкості вони вважають забезпечення можливості особистості до ефективної соціальної взаємодії і знаходження оптимальних шляхів саморозвитку та самоздійснення у складних життєвих обставинах. На

протипагу цьому, нежиттестійка особистість погано вміє приймати невдачі і практично не здатна вчитися на власних помилках. Несформованість життестійкості веде до регресивного опанування людиною життєвих труднощів, коли вона не спрямована на вирішення проблем, а шукає можливості втечі від їхнього вирішення [21]. Так, за результатами досліджень Р. Bartone [25] встановлено, що низький рівень життестійкості часто веде до зловживання алкоголем.

У своїх пізніших працях S. Maddi ([30], [31]) наголосив на важливості життестійкості не лише для збереження здоров'я, але й на її здатності забезпечувати «перетворення» стресових обставин з потенційних бід на можливості особистісного зростання.

Зміст поняття життестійкості

Назву життестійкість отримала саме *здатність* особистості успішно долати несприятливі середовищні умови, демонструючи високу стійкість до стресогенних чинників [8]. До цього особистісного феномену, що розглядається як загальна міра психічного здоров'я людини, спочатку входили три взаємопов'язані складові:

1) включеність (commitment), визначається як впевненість у тому, що включеність в те, що відбувається, дає найбільший шанс знайти щось варте і цікаве. Людина з розвиненим компонентом включеності отримує задоволення від власної діяльності. На протипагу цьому, відсутність такої переконаності породжує почуття знехтуваності, відчуття себе «поза» життям.

2) контроль (control) є переконаністю людини в тому, що боротьба дозволяє вплинути на результат того, що відбувається, навіть якщо цей вплив не абсолютний й успіх не гарантований. Людина з розвиненим компонентом контролю відчуває, що сама вибирає власну діяльність, свій шлях. Протипагу цьому є відчуття власної безпорадності.

3) прийняття ризику (challenge) – переконаність людини в тому, що все, що з нею трапляється, завдяки знанням і досвіду (байдуже, позитивному чи негативному) сприяє її розвитку. Людина, яка розглядає життя як спосіб набуття досвіду, готова діяти без гарантій успіху, на свій страх і ризик. Вважає прагнення до простого комфорту і безпеки таким, що збіднює життя. В основі прийняття ризику покладено ідею розвитку через активне засвоєння знань з досвіду і подальше їхнє використання [13].

S. Maddi встановлено, що дія стресогенних факторів переломлюється через систему життестійких переконань. Автором описано п'ять механізмів протистояння людини стресу за допомогою життестійких переконань: 1) фізіологічний – позитивний вплив на імунітет організму, 2) когнітивний – оцінка важкої життєвої ситуації як менш стресової, 3) мотиваційний – прагнення до співвладаючої поведінки, 4) соціально-психологічний – пошук підтримки з боку інших людей і 5) поведінковий – використання практик оздоровлення. Завдяки дії цих механізмів людина зберігає психічне й соматичне здоров'я і може продовжувати успішно виконувати свою професійну діяльність [цит. за [7]].

У своїх роботах А.М. Фомінова [22], Н.М. Волобуєва [5], І.Ю. Германський та С.М. Кондратюк [7] на підставі аналізу праць низки інших науковців, які

надалі розглядали проблему життєстійкості, показують, що розуміння ними її змісту за компонентами, що складають життєстійкість, суттєво відрізняється і єдиної точки зору щодо визначення поняття «життєстійкість» не існує.

Тому, наприклад, А.М. Фомінова, сама досить узагальнено визначає зміст феномену життєстійкості, акцентуючи увагу переважно на його життєво-практичному сенсі – як *інтегральну характеристику*, що включає значимі властивості всіх рівнів психіки людини, які виявляються в певних ситуаціях як єдиний комплекс, що сприяє успішному подоланню життєвих труднощів, оптимальному проживанню власного життя [22].

Також досить «узагальнене» визначення життєстійкості надає й Є.А. Євтушенко, розуміючи її як *інтегративну особистісну якість*, що дозволяє успішно переносити стресові ситуації, при цьому підтримуючи оптимальну працездатність і зберігаючи внутрішній баланс [8]. Т.М. Титаренко та Т.О. Ларіна життєстійкість особистості розглядають як *вміння* ефективно існувати всупереч життєвим перешкодам та труднощам, як *здатність* людини зберігати баланс між пристосуванням до нових вимог та прагненням жити гармонійно, повноцінно [21].

Сам автор перекладу терміну «hardiness» як «життєстійкості» Д.О. Леонтьєв, розуміє її як комплексну особистісну характеристику, що відповідає за здатність особистості протистояти тиску стресових обставин і запобігати розвитку симптомів фізичної або психологічної дезадаптації [13, с. 29].

Питання співвідношення життєстійкості з близькими за смыслом поняттями

Як слушно зазначає К.В. Балабанова, поняття «життєстійкість» в окрему категорію потрапило порівняно недавно. Тому є потреба у чіткому усвідомленні сутності цього феномена, його диференціації від таких близьких понять, як «психологічна готовність», «стресостійкість», «психологічна стійкість», «стійкість до стресу», «професійно-психологічна стійкість» тощо [4].

Це цілком узгоджується із думкою А.М. Фомінової: під час вивчення психологічних аспектів стресостійкості людини, способів подолання нею екстремальних ситуацій, її здатності до розвитку в несприятливих життєвих обставинах використовуються різні поняття, які почасти є спорідненими до життєстійкості, оскільки відображають наявність внутрішніх можливостей людини, якими вона може скористатися в різних ситуаціях життя. Авторка серед таких понять називає:

- «ресурс» (фізіологічні та типологічні особливості, когнітивні процеси і особистісні якості, соціальна підтримка, фінансове благополуччя, здобуті знання, навички і досвід, а також навички оперування ресурсами в скрутних життєвих ситуаціях);

- «психологічна адаптація» (встановлення оптимальної відповідності особистості докільню в ході здійснення властивої людині діяльності, що дозволяє задовольняти актуальні потреби і реалізувати значимі цілі, забезпечуючи відповідність психічної діяльності і поведінки людини вимогам середовища);

- «воля» (життєва сила, енергія, і, в той же час, соціальне утворення);

- «психологічна стійкість» (стійкість, врівноваженість, опірність, що дозволяють особистості протистояти життєвим труднощам, несприятливим обставинам, зберігати здоров'я і працездатність в різних випробуваннях);

- «життєздатність» (здатність людини до виживання та особистісного самозбереження);

- «особистісний адаптаційний потенціал» (сукупність психологічних особливостей, що включає нервово-психічну стійкість, самооцінку особистості, відчуття соціальної підтримки та досвід соціального спілкування) [22].

Також у контексті вищезазначеного, в науковій літературі вживаються такі терміни, як «стійкість особистості», «толерантність до стресу», «стрес-толерантність», «емоційна стійкість» [9].

На наш погляд, слід особливо чітко диференціювати відмінності такого близького до життєстійкості терміну як життєздатність. І.Ю. Германський та С.М. Кондратюк розглядають життєздатність як загальну здатність особистості до розвитку власної життєдіяльності, продукування її досконаліших моделей, володіння новими сферами прояву життєвих сил та способами діяльності [7]. К.Р. Маннапова – як індивідуальну здатність людини керувати власними ресурсами в контексті соціальних норм й умов середовища [15].

Перші два автори висловлюють таку думку: якби особистість була лише життєстійкою, то її розвиток став би неможливим, оскільки життєздатність дозволяє особистості виходити за межі наявної актуальної життєдіяльності, досягати нових можливостей. До основних ознак життєздатності вони відносять: незалежність від авторитетів, неупередженість, критичність та самостійність мислення; схильність до конструктивної соціальної дії, соціальної активності; здатність до самонавчання і самовиховання, цілеспрямованого здобування нового досвіду; відповідальне ставлення до власної поведінки та поведінки інших людей; спрямованість у майбутнє; гармонійний психологічний розвиток; мотивація досягнення. Співвідношення життєстійкості та життєздатності, на їхню думку, полягає у тому, що життєстійкість є основним функціональним компонентом життєздатності, який зберігає стабільність системи особистості, системоутворюючим фактором, що задає параметри основних компонентів життєздатності [7].

Досить близькими до вищезазначеної є думки Н.А. Каз'яніної [9], К.Р. Маннапової [25] та А.М. Фомінової [22], які теж вважають термін життєздатність ширшим за життєстійкість. Остання це обґрунтовує тим, що наявність цієї якості і її прояв властиві людині як індивіду, а життєстійкість розвивається вже як особистісне утворення на певному етапі онтогенезу [22].

Ознаки та чинники життєстійкості

На наш погляд, важливим, проте дуже неоднозначним є питання співвідношення ознак (проявів) та чинників життєстійкості. Так, цілком справедливо до однієї з головних ознак життєстійкої особистості Т.М. Титаренко та Т.О. Ларіна відносять її контекстуальність, тобто чутливість до найрізноманітніших зовнішніх впливів, коли особистість органічно «вписується» у різні контексти (політичні й економічні, робочі й сімейні, релігійні й атеїстичні), вмiло відгукуєчись на

потреби її оточення і прогнозуючи динаміку розгортання подій. Окрім того, авторки до таких ознак відносять ще й задоволеність людиною своєю працею та високу ефективність діяльності у різних сферах життя [21].

У більшості випадків досить важко диференціювати *ознаки* (прояви) та *чинники* життєстійкості, позаяк вони часто можуть виступати в обох іпостасях. Наприклад, І.Ю. Германський та С.М. Кондратюк [7] до основних ознак життєстійкості відносять: фізичну і нервово-психологічну витривалість, навички здорового способу життя; стресостійкість, володіння методиками аутотренінгу, релаксації; моральну стійкість; стійкий пізнавальний інтерес, навички рефлексії, аналізу та узагальнення; володіння комунікативними навичками; навички роботи із суперечливою інформацією; навички побутової, господарської та трудової діяльності.

Але з наведеного переліку переважна більшість – володіння методиками аутотренінгу, релаксації, навички здорового способу життя, рефлексії, аналізу та узагальнення, стійкий пізнавальний інтерес, володіння комунікативними навичками, навички роботи із суперечливою інформацією, навички побутової, господарської та трудової діяльності, на наш погляд, є не стільки ознаками, скільки *чинниками* життєстійкості, тобто, тими якостями, що лежать в її основі й означену життєстійкість забезпечують. І лише такі ознаки, як фізична і нервово-психологічна витривалість, стресостійкість, моральна стійкість, одночасно є і *чинниками* життєстійкості, і, значною мірою, її *ознаками*.

Загалом чинники, що можуть бути сприятливими або несприятливими стосовно розвитку і прояву життєстійкості людини як її інтегральної особистісної властивості, складають досить великий перелік. Серед зовнішніх чинників дослідники називають різноманітні чинники зовнішнього середовища [4]. Серед внутрішніх – позитивне світосприйняття, оптимальність реакцій в ситуації стресу, самоефективність, ефективну саморегуляцію [17], [22], спрямованість на самореалізацію [11], [17], гарне здоров'я [21] та ін.

Зазначене набуло емпіричного підтвердження у дослідженнях на різних вибірках: студентів різних спеціальностей [10]-[12], [14], [18], [26], майбутніх моряків [3], менеджерів [19], вчителів [23], [32].

Хоча проблемі життєстійкості в цілому й присвячено досить значну кількість наукових праць, однак питанню її *формування, розвитку* приділяється порівняно незначна увага. На наш погляд, А.М. Фомінова досить справедливо зазначає, що життєстійкість розвивається і трансформується в процесі життя людини, спираючись на позитивне самоствавлення і почуття задоволеності від власної життєдіяльності, включає в себе ціннісно-сміслові установки на власну можливість визначати і контролювати події свого життя. Життєстійкість опосередковується такими факторами, як типологічні особливості, вік, професія, соціальний статус, і проявляється в особливостях свідомої саморегуляції, успішності подолання стресових ситуацій, в реалізації своєї життєвої програми [22].

Поняття професійної життєстійкості

На основі здійсненого теоретичного аналізу, слід зазначити, що хоча спочатку феномен життєстійкості виділено на підставі досліджень у професійній

сфері (класичні дослідження S. Maddi), однак у наступних наукових публікаціях «професійний» зміст життєстійкості внаслідок досліджень на найрізноманітніших вибірках був суттєво «розмитий» і став використовуватися в більш узагальненому змісті. Разом з тим слід зазначити, що «узагальнене» представлення життєстійкості є не зовсім коректним, бо її рівень в однієї і тієї ж людини в різних сферах може суттєво відрізнятись. Наприклад, людина може мати високий рівень життєстійкості у професійній сфері й набагато нижчий у побутовій, гарно справлятися з несприятливим чинниками в складному навчанні і бути зовсім безпорадною в міжособистісних стосунках тощо. Різне змістовне наповнення може мати життєстійкість й у різних умовах життєдіяльності. Так, життєстійкість в умовах ув'язнення чи перебування в полоні буде визначатися іншими якостями і проявами, ніж життєстійкість працівника великої корпорації.

Отже, поняття професійної життєстійкості, як і, можливо, багатьох інших, потребує, на наш погляд, окремого виділення і вивчення. Також слід зазначити, що п'ять описаних S. Maddi механізмів протистояння людини стресу за допомогою життєстійких переконань, ще не набули належного емпіричного вивчення ні стосовно професійної життєстійкості особистості, ні стосовно її інших можливих різновидів. Нестача емпіричних даних відчувається й стосовно передумов (ресурсів, чинників) життєстійкості, особливо, психофізіологічних ресурсів.

Визначення професійної життєстійкості

На основі здійсненого аналізу, **професійну життєстійкість** особистості можна визначити як *системну особистісно-професійну властивість*, що формується у фахівця упродовж професійного життя, виявляючись у певному рівні включеності у професійну діяльність, контролі за нею та прийнятті «професійних ризиків», і забезпечує його здатність протистояти несприятливим обставинам у роботі, запобігаючи розвитку професійної дезадаптації, розладам здоров'я та забезпечуючи особистісно-професійне зростання.

Запропоноване визначення спирається на системний підхід до визначень психологічних понять В.О. Ганзена [6]. Відповідно до цього підходу розвернуті визначення мають трьохчастинну будову, за якої кожна частина повинна нести певну функцію і мати чітку структуру. Зміст частин включає: 1) суттєві ознаки поняття, в нашому випадку – «системна особистісно-професійна властивість»; 2) групи слів, що розкривають зміст суттєвих ознак в частині першій – «що формується у фахівця упродовж професійного життя, виявляючись у певному рівні включеності у професійну діяльність, контролі за нею та прийнятті «професійних ризиків»»; 3) ознаки, що характеризують прояв визначеного поняття – «забезпечує його здатність протистояти несприятливим обставинам у роботі, запобігаючи розвитку професійної дезадаптації, розладам здоров'я та забезпечуючи особистісно-професійне зростання».

Крім того, результати здійсненого теоретичного аналізу були покладені в основу розробленого нами «Опитувальника професійної життєстійкості» [2], який дає можливість визначити *загальний рівень професійної життєстійкості*, а також ступінь вираження його *трьох складових* (включеність, контроль та

прийняття ризику) та чотирьох компонентів (емоційний, мотиваційний, соціальний і професійний).

Висновки. Стрімкі зміни, що відбуваються у суспільстві, постійно підвищують значимість життєстійкості людини в різних життєвих сферах. Великою мірою це стосується й професійної життєстійкості, що є однією з найважливіших складових загальної життєстійкості людини.

На підставі проведеного теоретичного аналізу професійну життєстійкість особистості нами визначено як системну особистісно-професійну властивість, що формується у фахівця упродовж професійного життя, виявляючись у певному рівні включеності в професійну діяльність, контролі за нею та прийнятті «професійних ризиків», і забезпечує його здатність протистояти несприятливим обставинам у роботі, запобігаючи розвитку професійної дезадаптації, розладам здоров'я та забезпечуючи особистісно-професійне зростання.

Перспективи подальших досліджень полягають в емпіричному вивченні закономірностей та чинників професійної життєстійкості особистості в різних сферах професійної діяльності, зокрема, з використанням розробленого «Опитувальника професійної життєстійкості».

Список використаних джерел

1. Александрова Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии // Сибирская психология сегодня: Сб. научн. трудов. Вып. 2 / Под ред. М.М. Горбатовой, А.В. Серого, М.С. Яницкого. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. С. 82-90.
2. А. с. Україна. Методика визначення рівня професійної життєстійкості «Опитувальник професійної життєстійкості» / О. М. Кокурн. № 91953; дата реєстр. 28.08.2019.
3. Бабатіна С.І. Емпіричний аналіз стресостійкості й життєстійкості як чинників професійної успішності майбутніх моряків / С.І. Бабатіна, Г.В. Кудрявченко // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки, 2016. Вип. 3(1). С. 16-21.
4. Балабанова К.В. Феномен життєстійкості в професійній діяльності осіб ризиконебезпечних професій / К.В. Балабанова // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія, 2016. Вип. 53. С. 5-12.
5. Волобуева Н.М. Жизнестойкость как ресурс современного руководителя / Н.М. Волобуева // Науковий вісник Полтавського університету економіки і торгівлі. № 1 (56), 2013. С. 144-147.
6. Ганзен В.А. Системный подход к определению нестрогих психологических понятий / В.А. Ганзен // Вестник ЛГУ, 1989. Вып.6. № 1. С. 44 - 49.
7. Германський І.Ю. Теоретичні підходи до розуміння сутності життєстійкості особистості / І.Ю. Германський, С.М. Кондратюк // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна", 2016. № 12. С. 129-132.
8. Евтушенко Е.А. Жизнестойкость личности как психологический феномен / Е.А. Евтушенко // Личность, семья и общество: вопросы педагогики

- и психологии: Сб. ст. по материалам LX междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: Изд. АНС «СибАК», 2016. С. 72-78.
9. Каз'яніна Н.А. Виявлення зв'язку між посттравматичним зростанням, життєздатністю, процвітанням та життєстійкістю до умов несення служби військовослужбовцями в екстремальних ситуаціях / Н.А. Каз'яніна // Вісник Національного університету оборони України, 2013. Вип. 5. С. 227-231.
 10. Кіосєва О. В. Особливості життєстійкості студентів молодших курсів з розладами адаптації / О.В. Кіосєва // Український вісник психоневрології, 2016. Т. 24. Вип. 3. С. 55-61.
 11. Кравчук С.Л. Психологічні особливості життєстійкості особистості зв'язку з її цінностями самоактуалізації / С.Л. Кравчук // Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2014. Вип. 25. С. 152-167.
 12. Кузнецова Л.М. Життєстійкість як фактор успішної самореалізації сучасної студентської молоді / Л.М. Кузнецова // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Психологічні науки, 2014. Вип. 121. С. 182-187.
 13. Леонтьев Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. М.: Смысл, 2006. 63 с.
 14. Лук'янова Т. Дослідження зв'язку життєстійкості, її компонентів та моделей поведінки в стресовій ситуації у студентів / Т. Лук'янова // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія, 2012. Вип. 42(1). С. 151-162.
 15. Маннапова К. Р. Життєстійкість в системі поняття життєздатності / К. Р. Маннапова // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія, 2012. Вип. 44(1). С. 143-150.
 16. Молчанова Л.Н. Жизнестойкость как фактор устойчивости к психическому выгоранию представителей экстремальных профессий [Електронний ресурс] / Л.Н. Молчанова // Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика: электрон. науч. журн., 2015. № 4 (10). Режим доступа: http://www.medpsy.ru/climp/2015_4_10/article13.php
 17. Наливайко Т.В. Исследование жизнестойкости и ее связей со свойствами личности / Т.В. Наливайко // Дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Челябинск., 2006. 175 с.
 18. Олефір В.О. Взаємозв'язок життєстійкості, копінг-стратегій та психологічного благополуччя / В. О. Олефір // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія: Психологія, 2011. № 981, вип. 47. С. 168-172.
 19. Панченко В.О. Модель підвищення рівня життєстійкості менеджерів комерційних організацій / В. О. Панченко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Психологічні науки, 2015. Вип. 126. С. 122-127.

20. Соболева Е.В. Феномен жизнестойкости в зарубежных и отечественных исследованиях [Электронный ресурс] / Е.В. Соболева, О.А. Шумакова // Современные научные исследования и инновации, 2014. № 5 (Ч. 2). Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2014/05/34519>
21. Титаренко Т.М. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека : [навч. посіб.] / Т.М. Титаренко, Т.О. Ларіна. К.: Марич, 2009. 76 с.
22. Фоминова А.Н. Жизнестойкость личности: Монография / А.Н.Фоминова. М.: МПГУ, 2012. 152 с.
23. Azeem, S.M. (2010). Personality hardiness, job involvement and job burnout among teachers. *International Journal of Vocational and Technical Education*, 2, 36-40.
24. Azarian, A., Asghar, A., & Habibi, E. (2016). Relationship between psychological hardiness and emotional control index: a communicative approach. *International Journal of Medical Research & Health Sciences*, 5, 5(S), 216–221.
25. Bartone, P.T. (2006). Resilience under military operational stress: can leaders influence hardiness? *Military Psychology*, 18(s), 131–148. https://doi.org/10.1207/s15327876mp1803s_10
26. Hasanvand, B., Khaledian, M., & Merati, A.R. (2013). The relationship between psychological hardiness and attachment styles with the university student's creativity. *European Journal of Experimental Biology*, 2013, 3(3), 656-660.
27. Kobasa S.C. (1979). Stressful life events, personality and health: an inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*. 37(1), 1–11. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.1.1>
28. Maddi, S.R. (1999). The personality construct of hardiness: I. Effects on experiencing, coping, and strain. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 51(2), 83–94. <https://doi.org/10.1037/1061-4087.51.2.83>
29. Maddi, S.R., & Khoshaba, D.M. (1994). Hardiness and mental health. *Journal of Personality Assessment*, 63(2), 265–274. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6302_6
30. Maddi, S.R. (2004). Hardiness: An operationalization of existential courage. *Journal of Humanistic Psychology*, 44(3), 279–298. <https://doi.org/10.1177/0022167804266101>
31. Maddi, S.R. (2006). Hardiness: The courage to grow from stresses. *Journal of Positive Psychology*, 1(3), 160–168. <https://doi.org/10.1080/17439760600619609>
32. Opeyemi, S.M.I. (2016) Hardiness, sensation seeking, optimism and social support as predictors of stress tolerance among private secondary schools teachers in Lagos state. *Clinical Depression*, 2(3), 116. <https://doi.org/10.4172/2572-0791.1000116>

Spisok vikoristanih dzherel

1. Aleksandrova L.A. К контseptsii zhiznestoykosti v psikhologii // Sibirskaya psikhologiya segodnya: Sb. nauchn. trudov. Vyp. 2 / Pod red. N.N. Gorbatovoy, A.V. Seryy, M.S. Yanitskiy. - Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2004. - S. 82-90.

2. A. s. Ukrayina. Metodyka vyznachennya urovnya profesiynoyi zhittyestiykosti «opytuval'nyka profesiynoyi zhittyestiykosti» / O. M. Kokun. № 91953; data reyestr. 28.08.2019.
3. Babatina S.I. Empirichniy analiz stresostiykosti y zhittyestiykosti yak chinnikov profesiynoyi uspishnosti maybutnikh moryakiv / S.I. Babatina, H.V. Kudryavchenko // Naukovyy visnyk Khersons'koho derzhavnogo universitetu. Seriya: Psykholohichni nauky. - 2016. - Vyp. 3 (1). - S. 16-21.
4. Balabanova K.V. Fenomen zhittyestiykosti v profesiyniy DIYAL'NOSTI osib ry-zikonebezpechnikh profesiy / K.V. Balabanova // Visnyk Kharkivs'koho natsi-onal'noho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody. Psykholohiya. - 2016. - Vyp. 53. - S. 5-12.
5. Volobuyeva N.M. Zhiznestoykost' kak resurs sovremennogo rukovoditelya / N.M. Volobuyeva // Nauchnyy vestnik Poltavskogo universiteta ekonomiki i tovgovli. - № 1 (56). - 2013. - S. 144-147.
6. Ganzen V.A. Sistemnyy podkhod k opredeleniyu nestrogikh psikhologicheskikh ponyatiy / V.A. Ganzen // Vestnik LGU. 1989. Vyp.6, № 1. S.44-49.
7. Hermans'koyi I.YU. Teoretychni pidkhodi do rozuminnya sutnosti zhittyestiyko-sti osobystosti / I.YU. Hermans'koyi, S.M. Kondratyuk // Zbirnyk naukovykh prats' Khmel'nyts'koho instytutu sotsial'nykh tekhnolohiy Universytetu "Uk-rayina". - 2016. - № 12. - S. 129-132.
8. Yevtushenko Ye.A. Zhiznestoykost' lichnosti kak psikhologicheskiy fenomen / Ye.A. Yevtushenko // Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii: Sb. st. po materialam LKH mezhdunar. nauch.-metod. konf. - Novosibirsk: Izd. ANS «sybak», 2016. - S. 72-78.
9. Kaz'yanina N.A. Vyyavlennya zv'yazku mezhdru posttravmatychnoho zrostanniam, zhittyezdatnistyu, protsvitanniam ta zhittyestiykisty do umov nesennya sluzhby viys'kovosluzhbovtamy v ekstremal'nykh situatsiyakh / N.A. Kaz'yanina // Visnyk natsional'noho universytetu oborony Ukrayiny. - 2013. - Vyp. 5. - S. 227-231.
10. Kiosyeva O. V. Osoblyvosti zhittyestiykosti studentiv molodshykh kursiv z rozladami adaptatsiyi / O.V. Kiosyeva // Ukrayins'kyy visnyk psikhonevrolohiyi. - 2016. - T. 24, vyp. 3. - S. 55-61.
11. Kravchuk. S.L. Psykholohichni Osoblyvosti zhittyestiykosti osobystosti zv'yazku z ee tsinnostyami samoaktualizatsiyi / S.L.Kravchuk // Problemy suchas-noyi psikholohiyi. Zbirnyk naukovykh prats' K-PNU imeni Ivana Ohiyenka, Instytutu psikholohiyi imeni H.S.Kostyuka NAPN Ukrayiny. - 2014.- Vypusk 25. - S. 152-167.
12. Kuznyetsova L.M. Zhittyestiykist' yak faktor uspishnoyi samorealizatsiyi suchasnoyi Student-s'koyi molodi / L.M. Kuznyetsova // Visnyk Chernihivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Psykholohichni nauky. - 2014. - Vyp. 121. - S. 182-187.
13. Leont'yev D.A. Test zhiznestoykosty / D.A. Leont'yev, Ye.I. Rasskazova. - M.: Smysl, 2006. - 63 s.

14. Luk'yanova T. Doslidzhennya zv'yazku zhittyestiykosti, ee komponentiv ta modeley povedinki v stresoviy sytuatsyy u studentiv / T. Luk'yanova // Visnyk Kharkivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorodi. Psykholohiya. - 2012. - Vyp. 42 (1). - S. 151-162.
15. Mannapova K. R. Zhittyestiykist' v systeme Ponyattya zhittyezdatnosti / K. R. Mannapova // Visnyk Kharkivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody. Psykholohiya. - 2012. - Vyp. 44 (1). - S. 143-150.
16. Molchanova L.N. Zhiznestoykost' kak faktor ustoychivosti k psikhicheskomu vygoraniya predstaviteley ekstremal'nykh professiy yuElektronniy resurs] / L.N. Molchanova // Klinicheskaya i meditsinskaya psikhologiya: issledovaniya, obucheniye, praktika: elektron. nauch. zhurn. - 2015. - № 4 (10). - Rezhim dostupa: http://www.medpsy.ru/climp/2015_4_10/article13.php
17. Nalivayko T.V. Issledovaniye zhiznestoykosty i yeye svyazey so svoystva-milichnosti / T.V. Nalivayko // Diss. ... kand .. psikholog. nauk: 19.00.05. - Chelyabinsk., 2006. - 175 s.
18. Olefir V.O. Vzayemozv'yazok zhittyestiykosti, kopinh - stratehiy ta psikhologichnoho blahopoluchchya / V. O. Olefir // Visnyk Kharkivs'koho natsional'noho universytetu imeni V.N. Karazina. Seriya: Psykholohiya. - 2011. - № 981, vyp. 47. - S. 168-172. 19.
19. Panchenko V.O. Model' Pidvyshchennya urovnya zhittyestiykosti menedzherov komertsiynykh orhanizatsiy / V. O. Panchenko // Visnyk Chernihivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Psykholohichni nauky. - 2015. - Vyp. 126. - S. 122-127
20. Soboleva Ye.V. Fenomen zhiznestoykosty v zarubezhnykh i Otechestvennykh issledovaniyakh [Elektronnyy resurs] / Ye.V. Soboleva, O.A. Shumakova // Sovremennyye nauchnyye issledovaniya i innovatsii. - 2014. - № 5 (CH. 2). - Rezhim dostupa: <http://web.snauka.ru/issues/2014/05/34519>
21. Tytarenko T.M. Zhittyestiykist' osobystosti: sotsial'na neobkhdymost' ta bezpeka: [navch. posib.] / T.M. Tytarenko, T.O. Larina. - K. : Marych, 2009. - 76 s.
22. Fominova A.N. Zhiznestoykost' lichnosti: Monografiya / A.N.Fominova. - M.: MPGU, 2012. - 152 s.
23. Azeem, S.M. (2010). Personality hardiness, job involvement and job burnout among teachers. *International Journal of Vocational and Technical Education*, 2, 36-40.
24. Azarian, A., Asghar, A., & Habibi, E. (2016). Relationship between psychological hardiness and emotional control index: a communicative approach. *International Journal of Medical Research & Health Sciences*, 5, 5(S), 216–221.
25. Bartone, P.T. (2006). Resilience under military operational stress: can leaders influence hardiness? *Military Psychology*, 18(s), 131–148. https://doi.org/10.1207/s15327876mp1803s_10
26. Hasanvand, B., Khaledian, M., & Merati, A.R. (2013). The relationship between psychological hardiness and attachment styles with the university student's creativity. *European Journal of Experimental Biology*, 2013, 3(3), 656–660.

27. Kobasa S.C. (1979). Stressful life events, personality and health: an inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*. 37(1), 1–11. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.1.1>
28. Maddi, S.R. (1999). The personality construct of hardiness: I. Effects on experiencing, coping, and strain. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 51(2), 83–94. <https://doi.org/10.1037/1061-4087.51.2.83>
29. Maddi, S.R., & Khoshaba, D.M. (1994). Hardiness and mental health. *Journal of Personality Assessment*, 63(2), 265–274. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6302_6
30. Maddi, S.R. (2004). Hardiness: An operationalization of existential courage. *Journal of Humanistic Psychology*, 44(3), 279–298. <https://doi.org/10.1177/0022167804266101>
31. Maddi, S.R. (2006). Hardiness: The courage to grow from stresses. *Journal of Positive Psychology*, 1(3), 160–168. <https://doi.org/10.1080/17439760600619609>
32. Opeyemi, S.M.I. (2016) Hardiness, sensation seeking, optimism and social support as predictors of stress tolerance among private secondary schools teachers in Lagos state. *Clinical Depression*, 2(3), 116. <https://doi.org/10.4172/2572-0791.1000116>

Kokun O.M. Professional hardiness of personality: an analysis of the phenomenon. The article analyses the relevance and history of hardiness' studies, the content of this phenomenon, its relation to concepts that are close in meaning, and the importance for human life. We define the professional hardiness of personality as a systemic personality and professional trait, which is formed in throughout the professional life, manifesting himself in a certain level of involvement in professional activity, control over it and accepting "professional risks", and provides his ability to withstand unfavorable work, development of professional maladaptation, disorders of health and providing personal and professional growth.

Keywords: hardiness, professional hardiness, hardiness factors, signs of hardiness.

УДК 925:159.918-34'56

Комплієнко І.О.

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ГАРМОНІЙНИХ СІМЕЙНИХ ВЗАЄМОСТОСУНКІВ

Комплієнко І.О. Психологічні передумови становлення гармонійних сімейних взаємостосунків. У статті окреслені особливості гармонійного сімейного виховання. Описана залежність між батьківським стилем поведінки і діяльністю дитини. Охарактеризований гуманістичний психологічний напрямок та його вплив на становлення гармонійних сімейних взаємостосунків. Зазначено, що останнє досягається завдяки згладжуванню різниці між «Я-ідеальним» і «Я-реальним» за умови існування певних конкретних психологічних обставин. Також наголошено, що змінити поведінку людини можна, лише зрозумівши і прийнявши її почуття як особистісно значущі.

Зазначено, що психотерапевт у випадках існування у клієнта певних проблем у сімейному вихованні допомагає йому «звільнити» свої почуття і зробити конкретні кроки щодо зміни своєї поведінки та власної особистості. У сімейному вихованні модель емпатійно зорієнтованої комунікації означає діалогічність спілкування, його відкритість, розкутість почуттів людини, їхню ширість. Тому до парадигми моделі виховання дітей має бути покладено психо-

логічні засади розвитку комунікативних систем та мереж, які фасилітуватимуть самовираження кожного члена сім'ї. Зазначено, що така модель виховання дітей є цілком гармонійною. Наголошено, що батьки, котрі опановують цю модель, мають опанувати три базові вміння: 1) активне слухання; 2) доступну для дитини експлікацію власних почуттів; 3) практичне використання в сімейному спілкуванні принципу «обоє мають рацію».

Виділені психологічні передумови становлення гармонійних сімейних взаєностосунків: емпатійно зорієнтована комунікація, гуманістичний стиль виховання дітей, їхня висока самооцінка, згладжування різниці між «Я-ідеальним» і «Я-реальним», позитивне ставлення з боку інших і самоповага.

Ключові слова: сімейне виховання, гармонійне сімейне виховання, гармонійні сімейні взаєностосунки, емпатійно зорієнтована комунікація, гуманістичний стиль виховання, самооцінка, «Я-ідеальне», «Я-реальне».

Компленко И.А. Психологические детерминанты становления гармоничных семейных взаимоотношений. В статье обозначены особенности гармоничного семейного воспитания. Описана зависимость между родительским стилем поведения и деятельностью ребёнка. Дана характеристика гуманистического психологического направления и его влияния на становление гармоничных семейных взаимоотношений. Отмечено, что последнее достигается благодаря сглаживанию разницы между «Я-идеальным» и «Я-реальным» в условиях существования определённых психологических обстоятельств. Также отмечено, что изменить поведение человека можно, только поняв и приняв его чувства как личностно значимые.

Отмечено, что психотерапевт в случаях существования у клиента определённых проблем в семейном воспитании помогает ему «освободить» свои чувства и сделать некоторые конкретные шаги по изменению своего поведения и собственной личности. В семейном воспитании модель эмпатийно ориентированной коммуникации означает принятие диалогичности общения, его открытость, раскрепощённость чувств человека, их искренность. Поэтому в основу парадигмы модели воспитания детей должны быть положены психологические основы развития коммуникативных систем и сетей, которые фасилитируют самовыражение каждого члена семьи. Указано, что такая модель воспитания детей является вполне гармоничной. Отмечено, что родители, которые ознакомлены с данной моделью, должны овладеть тремя базовыми умениями: 1) активного слушания; 2) доступными для ребёнка механизмами экспликации собственных чувств; 3) практического использования в семейном общении принципа «оба правы».

Выделены психологические детерминанты становления гармоничных семейных взаимоотношений: эмпатийно ориентированная коммуникация, гуманистический стиль воспитания детей, их высокая самооценка, сглаживание разницы между «Я-идеальным» и «Я-реальным», положительное отношение со стороны других и самоуважение.

Ключевые слова: семейное воспитание, гармоничное семейное воспитание, гармоничные семейные взаимоотношения, эмпатийно ориентированная коммуникация, гуманистический стиль воспитания, самооценка, «Я-идеальное», «Я-реальное».

Вступ. Психологічна допомога сім'ям має на меті допомогу і дорослим, і дітям в опануванні якомога більшою кількістю відповідних типів соціальної взаємодії. Взаємодія має будуватися на основі уявлень, що цілковито співпадають, або є досить близькими стосовно цінностей і взаємної поваги. Одне з основних завдань сімейного виховання – допомога дитині стати компетентною людиною, здатною самостійно використовувати конструктивні психологічні механізми та засоби для формування почуття власної гідності і опанування певним, значущим для дитини суспільним становищем. Тому проблема, яка піднімається в цій статті, є досить актуальною.

Вихідні передумови. У розрізі проблеми психологічних передумов становлення гармонійних сімейних взаємостосунків неабияку актуальність становлять ідеї А. Адлера [1] і Р. Дрейкурса [6], які, без сумнівів, пов'язані з тією кризою, в якій опинилася сім'я в першій половині минулого сторіччя. Традиційні взаємостосунки між батьками і дітьми, організовані за принципом переваги і підпорядкування, виявилися вкрай неефективними. На думку авторів, батьки, які продовжують спілкуватися із своїми дітьми з позицій влади і переваги, не усвідомлюють того, що діти сприймають їх як рівних партнерів у комунікації. Розмова «зверху вниз» з дітьми призводить, як правило, до того, що діти таким же чином починають спілкуватися зі своїми батьками або взагалі замикаються в собі, намагаються не реагувати на батьків та, врешті-решт, навіть зневажають їх.

Так, Р. Дрейкурс був одним із перших, хто розпочав організацію дискусій у тренінгових групах батьків, які живуть по сусідству. Він виходив з того, що батьки будуть обмінюватися своїм досвідом, ставити питання, прагнути отримати підтримку і схвалення групи. При цьому основне завдання ведучого групи полягало в умілій організації дискусії, формулюванні питань, причому кожен член групи міг періодично виконувати роль лідера групи у разі обміну певною інформацією і спеціальними знаннями.

У своїх працях Р. Дрейкурс неабияку увагу приділяв суспільним цілям виховання дітей. На думку автора, передумови демократичного суспільства закладаються в родині, яка вибудовує життя на основі демократії і поваги щодо прав усіх її членів. Рівність, проте, зовсім не означає цілковитого звільнення від суспільних канонів та загальнолюдських цінностей. Під «демократією», як правило, розуміють «свободу, що, в свою чергу, передбачає порядок», тоді як авторитаризм означає «порядок без свободи». Тому батькам, замість того, щоб постійно наголошувати на своєму авторитеті, слід, передусім, сподіватися на конкретніші методи виховного впливу, наприклад, на заохочення.

Ідеалом демократичного виховання особистості, вважав Р. Дрейкурс, є людина, здатна до самоконтролю власної діяльності та її результатів. Виховати дитину можна, якщо привчити її відповідати за саму себе, за свої вчинки і їхні наслідки. Як соціальний суб'єкт дитина потребує довіри щодо себе і з боку родини, і з боку оточення. Зазвичай самостійні, впевнені в собі і внутрішньо керовані люди вибудовують демократичне, досить організоване суспільство і самі, своєю чергою, виховують дітей в дусі «розумного», демократичного суспільства.

Отже, у цій статті ми ставимо такі завдання:

1. Окреслити особливості гармонійного сімейного виховання.
2. Описати залежність між батьківським стилем поведінки і діяльністю дитини.
3. Охарактеризувати гуманістичний психологічний напрямок та його вплив на становлення гармонійних сімейних взаємостосунків.
4. Виділити психологічні передумови становлення гармонійних сімейних взаємостосунків.

Виклад результатів дослідження. Основу поглядів гармонійного сімейного виховання становить феноменологічна теорія особистості К. Роджерса, який вірив у генетичну здатність людини до добра і досконалості. К. Роджерс

[13] стверджував, що для людини є властивою потреба позитивного ставлення, яка задовольняється, коли дитина відчуває підтримку і любов з боку оточення, і потреба самоповаги, яка формується з огляду на задоволення першої потреби. Важливим є створення позитивних передумов для самовираження особистості. Останнє, передусім, досягається завдяки згладжуванню різниці між «Я-ідеальним» і «Я-реальним» за умов існування певних конкретних психологічних обставин. Якщо для кожної людини є властивими дві головні потреби: позитивне ставлення з боку інших і самоповага, то передумовою здорового розвитку особистості дитини природним вважається відсутність протиріччя між уявленням щодо того, як до неї ставляться інші («Я-ідеальне») і реальним рівнем любові («Я-реальне»). Змінити поведінку людини можна, лише зрозумівши і прийнявши її почуття як особистісно значущі. Психотерапевт у випадках існування у клієнта певних проблем у сімейному вихованні допомагає йому «звільнити» свої почуття і зробити конкретні кроки щодо зміни своєї поведінки та власної особистості. У сімейному вихованні модель емпатійно зорієнтованої комунікації означає діалогічність спілкування, його відкритість, розкритість почуттів людини, їхню ширість. Тому до парадигми моделі виховання дітей мають увійти психологічні засади розвитку комунікативних систем та мереж, які фасилітуватимуть самовираження кожного члена сім'ї. Така модель виховання дітей, на нашу думку, є цілком гармонійною. Батьки, котрі опановують цю модель, мають опанувати три базові вміння: 1) активне слухання; 2) доступні для дитини експлікації власних почуттів; 3) практичне використання в сімейному спілкуванні принципу «обоє мають рацію».

З цими вміннями щільно пов'язане й вміння адекватно сформулювати проблему, відповідно до ситуації знайти її адресата. Так, Д. Феншель [11] вважав, що батьки мають вміти диференціювати проблеми батьків і дитини, навчати дітей самостійно розв'язувати проблему, поступово експлікуючи всю відповідальність за пошук рішення на саму дитину.

Важливе значення для нашого дослідження мають роботи Х. Келлермена [12], який наголошував на причинно-наслідковому зв'язку між характером дітей і виховною діяльністю їхніх батьків. Автор виділяє три домінуютьні типи батьківських взаємостосунків щодо впливу на дитину: авторитетний, авторитарний і поблажливий.

Переважає більшість сучасних зарубіжних і вітчизняних досліджень з обговорюваної тематики стосується встановлення залежності між батьківським стилем поведінки і діяльністю дитини [8; 10]. Якщо дитину виховують авторитетні батьки, то вона виростає ініціативною, товариською, доброю, емпатійною. Авторитетними вважаються ті батьки, які люблять і розуміють дітей, вважають за краще не карати, а пояснювати, що є добре, а що – погане, не остерігаються зайвий раз похвалити та підбадьорити. Такі батьки вимагають від своїх дітей осмисленої поведінки і намагаються допомогти, чуйно ставляться до їхніх запитів. Разом із тим, такі батьки, зазвичай, виявляють твердість характеру, стикаючись із дитячими капризами, а, тим більше, – з невмотивованими спалахами гніву

чи агресії. В таких сім'ях діти є, як правило, допитливими, намагаються обґрунтувати, а не нав'язати свою точку зору, вони досить відповідально ставляться до своїх обов'язків. Ці діти набагато легше (порівняно зі своїми ровесниками) опановують соціально прийнятні та заохочувальні форми поведінки. Вони є енергійними і впевненими в собі, у них краще розвинені почуття власної гідності і самоконтроль, їм легше вдається налагодити хороші взаєностосунки з однолітками.

У авторитарних батьків діти здебільшого бувають дратівливими, схильними до конфліктної поведінки. Авторитарні батьки вважають, що дитині не слід давати надто багато свободи і прав, що вона має беззаперечно, без нарікань та супротиву підкорятися їхній волі, авторитету тощо. Не випадково ці батьки в своїй виховній програмі, навіть якщо прагнуть сформувати у дитини дисциплінованість, як правило, не дають їй можливості для вибору варіантів поведінки, обмежують самостійність дитини, позбавляють права заперечувати дорослим, навіть коли дитина має рацію. Авторитарні батьки не намагаються бодай частково обґрунтувати свої вимоги щодо дитини. Жорсткий контроль поведінки дитини – основа їхнього виховання, яке не виходить за межі суворих заборон, доган і – нерідко – фізичних покарань. Поширеним способом дисциплінарного впливу на дитину у таких батьків є загрози та заперечення.

Авторитарні батьки, вибудовуючи власну модель взаємодії з дітьми, виключають душевну близькість у взаєностосунках, вони зовсім не приймають похвалу як виховний засіб стосовно своїх дітей. Жорсткий контроль рідко дає позитивні результати. У дітей за умов авторитарного виховання формується лише механізм зовнішнього контролю своєї поведінки та діяльності, розвивається почуття провини або страху можливого покарання і, як правило, вони демонструють досить слабкий рівень самоконтролю (або взагалі самоконтроль є відсутнім). Діти авторитарних батьків часто не можуть встановлювати контакти з однолітками через свою постійну пересторогу і навіть ворожість щодо оточення. Такі діти є підозрілими, похмурими, тривожними, невдоволеними і, внаслідок цього, – вони відчують себе нещасливими.

Поблажливі батьки виховують, як правило, імпульсивних, агресивних дітей. Такі батьки не здатні контролювати своїх дітей, вони дозволяють їм поводитись, як заманеться, не вимагаючи від них відповідальності, самостійності і самоконтролю. Дітям дозволяється робити все, що захочеться. Батьки зрештою не звертають уваги на спалахи гніву й агресивну поведінку своїх дітей, в результаті чого трапляються неприємні ситуації. У цих дітей набагато частіше трапляються негаразди з дисципліною, часто їхня поведінка стає просто некерованою. Поблажливі батьки реагують зазвичай досить гостро – грубо і різко висміюють дитину, а в поривах гніву можуть навіть застосувати фізичні покарання. Вони, таким чином, позбавляють дітей батьківської любові, уваги і співчуття. Методи виховання у таких батьків є суперечливими, неузгодженими тощо.

Все це призводить до того, що у дітей не виникає ніякого бажання опанувати (оволодівати) соціально прийнятними формами поведінки, завдяки чому

у підростаючого покоління формується самоконтроль і почуття відповідальності. Діти докладають зусиль, щоб уникнути чогось нового, несподіваного – зі страху, що у разі зіткнення з цими ситуаціями вони не зможуть обрати адекватну (або правильну) форму поведінки. Такі діти характеризуються незрілістю суджень, постійним невдоволенням, низьким рівнем самоконтролю, заниженою самооцінкою. Їм досить нелегко впоратися зі своєю імпульсивністю та зарозумілістю, тому друзів у них є мало або взагалі немає.

Вчені, які відносяться до гуманістичного психологічного напрямку, говорять щодо безумовної любові до дитини з боку батьків. Наприклад, Ю.Б. Гіппенрейтер стверджує, що гуманістична наукова парадигма виявляється, насамперед, у розумінні батьками своєї дитини, її потреб, знанні закономірностей зростання і розвитку особистості. В основу психолого-педагогічної моделі групової роботи з батьками, запропонованої П.Я. Гальперінім [3], Ю.Б. Гіппенрейтер [4] було покладено ідеї Л.С. Виготського [2], В.М. Даринської [5], Р. Мея [7]. На наш погляд, цінність викладеного матеріалу в роботах Ю.Б. Гіппенрейтер [4] полягає не тільки у просвіті батьків, а й у навчанні їх способам правильного спілкування з дитиною. Батькам не варто критикувати дитину, якщо у неї щось не виходить, а слід ставитися терпимо до її помилок. Батьки мають розуміти, що у кожному віці для будь-якої дитини існує певне коло справ, з якими вона може впоратися. В результаті того, що дитина формується, розвиваються її особистісні якості. Коло справ, доступних для неї, також має розширюватися, і дитина починає виконувати ці справи самостійно. І навіть у випадку, якщо дитина не робила певних речей, вона експлікує алгоритм їхнього виконання з однієї задачі на іншу. Іншими словами, завтра дитина буде сама робити те, що сьогодні робила з батьками (або з одним із батьків), і саме завдяки тому, що це було «з батьками». Цей психологічний механізм, заснований на розумінні закону зони найближчого розвитку дитини, сформульованого Л.С. Виготським [2].

Ми поділяємо думку Ю.Б. Гіппенрейтер: у спілкуванні з дитиною головною передумовою здійснення успішної взаємодії є доброзичливий тон [4, с. 57]. Не слід займати позицію «над дитиною»; щодо останньої діти є найбільш чутливими, і, як правило, повстають проти неї. Тоді-то діти і починають чинити опір батькам, не погоджуватися з очевидними моментами, оскаржувати «безперечно». Дорослі, безумовно, мають пам'ятати, що досить важливим моментом у спілкуванні з дитиною є збереження позиції «на рівних». Причини труднощів у комунікації з дитиною часто бувають «прихованими» у сфері її почуттів. Тоді використанням практичних дій – показати, навчити, спрямувати – дитині не допоможеш. У таких випадках кращим виходом із такої ситуації є застосування психотерапевтичної техніки активного слухання. Активно слухати дитину означає «повертати» їй в бесіді те, що вона вже нам розказала, і, при цьому, емпатійно ставитися до почуттів дитини.

Ми вважаємо не менш важливим те, щоб батьківські настановлення не суперечили найважливішим потребам дитини. Отже, неабияку увагу в нашій роботі слід приділити проблемам дисципліни і покарання. Караючи дитину, правильнішим буде позбавляти її певних приємних речей, ніж робити дитині зле. Тон, яким

повідомляються вимоги або заборони, має бути скоріше дружньо-роз'яснювальним та обґрунтованим, ніж владним. Під час покарання дитини за певний вчинок не можна допускати критики її особистості. Для того, щоб налагодити дисципліну, слід, насамперед, у процесі спілкування з дитиною враховувати її емоції та переживання, інтереси й потреби. Таким чином, у своїх роботах Ю.Б. Гіппенрейтер [4] пропагує побудову істинно демократичних взаєностосунків між батьками й дітьми, в основі яких – гуманістичний підхід до людини як до особистості, суб'єкта діяльності та комунікативної взаємодії.

Фундаментальне значення для нашого дослідження також мають ідеї В. Сатир [9], яка писала: «Я вірю, що кожна людина може знайти найкращі шляхи побудови свого життя. Найдосконаліші способи життя і взаємодії близьких людей один з одним в сім'ї мають стати звичайними і повсякденними для всіх людей на Землі. Якщо це станеться, то кожен із нас зробить найсуттєвіший внесок у побудову більш сильного і великою мірою досконалого суспільства. У підсумку кожна досконала і гармонійна сім'я допомагає жити кожному з нас, тому що світ на нашій планеті починається саме вдома» [9, с. 82].

В. Сатир [9] вважає, що сім'я зможе стати гармонійною у повному смислі цього слова, якщо її члени зможуть відповісти на такі важливі питання: «Яким чином дорослі можуть сприяти розвиткові дітей? Як можуть діти сприяти розвиткові дорослих? Як одна людина допомагає іншій?» Щоб справді досягти гармонії в родині, слід постійно змінювати і перебудовувати останню, а це є можливим лише у відкритій системі. Відкрита система характеризується тим, що серед її членів:

- має місце досить висока самооцінка;
- спілкування є безпосереднім, відвертим, чітким, адекватним, таким, що найбільше сприятиме особистісному розвиткові та зростанню;
- правила, за якими існує відкрита система, є доволі прозорими, чесними, сучасними, гуманними, такими, що змінюються, коли для цього виникає необхідність;
- обговорення проблем та питань у парадигмі відкритої системи є завжди вільним і рівноправним процесом;
- результат дій і суджень людей у відкритих системах заснований на реальному стані речей.

В. Сатир [9] виокремлює два домінуючі типи сімей: зрілу і проблемну сім'ю. Зрілі сім'ї відрізняються тим, що у їхніх членів встановлюються гармонійні взаєностосунки. У зрілій сім'ї кожен її член відчуває себе повноцінною людиною: коханою, такою, яку досить високо цінують інші, потрібною в оточенні людей тощо. Така сім'я фасилітує легкі взаєностосунки її членів один із одним; члени цієї родини, як правило, з гумором ставляться до життя, можуть сміятися і жартувати, сміливо розв'язувати проблеми, які виникають. Діти (і навіть немовлята) в таких сім'ях виглядають безпосередніми і доброзичливими, а всі інші члени сім'ї ставляться до них з неабиякою повагою як до повноцінних особистостей. Люди в таких сім'ях із задоволенням спілкуються між собою, відкрито висловлюють при цьому свої почуття, цілком незалежно від віку тощо. Члени зрілої

сім'ї відчують себе настільки вільно один з одним, що не соромляться говорити про свої почуття, навіть якщо це пов'язане з розчаруванням, страхом, біллю, гнівом та ін. Будь-яка критика сприймається членами родини дуже позитивно, так само, як жарт чи похвала. Зріла родина здатна до продуктивного і узгодженого планування свого життя, однак, якщо деякі моменти в планах порушуються, члени сім'ї можуть досить спокійно прийняти й оцінити ці зміни. Члени зрілої сім'ї здатні без паніки реагувати на різні життєві ситуації. Батьки відчують себе не авторитарними керівниками, а лідерами, що надихають на здійснення різних видів діяльності. Своє завдання вони бачать у тому, щоб навчити дітей знаходити вихід із будь-якої ситуації. При цьому батьки готові повідомити своїм дітям і негативні оцінки їхніх дій, і позитивні, вони готові засмучуватися, гніватися, драгуватися так само, як і радіти.

У проблемних сім'ях, де переважає негармонійний стиль спілкування, все відбувається навпаки: батьки закликають дітей не ображати і не засмучувати один одного, а самі нарікають на їхню поведінку або б'ють їх за те, що вони не сказали «будь-ласка» або неввічливо відповіли на зауваження. Такі сім'ї намагаються спрямувати всю свою енергію на безнадійну спробу жити так, щоб взагалі не мати ніяких проблем. Але в результаті того, що ці проблеми все одно виникають, то вони, як правило, становлять неабияку перешкоду для повноцінного сприйняття життя. Неблагополучні сім'ї породжують неблагополучних дітей із низькою самооцінкою, що штовхає їх на злочини, обертається душевними хворобами, алкоголізмом, наркоманією, злиднями й іншими соціальними проблемами. Зокрема, В. Сатир наголошує: «Якщо ми докладемо всіх зусиль, щоб сім'я стала тим місцем, де людина може отримати гуманістичне виховання, ми забезпечимо собі більш безпечний і людський навколишній світ. Сім'я може стати місцем формування справжніх людей. Коли ми зрозуміємо це відкриття, тоді кожен із нас стане унікальним і буде поводити себе унікально» [9, с. 21].

Багато авторів погоджується з думкою про те, що благополуччя в житті людини багато в чому залежить від самооцінки, яка сформувалася у дитини в перші роки життя. Поділяючи цю думку, В. Сатир вважає, що людина, чия самооцінка є досить високою, створює навколо себе атмосферу чесності, відповідальності, співчуття, любові. Така особистість відчуває себе важливою і потрібною, вона усвідомлює, що світ стає кращим ніж той, який існував раніше. Така людина уповні довіряє собі, але у важкі хвилини, як правило, здатна просити допомоги у інших. Лише відчуваючи цінність своєї особистості, людина здатна бачити, приймати і поважати неабияку цінність інших людей.

На думку В. Сатир [9], самооцінка дитини формується, насамперед, в родині. Дитина змушена орієнтуватися на досвід оточення, на ті оцінки, які характеризують її як особистість. Упродовж перших п'яти-шести років у кожній дитини самооцінка формується виключно на основі інформації, яку вона отримує в сім'ї. Потім дитина йде до школи, і на її розвиток починають впливати інші психологічні та соціальні чинники. Однак роль сім'ї залишається досить важливою. Зовнішні чинники, як правило, зумовлюють високу або низьку самооцінку. Так, впевнена в собі, своїх силах дитина легше переживає невдачі в школі; дитина з

низькою самооцінкою має сумніви, для неї буває достатньо однієї маленької невдачі, щоб всі попередні успіхи знівельовалися. Кожне слово, міміка, жест, інтонація, тембр і гучність голосу, дотик, дії батьків тощо містять повідомлення щодо самоцінності особистості дитини. Відчуття самоцінності може сформуватися лише в такій атмосфері, де приймаються будь-які індивідуальні відмінності як особистісно значущі, коли любов виражається відкрито, а помилки виконують роль детермінант, які фасилітують дитину до придбання нового досвіду, до відвертого і довірливого спілкування, а правила поведінки не перетворюються в застигли, сталі моделі, завдяки яким особиста відповідальність і чесність кожного є невід'ємною частиною взаємостосунків. Якщо ж до дітей з самого народження не ставитися як до неповторних особистостей, то у них, швидше за все, сформулюються звички, через які з дітьми досить важко буде спілкуватися. Адже за таких умов діти будуть реагувати на все, що відбувається, відповідно до прийнятих у соціумі стереотипів, і причиною цього нерідко буває низька самооцінка.

В. Сатир [9] багато разів наголошувала, що мета і важливість батьківського виховання полягають у тому, щоб навчити дитину відчувати свою індивідуальність. Але успішно розвивати індивідуальність неможливо, не усвідомлюючи своєї близькості до інших людей. Подібність між людьми виявляється, як правило, в декількох фундаментальних якостях, які не завжди є очевидними. Слід розуміти, що кожна людина від народження до смерті завжди відчуває певні почуття: біль, жаль, радість, приниження, сором, страх, безпорадність, любов. І усвідомлення цього, безперечно, пов'язує нас з іншими людьми в кожен момент нашого життя. Таким чином, психотерапевтичні програми, розроблені В. Сатир [9], відрізняються простотою і наочністю в експлікації психологічної сутності найскладніших психологічних проблем, однією з яких є проблема, яка піднімається у статті.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Отже, ми вважаємо, що *психологічними передумовами становлення гармонійних сімейних взаємостосунків* є: емпатійно зорієнтована комунікація, гуманістичний стиль виховання дітей, їхня висока самооцінка, згладжування різниці між «Я-ідеальним» і «Я-реальним», позитивне ставлення з боку інших і самоповага. Ці передумови будуть емпірично перевірені в наступних наших публікаціях.

Всі описані вище основні теоретичні напрямки вивчення проблеми становлення дитячо-батьківських взаємостосунків, погляди окремих авторів представляють для нас безумовний інтерес. Вони були покладені нами в основу емпіричних методів, які будуть надалі використані в емпіричному дослідженні, в основу розробленої нами програми розвитку адаптивних взаємостосунків батьків та дітей в сім'ї.

Список використаних джерел

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов / А Адлер. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. 112 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский / В.В. Давыдов (ред.). Москва: Педагогика, 1996. 534 с.

3. Гальперин П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. Москва: Изд-во МГУ, 1976. 156 с.
4. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию: Курс лекций / Ю.Б. Гиппенрейтер. Москва: Масс-Медиа, 1996. 336 с.
5. Даринская В.М. Внутренняя структура родительско-детских отношений в современной семье / В.М. Даринская. Курск: КГУ, 2001. С. 24–26.
6. Дрейкурс Р. Счастье вашего ребенка / Р. Дрейкурс // Книга для родителей. Москва: Прогресс, 1986. 236 с.
7. Мэй Р. Искусство психологического консультирования / Р. Мэй. Москва: Класс, 1999. 144 с.
8. Рояк А.А. Психологический конфликт, особенности индивидуального развития личности ребенка / А.А. Рояк. Москва: Педагогика, 1988. 118 с.
9. Сатир В. Как строить себя и свою семью / В. Сатир. Москва: Педагогика Пресс, 1992. 192 с.
10. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Семейная психотерапия / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий. Ленинград, 1990. 432 с.
11. Fanshel D. Playback: a marriage in psychotherapy examined / D. Fanshel. New-York – London, 1971. 323 p.
12. Kellerman H. Group psychotherapy and personality / H. Kellerman. New-York: Grune & Stratton, 1979. 220 p.
13. Rogers C.R. A theory of therapy, personality and interpersonal relationship as developed in the client centered framework / C.R. Rogers // Koch S. Psychology: A study of a science. New-York: Mc. Graw Hill, 1959. 59 p.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Adler A. Vospitanie detej. Vzaimodejstvie polov / A Adler. Rostov-na-Donu: Feniks, 1998. 112 s.
2. Vy`gotskij L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya / L.S. Vy`gotskij / V.V. Davy`dov (red.). Moskva: Pedagogika, 1996. 534 s.
3. Gal`perin P.Ya. Vvedenie v psikhologiyu / P.Ya. Gal`perin. Moskva: Izd-vo MGU, 1976. 156 s.
4. Gippenrejter Yu.B. Vvedenie v obshhuyu psikhologiyu: Kurs lekczij / Yu.B. Gippenrejter. Moskva: Mass-Media, 1996. 336 s.
5. Darinskaya V.M. Vnutrennyaya struktura roditel`sko-detskikh otnoshenij v sovremennoj sem`e / V.M. Darinskaya. Kursk: KGU, 2001. S. 24–26.
6. Drejkurs R. Schast`e vashego rebenka / R. Drejkurs // Kniga dlya roditelej. Moskva: Progress, 1986. 236 s.
7. Me`j R. Iskusstvo psikhologicheskogo konsul`tirovaniya / R. Me`j. Moskva: Klass, 1999. 144 s.
8. Royak A.A. Psikhologicheskij konflikt, osobennosti individual`nogo razvitiya lichnosti rebenka / A.A. Royak. Moskva: Pedagogika, 1988. 118 s.
9. Satir V. Kak stroit` sebya i svoyu semy`o / V. Satir. Moskva: Pedagogika Press, 1992. 192 s.

10. E`jdemiller E`.G., Yusticzkiy V.V. Semejnaya psixhoterapiya / E`.G. E`jdemiller, V.V. Yusticzkiy. Leningrad, 1990. 432 s.
11. Fanshel D. Playback: a marriage in psychotherapy examined / D. Fanshel. New-York – London, 1971. 323 p.
12. Kellerman H. Group psychotherapy and personality / H. Kellerman. New-York: Grune & Strattou, 1979. 220 p.
13. Rogers C.R. A theory of therapy, personality and interpersonal relationship as developed in the client centered framework / C.R. Rogers // Koch S. Psychology: A study of a science. New-York: Mc. Grawn Hill, 1959. 59 p.

Kompliienko I.O. Psychological determinants of the formation of harmonious family relationships. The article deals with the problem of determining the features of harmonious family upbringing. The relationships between parental behavior and child's activity were described. The humanistic psychological direction and its influence on the formation of harmonious family relationships were characterized. It was stated that the latter would be achieved by smoothing the difference between "Me-ideal" and "Me-real" in the presence of certain specific psychological circumstances. It was also emphasized that one could change his/her own behavior only by understanding and accepting one's feelings as personally meaningful.

It was noted that when a client experienced certain problems in the process of family upbringing, the psychotherapist helped him/her to release his/her feelings and take concrete steps to change his/her behavior and himself/herself. In the process of family upbringing the model of empathy-oriented communication means the dialogue of communication, its openness, the relaxed feelings of a person, their sincerity. Therefore, the paradigm of the child-rearing model should be given the psychological foundations of developing systems of communication and networks that will facilitate the expression of each family member. It was noted that such a model of family upbringing was quite harmonious. It was emphasized that parents mastering that model should master three basic skills: 1) active listening; 2) the explication of their own feelings available to the child; 3) practical use in family communication the principle of "both are right".

The psychological determinants for the formation of harmonious family relationships were highlighted: empathically oriented communication, humanistic style of children's upbringing, their high level of self-esteem, smoothing the difference between "Me-ideal" and "Me-real", positive attitude from others and self-respect.

Key words: family upbringing, harmonious family upbringing, harmonious family relationships, empathically oriented communication, humanistic upbringing style, self-esteem, Me-ideal, Me-real.

УДК 159.946.3-053.4

Корніяка О.М.

ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОЗДІЙСНЕННЯ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Корніяка О.М. Основні напрямки психологічного забезпечення професійного самоздійснення викладача вищої школи. У статті окреслено – на підставі результатів регресійного аналізу – визначальні чинники професійного самоздійснення викладача вищої школи. Встановлено, що найбільш вираженим чинником досягнення цим фахівцем високого рівня професійного самоздійснення (загального, внутрішньо-професійного і зовнішньо-професійного) виступає показник «креативність у сфері ділового спілкування». Показано основні напрямки, заходи, засоби, форми та етапи психологічного забезпечення процесу професійного самоздійснення фахівця науково-педагогічного профілю.

Ключові слова: психологічне забезпечення, регресійний аналіз, чинники професійного самоздійснення, професійна і комунікативна компетентність, професійна життєстійкість, комунікативний тренінг, фахівці науково-педагогічного профілю.

Корниязка О.Н. Основные направления психологического обеспечения профессионального самоосуществления преподавателя высшей школы. В статье очерчены – на основе результатов регрессионного анализа – ведущие факторы профессионального самоосуществления преподавателя высшей школы. Установлено, что наиболее выраженным фактором достижения этим специалистом высокого уровня профессионального самоосуществления (общего, внутрипрофессионального и внешнепрофессионального) является показатель «креативность в сфере делового общения». Показаны основные направления, меры, средства, формы и этапы психологического обеспечения процесса профессионального самоосуществления специалиста научно-педагогического профиля.

Ключевые слова: психологическое обеспечение, регрессионный анализ, факторы профессионального самоосуществления, профессиональная и коммуникативная компетентность, профессиональная жизнестойкость, коммуникативный тренинг, профессионалы научно-педагогического профиля.

Вступ. Викладач вищої школи – типовий представник соціономічних професій, комунікативних за своїм характером. Він є однією з ключових постатей у фаховій підготовці й соціальному та професійному розвитку майбутніх професіоналів, у набутті ними досвіду практичної діяльності в сучасному суспільстві, виробленні соціально значущих і професійно важливих якостей для забезпечення їх конкурентоспроможності на ринку праці, успішності життєдіяльності.

Науково-педагогічна діяльність викладача – це «інтелектуальна творча праця», що має, як відомо, високий культурний статус та велику залежність рівня освіти і науки від індивідуальних здібностей педагогів-учених. «Працюючи» з внутрішнім світом іншої людини, цей фахівець повинен повсякчас підтримувати довіру до себе завдяки постійному збагаченню професійної компетентності, набуттю майстерності й гнучкості у взаємодії. Він має підносити свій авторитет як носій об'єктивної інформації, порадник у важких життєвих питаннях і кризових ситуаціях; бути творцем реальних культурних та моральних цінностей. А постійна спрямованість цих професіоналів на самопізнання й активне виконання освітньо-наукових завдань є віддзеркаленням їх загальної інтенції до самоактуалізації та саморозвитку, що веде до самоздійснення у професії.

Самоздійснення можливе через постійний «саморух», що виступає визначальною спонукою психічного розвитку людини. Пізнавальна активність (інформованість, знання, досвід, культура) і комунікативна спрямованість сприяють формуванню соціально і професійно важливих якостей викладача: мотиваційних, когнітивних, комунікативних, поведінкових – особливо його життєстійкості, самостійності, ініціативності та відповідальності. Бо відсутність самостійності, як і низька життєстійкість, невміння долати перешкоди соціальної і професійної взаємодії, можуть призвести, за результатами досліджень Б.Г. Ананьєва, І.В. Дубровіної, Г.В. Жаркова, А.В. Капцова, Л.С. Колмогорової, Ю.Л. Сорокіної й інших дослідників, до неадекватних реакцій, до формування руйнівних настановлень і способів життєдіяльності.

Тим часом нинішні умови життя, за твердженням О.В. Павлової і О.А. Самойленко, визначають специфічний стиль життя сучасної людини, який притаманний зазвичай викладачеві. Це неперервна участь в інформальній (повсякденній) освіті, яка сприяє максимальній реалізації особистісного потенціалу. Інформальна освіта передбачає створення умов, розвиток відповідних здібностей і здатностей для пошуку людиною самоідентичності – передусім за професією, віком: йдеться про прояв особистісного начала, усвідомлення індивідом своєї сутності, визначення свого місця у світі і співвіднесення себе з фундаментальними етичними цінностями [13; 15].

Впливаючи на професійну сферу особистості, інформальна освіта обумовлює постійну внутрішню рефлексію щодо специфіки професії, спонукає до конструктивних змін та послуговування новітніми практиками під впливом знову освоєних знань. Зрештою, самодіяльність фахівця спільно з неперервною участю в освітній діяльності дають змогу рухатися в унісон з швидкоплинними суспільними змінами та світовими інноваційними процесами, набувати зрілості, конкурентоздатності й можливості правильно вирішувати назрілі проблеми.

У контексті сказаного розглядаємо *професійне самоздійснення викладача вищої школи* як постійну самоосвіту, безперервний особистісний розвиток для набуття майстерності, професіоналізму, професійної досконалості; якомога повніше розкриття – на підставі розвиненого „емоційного інтелекту” та „інтелектуальної” комунікації – своїх потенційних можливостей в науково-педагогічній діяльності, цілеспрямовану і насичену творчістю самореалізацію в комунікативного типу професії для досягнення соціально значущого ефекту.

Дослідження показало, що в сучасній науці не тільки не існує однозначного розуміння сутності поняття «самоздійснення» людини: найчастіше воно розглядається дослідниками або як *процес* постійного самозростання, або як *результат* саморозкриття особистості в життєдіяльності, а й не був предметом спеціального вивчення у психології сам феномен самоздійснення фахівця комунікативного типу. З цим і пов'язана потреба у визначенні тих психологічних чинників, які найбільшою мірою сприяють забезпеченню професійного самоздійснення спеціаліста науково-педагогічного профілю через неабияку важливість для соціуму його діяльності.

У зв'язку з цим **метою** дослідження є викладення результатів емпіричного вивчення визначальних чинників професійного самоздійснення викладача вищої школи і розробка на цій підставі психологічного забезпечення його самоздійснення у просторі професії. Адже не викликає сумніву необхідність психологічної підтримки самоздійснення саме цього фахівця з метою забезпечення додаткових можливостей для поглиблення змісту його професійної діяльності, посилення розвитку компетентності та всебічної реалізації кваліфікаційних можливостей у педагогічній взаємодії з об'єктами своєї праці – майбутніми спеціалістами.

Методи дослідження. Визначення провідних чинників професійного самоздійснення викладача здійснювалося через опрацювання емпіричних даних за допомогою регресійного аналізу, що стало підґрунтям для розробки його психологічного забезпечення. В дослідженні використовувалися і такі наукові методи,

як аналіз і синтез, упорядкування і систематизація емпіричного матеріалу. Статистичне опрацювання даних за допомогою регресійного аналізу показало, що використані у дослідженні методики, тести, опитувальники й експертна оцінка сформованості у викладачів професійної компетентності та її складових містять достатньою мірою інформативні показники, які можна розглядати в якості визначальних чинників їх професійного самоздійснення.

Дослідження тривало протягом 2016-2018 рр. й охоплювало такі етапи: психодіагностичний, статистичний, інформаційно-аналітичний та етап розробки психологічного забезпечення професійного самоздійснення цих фахівців. У психологічному дослідженні взяли участь 80 респондентів – викладачів кількох університетів України [див. детальніше: 7; 8].

Зауважимо також, що у підґрунті психологічного забезпечення професійного самоздійснення викладача має бути *принцип психологічної фасилітації*, яка є особливим – діалогічним, суб'єкт-суб'єктним – спілкуванням (у формі сприяння, поради, застереження, рекомендацій тощо) і відповідає природі особистісної зміни: процесу самореконструкції та самоорганізації відкритої динамічної системи особистості. Фасилітативна підтримка сприяє особистісному зростанню: розкриттю здібностей, пізнавальних можливостей, емоційній саморегуляції; посилює прагнення до самореалізації, самовдосконалення, творчого здійснення фахової діяльності.

Виклад результатів дослідження. Професійну діяльність викладача зазвичай супроводжує професійне (педагогічне) спілкування, яке зумовлене її цілями і забезпечує взаємодію її суб'єктів у процесі розв'язання фахових завдань. У професії викладача професійне спілкування, яке реалізується через його комунікативну компетентність, виступає головним засобом професійної діяльності, без нього практичну діяльність неможливо виконати. Сама діяльність спілкування зумовлена потребою розв'язання передусім комунікативних завдань, що виникають у процесі фахової взаємодії, а через них – розв'язання власне професійних завдань.

Викладач має здійснювати комунікативно-мовленнєву діяльність у всіх сферах своєї роботи: дидактичній, науковій, виховній, методичній, організаційній тощо. Така всеохоплююча загальність, тобто присутність діяльності спілкування у всіх видах професійної діяльності цього фахівця, робить пріоритетними сформованість і розвиток у системі його професійної компетентності передусім комунікативної компетентності як системи знань та вмінь. Саме комунікативна компетентність, зумовлена комунікативними якостями особистості (О.О. Бодальов, 1996; Є.П. Ільїн, 2009; В.М. Куніцина, 1991 й ін.), значною мірою визначає ефективність спілкування. Це складно організоване утворення особистості виступає потужним психологічним інструментом діяльності спілкування викладача. До того воно визначає великою мірою його професійне самоздійснення, що дістало підтвердження в емпіричному дослідженні [7].

Тим часом дослідження показало, що серед найбільш виражених предикторів досягнення викладачем вищої школи високого рівня

самоздійснення у професії вирішальне значення мають саме **комунікативні чинники**, які тісно поєднуються з показниками (отриманими за результатами дослідження О.М. Кокуна, 2017) задоволення фахівців-соціономів змістом власної професійної діяльності й стану здоров'я. Це зумовлено специфікою професійної діяльності викладача, здійснюваної у формі науково-педагогічного спілкування.

Дослідження дало змогу встановити питому вагу впливу комунікативних детермінант на процес і результат досягнення викладачами професійного самоздійснення. На рівні *внутрішньопрофесійного самоздійснення* (що розглядається як професійне самовдосконалення, спрямоване на підвищення професійної компетентності та розвиток професійно важливих якостей) комунікативні чинники займають 64,3 % серед інших чинників, решта відповідно – 35,7%. У свою чергу, частка комунікативних чинників серед прогностичних чинників впливу на їх *зовнішньопрофесійне самоздійснення* (означає досягнення значущих здобутків у різних аспектах професійної діяльності) є помітно меншою і дорівнює 44%.

До психологічних чинників, які справляють найбільший вплив на процес досягнення викладачами ЗВО самоздійснення у професії, належать такі: «*креативність у сфері ділового спілкування*» – для загального рівня професійного самоздійснення; «*креативність у сфері ділового спілкування*» і «*мотиваційний критерій комунікативної компетентності у сфері ділового спілкування*» – для внутрішньопрофесійної форми самоздійснення; «*креативність у сфері ділового спілкування*» – для зовнішньопрофесійної форми самоздійснення. Порівняння коефіцієнтів детермінації показало, що показник «креативність у сфері ділового спілкування» має найвищу прогностичну силу: коефіцієнт множинної регресії дорівнює: $R = 0,71 - 0,89$, а кількість поясненої дисперсії становить: $R^2 = 0,51 - 0,77$.

Відтак, креативність як здатність до нестандартного розв'язання комунікативних завдань, як прояв творчості у реалізації комунікативної складової професійної діяльності визначає найбільшою мірою професійне самоздійснення викладачів вищої школи і реалізацію його внутрішньо- і зовнішньопрофесійної форм. У зв'язку зі сказаним наголосимо також, що самоздійснення (особливо його внутрішньопрофесійна форма) неможливе без мотивації, яка має спрямовувати особистість на самореалізацію та саморозвиток у сфері ділового (педагогічного) спілкування, що є формою реалізації професійної діяльності цього фахівця.

Дослідження дало також змогу визначити й інші провідні чинники внутрішньо- і зовнішньопрофесійного самоздійснення цих фахівців. До таких, достатньою мірою виражених, чинників належать: внутрішня професійна мотивація і зовнішня позитивна мотивація; ключові критерії (мотиваційний, когнітивний та інструментальний) комунікативної компетентності у сфері ділового спілкування; професійна компетентність – у тому числі креативна, інформаційна, самоосвітня і педагогічна; показники невербальної виразності педагога; ціннісні орієнтації; креативність; контактність і, нарешті, вміння викладати свої думки [див. детальніше: 8].

Обговорення результатів дослідження. Спираючись на результати регресійного аналізу, ми визначили основні напрямки та пов'язані з ними завдання

психологічного забезпечення професійного самоздійснення викладача вищої школи [9]. Сприяння професійному самоздійсненню викладача забезпечують:

- 1) поглиблення змісту власної професійної діяльності і досягнення задоволеності своєю роботою;
- 2) постійний розвиток внутрішньої та зовнішньої професійної мотивації;
- 3) розвиток ціннісних орієнтацій, притаманних особистості, що самоактуалізується; посилення ціннісного ставлення до обраного фаху;
- 4) досягнення творчої та креативно-комунікативної спрямованості особистості, забезпечення постійного вияву креативності у сфері професійного спілкування і життєдіяльності загалом;
- 5) використання особистісно-психологічних ресурсів життєстійкості, поглиблення її зв'язку з властивостями особистості;
- 6) інтенсивний розвиток професійної компетентності й таких її структурних складових, як інформаційна, креативна, педагогічна та самоосвітня компетентності;
- 7) вдосконалення комунікативної компетентності як ключової складової професійної компетентності й інтегральної здатності викладача до спілкування з акцентом на таких її складових:
 - а) *мотиваційному* критерії – для поглиблення мотиву подолання комунікативних труднощів; *когнітивному* критерії – для побудови ефективних комунікативних програм, забезпечення рефлексії ділових комунікацій; *інструментальному* критерії – для досягнення адекватності у сфері ділового спілкування;
 - б) мовленнєвій компетентності;
 - в) невербальній (педагогічній) виразності мовленнєвої комунікації викладача: її посиленні через оптимальний темп зміни формально-динамічних параметрів (міміка, жести, погляд, вираз обличчя) невербальної поведінки і розвиток здатності до управління та рефлексії в педагогічному спілкуванні;
- 8) розвиток контактності як вміння швидко встановлювати глибокі й емоційно насичені контакти з іншими людьми, як здатності до діалогічного спілкування в системі «викладач – студент».

Крім того, психологічне сприяння професійному самоздійсненню особистості повинне забезпечуватися на всіх етапах професійного становлення особистості і мати постійний характер. А підвищенню рівня передусім внутрішньо-професійного самоздійснення фахівця-соціонома можуть істотно сприяти (за результатами дослідження О.М. Кокуна, 2017) заходи, спрямовані на підтримку в нього доброго стану здоров'я. Це тісно пов'язане з профілактикою виникнення таких негативних особистісно-професійних явищ, як професійне та емоційне вигорання, деформації.

Особистісній реалізації та самоздійсненню викладача в обраній професії сприяє психологічне забезпечення у таких основних формах: психологічне консультування (індивідуальне та групове), тематичні бесіди, комунікативний тренінг, соціально-психологічне тренування, ділові ігри, раціоналізація професійних завдань через відповідне інформування, психорегуляційні засоби та ін.

В якості *інформаційної підтримки* розвитку самоздійснення можна використати відомості про *способи* подолання труднощів у складних ситуаціях професійної взаємодії, до яких дослідники (І. Ващенко, Р. Лазарус, С. Фолкман, Т. Крюкова, Є. Куфтяк, М. Замишляєва) відносять такі копінг-стратегії: а) конструктивні (самоконтроль, планування рішення, пошук соціальної підтримки); б) порівняно конструктивні (прийняття відповідальності, позитивна переоцінка); в) неконструктивні (дистанціювання, конфронтаційний копінг, уникання) і які потребують спеціальних рекомендацій психолога й експертів стосовно вікових та типологічних особливостей особистості фахівців комунікативного типу.

Тим часом набуття професійного досвіду, компетентності у професії відбувається в результаті соціалізації, комунікації і взаємодії процесів професіоналізації на різних етапах професійного становлення і завдяки всьому багатоманіттю проявів самості фахівця. Професійне самоздійснення означає збагачення психіки фахівця, появу у нього нових якостей: професійно важливих і особистісно значущих – або якісну видозміну вже існуючих. У підґрунті цього має бути ідея про внутрішню детермінацію й єдність особистісного та професійного розвитку як взаємодоповнюючих процесів, які по чергово виступають один для одного то засобом, то результатом розвитку на різних етапах онтогенезу [12].

До того фахівець науково-педагогічного профілю, реалізуючи у професії стратегію самоздійснення, має послуговуватися всіма напрямками своєї діяльності: педагогічним, когнітивним, виховним, комунікативним, науковим, методичним та ін. А це неодмінно пов'язане з наявністю у нього високорозвиненої професійної компетентності. Сформованість *професійної компетентності* як цілісної системи науково-педагогічних знань та вмінь, всіх ключових компетентностей (складових) її структури: педагогічної, психологічної, комунікативної, мовленнєвої, інформаційної, полікультурної, соціальної, технологічної, самоосвітньої, креативної і компетентності особистісного самовдосконалення – є свідченням професійної зрілості викладача. А це забезпечує йому комфортні умови на шляху професійного самоздійснення. Тому названі види компетентностей, а особливо такі з них, як інформаційна, креативна, педагогічна та самоосвітня компетентності, треба розвивати у цього фахівця вже на початкових етапах професіоналізації.

А позаяк креативність перетворилася на одну з актуальних якостей фахівця взагалі, це зумовило важливість та першочерговість виховання творчої та креативно-комунікативної спрямованості його особистості. На актуальності ролі *креативності* як здатності індивіда продукувати незвичайні ідеї, відходити від традиційності мислення, пропонувати нові рішення, швидко й ефективно вирішувати проблемні ситуації робиться акцент і у прогнозах дослідників про найближчі зміни у сфері професій.

Як показало наше дослідження, ця, пов'язана з творчістю, здатність відіграє особливу роль у професійному самоздійсненні викладача. Вона дається людині, як відомо, від народження, але втрачається вже на перших етапах онтогенезу. Тому ця здатність потребує постійного розвитку – зокрема, виконання фахівцем спеціальних тренувальних вправ – для забезпечення вияву креативності

у сфері професійної діяльності та спілкування. Для розвитку креативності можна скористатися і цифровими технологіями: зокрема, онлайн-сервісами, що спеціалізуються на створенні «когнітивних тренажерів». Їх теоретичною основою послужили розробки шведського нейрофізіолога Т. Клінгберга (Клінгберг, 2010). Вони дістали свій розвиток у доробку швейцарських психологів С. Джеггі і М. Бушкюль, спрямованому на тренування «інтелектуальних м'язів». Йдеться про формування конкретних навичок: приміром, про розвиток когнітивних здібностей, забезпечення гнучкості інтелекту, який відповідає за здатність віднаходити рішення нових нестандартних задач, а також про збільшення обсягу робочої пам'яті, поліпшення короткочасного запам'ятовування, швидкого відтворення потрібної інформації тощо.

Поза тим професійне самоздійснення неможливе без *особистісного самоздійснення*, позитивної зміни соціально значущих якостей фахівця, оскільки його особистість є інструментом професії. До найпоширеніших моделей особистісної зміни, актуальних у плані вдосконалення особистості викладача вищої школи, дослідники відносять *зміну особистості* за допомогою таких заходів: *по-перше*, в результаті подолання криз розвитку та зламних моментів у житті; *по-друге*, через взаємодію, тобто шляхом набуття нового досвіду і перевірки у ході комунікативної діяльності ефективності набутих раніше зв'язків спілкування; *по-третє*, у процесі особливих взаємин, де чинником впливу виступає емпатія, яка допомагає краще орієнтуватися в комунікативній ситуації, надає впевненості у взаємодії.

У професійній діяльності фахівець з орієнтацією на особистісне самоздійснення налаштований на відносини з колегами – у викладачів (педагогів) це поєднується з реалізацією своїх, соціальних за характером, якостей у професійному спілкуванні з об'єктами своєї праці. Разом з тим цей фахівець дбає про вдосконалення своїх професійних якостей для досягнення високих результатів у праці, отримання гідної оцінки оточення, кар'єрного зростання, тобто для якомога повнішої своєї реалізації в обраній професії.

Крім того, в умовах посилення впливу викликів сучасності (економічна криза, екобезпека, вірусна загроза, брак «живої» комунікації тощо) на буття людства, на його науку та практику зростає роль *ендогенного принципу* в життєдіяльності людини, опертя на внутрішні ресурси в її самоздійсненні у просторі професії. До таких, життєво необхідних, внутрішніх ресурсів особистості належать передусім *життєстійкість* і *креативність*, які є – поряд з активністю та самостійністю суб'єкта діяльності – ефективними засобами творчо-практичних перетворень, подолання труднощів у професійній взаємодії, запорукою постійного самозростання та саморозкриття особистості у професії.

Тому в плані прояву життєвої і професійної активності, ініціативності, самостійності в діяльності важливою є сформованість *життєстійкої особистості*, що виступає, за твердженням В.М. Логінової (2010), як «цілісна система взаємодії зі світом», як ключовий ресурс подолання перешкод, система переко-

нань, здатність і готовність суб'єкта виявляти інтерес до участі в ситуаціях підвищеної складності, контролювати їх, управляти ними, вміти сприймати негативні події як досвід і успішно їх опанувати [11].

Прояв особистістю своєї життєстійкості в стресогенних умовах соціальної та професійної взаємодії передбачає високу розвиненість кожної з її структурних складових – *залученості, контролю, прийняття ризику*, їхню взаємоузгодженість і взаємозумовленість. Відтак, фахівець з таким розвиненим її структурним компонентом, як *залученість*, отримує задоволення від власної діяльності, процесу її виконання; *контроль* – сам обирає свою діяльність, справляє вплив на її результат; а з розвиненим компонентом *прийняття ризику* – активно засвоює «знання з досвіду» для подальшого їх використання в діяльності [див. детальніше: 10].

У процесі професійного сходження фахівця саме розвитку життєстійкості слід приділяти посилену увагу. Важливим аргументом на користь сказаного є зафіксоване в теоретичному дослідженні існування взаємозв'язку між цим поняттям і загальною самоефективністю, оптимальною працездатністю, психологічним благополуччям, успішною адаптацією і життєтворчістю особистості в професії. Експериментально підтверджено також (у дослідженні Є.А. Євтушенко, 2016) позитивну кореляцію життєстійкості зі стратегіями опанувальної поведінки, спрямованими на активне і конструктивне вирішення проблем. Звідси життєстійкість має розглядатися як фахово важлива характеристика особистості, як визначальний внутрішній ресурс – у плані сприяння професійному самоздійсненню суб'єкта діяльності.

Тим часом становлення і розвиток *креативної особистості*, які відбуваються у творчій професійній діяльності та спілкуванні, так само потребують забезпечення відповідних умов. До таких умов можна віднести насамперед проблемні ситуації науково-педагогічної взаємодії. До того креативність виступає (за певних обставин) адаптаційним резервом організму, що забезпечує стабільне й ефективне виконання особистістю фахової діяльності в екстремальних умовах. У зв'язку з цим головним завданням – приміром, комунікативного тренінгу – має стати розвиток у суб'єкта конструктивних стратегій саме професійного спілкування: передусім це якісне виконання професійно-комунікативних обов'язків, повноцінне вирішення – через креативну діяльність – виниклих проблем, постійне професійно-комунікативне зростання, фахова самоосвіта тощо.

Наразі, зважаючи на важливість проведення *комунікативного тренінгу* для вдосконалення чи психокорекції комунікативних чинників професійного самоздійснення викладача, окреслимо деякі особливості його застосування на різних етапах професійного становлення цього фахівця.

Теоретико-емпіричне вивчення проблеми показало, що на етапах вибору професії, навчально-професійної підготовки та адаптації провідним є *особистісний розвиток* (Е.Ф. Зеєр, Є.О. Клімов, В.В. Рижов, Г.М. Дубчак й ін.) – відбувається становлення соціально та професійно важливих особистісних якостей. На наступних етапах професіоналізації (первинна та вторинна професіоналізація,

період професійної майстерності) вже передусь *професійний розвиток*, коли відбувається активне поповнення системи професійно важливих якостей, збагачення професійних знань, вмінь та навичок фахівця. Тому тренінг з розвитку професійно-комунікативного самоздійснення особистості цього фахівця може бути більш ефективним у періоди професійної підготовки, адаптації і навіть первинної професіоналізації, коли саме особистість виступає особливо дієвим «інструментом» професійного розвитку і є достатньо сприйнятливою до зовнішніх впливів, активно соціалізуючись і професіоналізуючись, збагачуючись новими професійними вміннями та навичками, поповнюючи в діяльності арсенал комунікативних стратегій і тактик. У ці періоди фахове навчання виступатиме як навчання особистості професійним вмінням та навичкам з метою забезпечення ефективності професійної діяльності та спілкування. А корекційно-розвивальна робота матиме найвищий ефект внаслідок гнучкості, сприйнятливості та активності особистості фахівця.

Разом з тим такий тренінг буде корисним й у періоди вторинної професіоналізації та професійної майстерності. Адже він здійснює функцію психологічної підтримки і супроводу процесу адаптації фахівця до нових змін у просторі професії, зумовлених інноваційними процесами у сфері професій, трансформацією технологій та швидкоплинністю суспільно-економічної ситуації. Маємо тут на увазі передусім вчасне набуття особистістю нових стратегій і тактик «опанувальної поведінки» (Корнієнко, 2017), що є запорукою професійного самозбереження, запобігає фаховому та емоційному вигоранню.

В результаті тренінгу його учасник має змогу навчитися краще послуговуватися своїми професійними ресурсами – постійно розвивати професійно важливі якості та вміння, збагачувати досвід роботи; істотно поповнити комунікативні стратегії та техніки міжособистісної взаємодії, підтримувати вербальну та невербальну активність; підвищувати самоконтроль і психологічний вплив на партнера зі спілкування; посилювати особистісну мотивацію, спрямовану на досягнення мети діяльності; активніше використовувати свій інтелектуальний потенціал, креативний і творчий підхід у професійній діяльності тощо.

У процесі організації і реалізації психологічного забезпечення професійного самоздійснення викладача вищої школи можна виокремити такі основні *етапи*:

- встановлення довіри до психолога – консультанта, фасилітатора, лідера, тренера; ознайомлення з методами аутогенного тренування, методиками м'язової й психоемоційної релаксації тощо;

- діагностування рівня розвитку внутрішньо- і зовнішньо-професійного самоздійснення; психодіагностика індивідуально-професійних особливостей з метою усвідомлення внутрішніх ресурсів для адекватного розвитку фахівця у просторі професії;

- гармонізація мотиваційної сфери: активізація професійних прагнень, уточнення смислових настановлень щодо професії та ціннісної орієнтації, вивільнення внутрішніх резервів і спонукання до особистісно-професійного «саморуку» суб'єкта діяльності;

- активізація особистісної й емоційної саморегуляції у професійній діяльності з урахуванням отриманого індивідуально-професійного досвіду;
- збагачення знань, вмінь та навичок педагогічного спілкування; тренінг міжособистісної взаємодії для вдосконалення процесів вербальної комунікації, соціальної перцепції та міжособистісної інтеракції (Adler, 1983; Gamble N., Gamble M., 1990);
- психокорекція несприятливих станів; тренування асертивної (впевненої) поведінки, засвоєння прийомів та методів конструктивного вирішення професійно зумовлених проблем;
- перевірка ефективності тренінгових технік розвитку професійного самоздійснення викладача шляхом діагностики і самодіагностики;
- забезпечення можливості для постійного психологічного консультування та надання індивідуальних рекомендацій.
- невинна реалізація можливостей неперервної (інформальної) освіти, яка покликана моделювати процес професійного розвитку особистості, створюючи умови – через підвищення рівня усвідомлення людиною особливостей своєї життєдіяльності, життєвих пріоритетів і потреб – для підготовки конкурентоспроможного фахівця.

Підсумовуючи, наголосимо: розвиток креативності у сфері ділового спілкування і постійний творчий підхід у діяльності можуть не тільки сприяти професійному самоздійсненню цього фахівця, а й виступати профілактичним засобом запобігання професійним деформаціям та забезпечення професійного самозбереження. А пошук нових варіантів виконання зумовлених фахом функцій, урізноманітнення сфер спілкування та виконання наближених до реальності завдань дадуть змогу успішно розв'язувати проблемні ситуації педагогічного процесу. Набуваючи під впливом зовнішніх та внутрішніх чинників додаткових спонук до креативно-комунікативної діяльності, викладач дістає вагомі можливості для реалізації свого творчого потенціалу, підвищення довіри до себе як фахівця.

Висновки. У результаті психологічного дослідження ми дійшли таких основних висновків:

- Розвиток як постійне особистісно-професійне зростання та самоосвіта – головний спосіб самоздійснення викладача вищої школи у просторі професії. Усвідомлення ціннісних складових своєї особистості, постійний «саморух» і повноцінний прояв себе як унікального суб'єкта професійної діяльності, комунікативно-креативної за своїм характером, ведуть до успішного досягнення викладачем самоздійснення у професії.
- Свідченням професійного самоздійснення виступає широке використання професійним співтовариством набутого суб'єктом освіти і науки у процесі діалогічного, „інтелектуального” за своїм характером, спілкування спеціального досвіду і творчих здобутків. У фахівця науково-педагогічного профілю ці надбання пов'язані з обов'язковою педагогічною, когнітивною, науковою, соціально-комунікативною і методичною *ефективністю, компетентністю та креативністю* в діяльності.

- Особистісній реалізації й самоздійсненню викладача в обраній професії сприяє психологічне забезпечення у таких формах: психологічне консультування, тематичні бесіди, комунікативний тренінг, соціально-психологічне тренування, ділові ігри, раціоналізація професійних завдань через відповідне інформування, психорегуляційні засоби, а також заходи, спрямовані на підтримку доброго стану здоров'я і профілактику виникнення негативних особистісно-професійних явищ. Для фасилітації розвитку особистості цього фахівця і створення можливостей для прояву його комунікативно-креативної діяльності і творчого самовираження у просторі професії надзвичайно важливий індивідуальний підхід.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у вдосконаленні технології сприяння креативно-творчому самовираженню цього фахівця у просторі професії.

Список використаних джерел

1. Гриффин Ем. Коммуникация: теории и практики : пер. с англ. / Эм. Гриффин. – Харьков: Изд-во «Гуманитарный центр», 2015. – 668 с.
2. Дубчак Г.М. Психологічні основи професійної стресостійкості майбутніх фахівців: монографія / Г.М. Дубчак. – Київ: Талком, 2017. – 321 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебн. пособие. Изд. 3-е, перераб. и доп. / Э.Ф. Зеер. Москва: Академический Проект; Фонд «Мир», 2005. 336 с.
4. Клигберг Т. Перегруженный мозг. Информационный поток и пределы рабочей памяти / Т. Клигберг. – Москва: Ломоносовъ, 2010. – 208 с.
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. Корнієнко І.О. Психологія опанувальної поведінки особистості: монографія / І.О. Корнієнко. – Мукачево: РВУ МДУ, 2017. – 465 с.
7. Корніяка О.М. Психофізіологічні закономірності професійного самоздійснення викладачів вищої школи // [Електронний ресурс]. 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. – Київ: Педагогічна думка, 2015. – С.157 – 170. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/10038/>.
8. Корніяка О.М. Комунікативні чинники професійного самоздійснення викладача вищої школи / О.М. Корніяка // Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика: зб. наук. праць. Серія: Психологія. – Переяслав-Хмельницький: ФОП Домбровська Я.М. 2018. – Вип. 23 (1). – С. 139-159.
9. Корніяка О.М. Обґрунтування концептуальних підходів щодо психологічного забезпечення професійного самоздійснення викладачів вищої школи // 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. – Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018. – 298 с. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712848>.
10. Корніяка О.М. Життестійкість у професії викладача / О.М. Корніяка // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Т.У: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. – Київ: ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2019. – Вип.19. – С. 93-110.
 11. 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.
 12. Митина Л.М. Психология личностного и профессионального развития человека в современном социокультурном пространстве / Л.М. Митина // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. – 2015. – №3. – Москва: Психологический институт Российской академии образования. – С.79 – 86 с.
 13. Павлова О.В. Включение информального образования в жизненные стратегии взрослых / О.В. Павлова // Человек и образование. – 2011. – № 4 (29). – С. 64–67.
 14. Рыжов В.В. Психологические основы коммуникативной подготовки педагога / В.В. Рыжов. – Нижний Новгород: Изд-во ННГУ, 1994. – 164 с.
 15. Самойленко О.А. Інформальна освіта у системі особистісного та професійного розвитку дорослого / О.А. Самойленко // Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. Серія : Педагогічні науки. – 2019. – Вип. 1. – С. 188 – 194. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnuchkpn_2019_1_38.
 16. Adler K.B. Interplay: The progress of Interpersonal Communication. – N.Y., 1983.
 17. Gamble N., Gamble M. Communication works. – N.Y., 1990.

Spisok vikoristanikh dzherel

1. Gry`ffy`n Эм. Kommuny`kacy`ya: teory`y` y` prakty`ky` : per. s angl. / Эм. Gry`ffy`n. – Хар`ков: Y`zd-vo «Gumany`tarnyj centr», 2015. – 668 s.
2. Dubchak G.M. Psy`xologichni osnovy` profesijnoyi stresostijkosti majbutnix faxivciv: monografiya / G.M. Dubchak. – Ky`yiv: Talkom, 2017. – 321 s.
3. Zeer Э.Ф. Psy`xology`ya professy`j: uchebn. posoby`e. Y`zd. 3-e, pererab. y` dop. / Э.Ф. Zeer. Moskva: Akademy`chesky`j Proekt; Fond «My`r», 2005. 336 s.
4. Kly`ngberg T. Peregruzhennyj mozg. Y`nformacy`onnyj potok y` predely rabochej pamyaty` / T. Kly`ngberg. – Moskva: Lomonosovъ, 2010. – 208 s.
5. Kokun O.M. Teoretychni ta praktychni zasady psykholohichnoho zabezpechennya profesiynoho stanovlennya osobystosti // Materialy II Vseukrayins`koho psykholohichnoho konhresu, prysvyachenoho 110 richnytsi

vid dnya narodzhennya H.S. Kostyuka (19-21 kvitnya 2010 r.). – T. III. – K.: DP «Informatsiyno-analitychne ahent·stvo», 2010. – S. 167 - 171.

6. Korniyenko I.O. Psy`xologiya opanoval`noyi povedinky` osoby`stosti: monografiya / I.O. Korniyenko. – Mukachevo: RVU MDU, 2017. – 465 s.
7. Korniyaka O.M. Psy`xofiziologichni zakonomirnosti profesijnogo samozdijsnennya vy`kladachiv vy`shhoi shkoly` // [Elektronny`j resurs]. Psy`xofiziologichni zakonomirnosti profesijnogo samozdijsnennya osoby`stosti: monografiya/ O.M. Kokun, V.V. Kly`menko, O.M. Korniyaka, O.R. Malxazov [ta in.]; za red. O.M. Kokuna. Ky`yiv: Pedagogichna dumka, 2015. S.157 – 170. Rezhy`m dostupu: <http://lib.iitta.gov.ua/10038/>.
8. Korniyaka O.M. Komunikaty`vni chy`nny`ky` profesijnogo samozdijsnennya vy`kladacha vy`shhoi shkoly` / O.M. Korniyaka // Psycholinguistics. Psy`xolingvisty`ka. Psy`xoly`ngvy`sty`ka: zb. nauk. pracz`. Seriya: Psy`xologiya. – Pereyaslav-Xmel`ny`cz`ky`j: FOP Dombrovs`ka Ya.M. 2018. Vy`p. 23 (1). S. 139 – 159.
9. Korniyaka O.M. Obg`runtuvannya konceptual`ny`x pidxodiv shhodo psy`xologichnogo zabezpechennya profesijnogo samozdijsnennya vy`kladachiv vy`shhoi shkoly` // Psy`xofiziologichne zabezpechennya profesijnogo samozdijsnennya faxivcya v umovax social`no-ekonomichny`x peretvoren`: monografiya / O.M. Kokun, V.V. Kly`menko, O.M. Korniyaka [ta in.]; za red. O.M. Kokuna. Ky`yiv: Insty`tut psy`xologiyi imeni G.S. Kostyuka NAPN Ukrayiny`, 2018. 298 s. Rezhy`m dostupu: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712848>.
10. Korniyaka O.M. Zhy`ttyestijkist` u profesiyi vy`kladacha / O.M. Korniyaka // Aktual`ni problemy` psy`xologiyi : zb. nauk. pracz` Insty`tutu psy`xologiyi imeni G.S. Kostyuka NAPN Ukrayiny`. T.U: Psy`xofiziologiya. Psy`xologiya praci. Ekspery`mental`na psy`xologiya. Ky`yiv: DP «Inform.-analit. agentstvo», 2019. Vy`p.19. S. 93-110.
11. Logy`nova M.V. Psy`xology`cheskoe sodержany`e zhy`znestojkosty` ly`chnosty` studentov: avtoref. dy`ss. na soy`skany`e nauch. stepeny` kand. psy`xol. nauk: specz. 19.00.01 – Obshhaya psy`xology`ya, psy`xology`ya ly`chnosty`, y`story`ya psy`xology`y` / M.V. Logy`nova. Moskva, 2010. 24 s.
12. My`ty`na L.M. Psy`xology`ya ly`chnostnogo y` professy`onal`nogo razvy`ty`ya cheloveka v sovremennom socy`okul`turnom prostranstve / L.M. My`ty`na // Gumany`tarnye vedomosty` TGPU y`m. L.N. Tolstogo. – 2015. – #3. – Moskva: Psy`xology`chesky`j y`nsty`tut Rossy`jskoj akademiy`y` obrazovany`ya. S.79-86.
13. Pavlova O.V. Vkluyuchy`e y`nformal`nogo obrazovany`ya v zhy`znenne strategiy`y` vzrosly`x / O.V. Pavlova // Chelovek y` obrazovany`e. 2011. # 4 (29). S. 64-67.
14. Рыжов V.V. Psy`xology`chesky`e osnovy` kommuny`kativnoj podgotovky` pedagoga / V.V. Рыжов. Ny`zhny`j Novgorod: Y`zd-vo NNGU, 1994. 164 s.
15. Samoilenko O.A. Informal`na osvita u sy`stemi osoby`stisnogo ta profesijnogo rozvy`tku doroslogo / O.A. Samoilenko // Visny`k Nacional`nogo universy`tetu «Chernigivs`ky`j kolegium» imeni T.G. Shevchenka. Seriya : Pedagogichni

nauky`. – 2019. – Vy`p. 1. – S. 188 – 194. – Rezhym`m dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnuchkpn_2019_1_38.

16. Adler K.B. *Interplay: The progress of Interpersonal Communication*. – N.Y., 1983.
17. Gamble N., Gamble M. *Communication works*. – N.Y., 1990.

Korniyaka O.M. The main directions of psychological support for university lecturers' professional self-fulfilment. The article presents the results revealing with performed regression analysis of the determinants of university lecturers' professional self-fulfilment; the main directions, measures, means, forms and stages of self-fulfilment psychological support are outlined on the result basis.

The research has shown that communicative factors are placed among the clearest predictors of achievement by university lecturers of high self-fulfilment in their profession. This is due to the specifics of lecturers' professional work implemented in the form of scientific and pedagogical communications.

In addition, the performed statistical analysis of experimental data and a qualitative interpretation of the regression analysis have shown that the most significant factor in achieving of high professional self-fulfilment (general, internal and external) is the "creativity in professional communications" indicator. The research has also determined the leading factors of internal and external professional self-fulfilment of such specialists. The following factors are sufficiently expressed: internal professional motivation and external positive motivation; key criteria (motivational, cognitive and instrumental) of communicative competence in the field of professional communication; professional competence, including creative, informational, self-educational and pedagogical ones; indicators of nonverbal expressiveness; value orientations; creativity; sociability and, finally, the ability to express own thoughts.

Based on the performed regression analysis, we have identified the *main directions* and related problems of psychological support for university lecturers' professional self-fulfilment. Lecturers' professional self-fulfilment can be ensured by: 1) deepening the content of their own professional work and achieving satisfaction with their work; 2) constant development of internal and external professional motivation; 3) development of value orientations inherent to a self-actualizing person; strengthening of the value attitude to the chosen specialty; 4) creative and creative-communicative focusing of a person, ensuring constant manifestations of creativity in the field of professional communication and life in general; 5) use of personal and psychological resources of hardiness, deepening of its connection with personality traits; 6) intensive development of professional competence and its structural components, such as informational, creative, pedagogical and self-educational competence; 7) improvement of communicative competence as a key component of professional competence and a lecturer's integral ability to communicate with an emphasis on communicative components: a) the motivational, cognitive, instrumental criteria; b) speech competence; c) non-verbal (pedagogical) expressiveness of lecturers' communications; 8) development of sociability as the ability to quickly establish deep and emotionally rich contacts with other people.

Psychological support for professional self-fulfilment should be ensured at all stages of a person's professional formation and have a permanent character.

The psychological counselling, thematic conversations, communicative and social psychological trainings, business games, rationalization of professional tasks through appropriate information, psychological regulatory tools, as well as measures supporting a good health and preventing negative personal and professional phenomena can facilitate university lecturers' self-realization and self-fulfilment in the chosen profession. In order to facilitate development of a personality of such specialists and create opportunities for their creative communicative activity and creative self-expression in the profession, an individual approach is extremely important.

Key words: psychological support, regression analysis, communicative factors of professional self-fulfilment, professional and communicative competence, professional hardiness, communicative training, specialists of scientific and pedagogical profile.

УДК 159.92/94.072

Могіляста С.М.

УРОК АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТАРШОКЛАСНИКА: З ДОСВІДУ РОБОТИ

Могіляста С.М. Урок англійської мови як психолого-педагогічний засіб розвитку емоційного інтелекту старшокласника: з досвіду роботи. У статті теоретично обґрунтовуються можливості розвитку емоційного інтелекту старшокласника на уроках англійської мови. Викладено зміст і структуру апробованого інтегрованого курсу з розвитку емоційного інтелекту старшокласника в контексті Державної Програми з вивчення іноземних мов. У статті також розглядаються можливості впровадження інтегрованого курсу з розвитку емоційного інтелекту старшокласника в навчально-виховний процес загальноосвітнього навчального закладу.

Ключові слова: старшокласник, емоційний інтелект, розвиток емоційного інтелекту, урок англійської мови, психолого-педагогічні засоби.

Могілястая С.Н. Урок английского языка как психолого-педагогическое средство развития эмоционального интеллекта старшеклассника: из опыта работы. В статье теоретически обосновываются возможности развития эмоционального интеллекта старшеклассника на уроках английского языка. Изложено содержание и структура апробированного интегрированного курса по развитию эмоционального интеллекта старшеклассника в контексте Государственной Программы по изучению иностранных языков. В статье также поднимаются вопросы о внедрении интегрированного курса по развитию эмоционального интеллекта старшеклассника в учебно-воспитательный процесс общеобразовательного учебного заведения.

Ключевые слова: старшеклассник, эмоциональный интеллект, развитие эмоционального интеллекта, урок английского языка, психолого-педагогические средства.

Постановка проблеми. Головне завдання освіти – розвиток гармонійної особистості. Тому пошук шляхів та засобів реалізації цього завдання є актуальною проблемою сучасної психолого-педагогічної науки [3]. Це чітко відповідає парадигмі гуманізації освіти та актуалізує необхідність пошуку психологами та педагогами шляхів руху в напрямку емоційно-ціннісної її складової: формування в учнів механізмів самореалізації, саморозвитку, адаптації, самомотивації, всього того, що є необхідним для становлення емоційного та соціального інтелекту учня. Привернення уваги науковців і практиків системи середньої освіти до проблеми розвитку емоційного інтелекту старшокласників відображається у статтях та дисертаційних дослідженнях, а також у практичних заняттях. Проте відсутність валідних, апробованих програм розвитку емоційного інтелекту старшокласника створює проблему реалізації завдань щодо його розвитку.

Аналіз досліджень проблеми. Вітчизняні та зарубіжні вчені в галузі психолінгвістики наголошують на важливості емоційного аспекту вивчення іноземних мов. Водночас Дж. Майєр і П. Саловей в останніх дослідженнях у галузі емоційного інтелекту доводять, що можливості для розвитку емоційних знань є, якщо розглядати ці знання як різновид інформації [10]. Ще один корифей в галузі ЕІ Д. Гоулман стверджує, що розвиток емоційного інтелекту є не тільки можливим, але й доцільним упродовж всього життя людини [2].

Вітчизняні вчені (Г. Березюк, Г. Гондарева, О. Носенко, К. Філатова, В. Юркевич) наголошують, що відповідне середовище, біологічні і соціальні передумови, системність та науковий підхід є складовими результативності процесу розвитку ЕІ особистості [2].

З іншого боку, обґрунтовуючи необхідність виокремлення емоційно-ціннісного компонента у змісті навчання іноземних мов науковці О.С. Пасічник та О.О. Пасічник наголошують, що знайомство з соціокультурним матеріалом у процесі викладання іноземної мови впливає не лише на когнітивну сферу учня, але й проходить крізь його емоційне сприйняття, формуючи ціннісні установки, впливаючи на особистісне та професійне самовизначення учня, паралельно актуалізує певні емоційні стани [8].

Наукові дослідження підтверджують необхідність розвитку емоційного інтелекту старшокласників як чинника їхнього особистісного становлення та успішної самореалізації у майбутньому.

Відтак, в аспекті практичної складової вивчення проблеми та її вирішення є необхідним цілеспрямована робота в напрямку створення науково-обґрунтованої навчально-виховної бази як основи з розвитку емоційного інтелекту школярів у навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл.

Метою цієї практично зорієнтованої статті є викладення змісту й структури інтегрованого курсу з розвитку емоційного інтелекту старшокласників, що був розроблений у межах Державної Програми з вивчення іноземних мов, та теоретичне обґрунтування можливостей розвитку емоційного інтелекту старшокласників засобами уроку англійської мови.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Вміння розвивати емоційний інтелект внесено до нового державного стандарту освіти України [7]. Тому цілком зрозумілим стає те, що у виборі освітньої стратегії загальноосвітні навчальні заклади України все більше переорієнтовуються на СЕЕН навчання. Міністерство освіти і науки України восени 2019 року започаткувало пілотний проєкт із розвитку м'яких навичок СЕЕН (SEE Learning): соціально-емоційного та етичного навчання, мета якого «зміна атмосфери в школах та ставлення учнів до вчителів, навчання, один до одного та до самих себе» [Цит. за [6]].

Проблема інтеграції емоційної складової в процес вивчення іноземних мов вже багато десятиліть поспіль вивчається психолого-педагогічними науками. Декодування змісту емоційних сигналів у процесі комунікації, взаємодія з мисленням, мотивацією та системою засобів мови у свідомості комунікаторів, бачення

природи емоцій під час спілкування, спрощення складних і багатогранних феноменів емоційності та емоційних станів – це те, чому учні навчаються в процесі вивчення іноземних мов, отримуючи навички та вміння в напрямку розуміння, усвідомлення управління емоціями власними та інших, а отже розвивають свій емоційний інтелект. Розглянувши можливості предмету англійська мова та дослідивши існуючі програми, методичні та навчальні матеріали, врахувавши результати дослідження емоційного інтелекту старшокласників, проведеного на базі Києво-Печерського ліцею №171 «Лідер», м. Київ та Кривоозерської загальноосвітньої школи I-III ступенів, с. Криве Озеро Миколаївської області [4]. нами був розроблений та апробований інтегрований курс розвитку емоційного інтелекту старшокласників. Інтегрований курс є невід’ємною частиною Навчальної програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов в 10-11 класах, рекомендованої Наказом Міністерства освіти і науки України [5].

Таблиця 1

Програма інтегрованого курсу з розвитку емоційного інтелекту старшокласників у процесі вивчення англійської мови в 10 класі

| Тематика ситуативного спілкування | Змістова лінія та ресурсне забезпечення | |
|-----------------------------------|---|-----------------|
| | Навчально-тематичний план | Кількість годин |
| <i>Особистісна сфера</i> | | |
| Я, моя родина, мої друзі | Я і мої емоції. Емоційний інтелект | 2 |
| | Емоційний клімат моєї родини | 1 |
| | Емоції і стосунки з друзями | 1 |
| | Емпатія | 1 |
| <i>Публічна сфера</i> | | |
| Живопис | Відвідування галереї. Емоції | 1 |
| | Живопис та саморегуляція емоційного стану | 1 |
| Наука і технічний прогрес | Комп'ютер та емоції. Фонетичні засоби вираження емоцій інтернет-мовою | 1 |
| <i>Освітня сфера</i> | | |
| Шкільне життя | Емоційний інтелект і спілкування старшокласників | 1 |
| | Школа. Емоції та стосунки з однокласниками | 1 |
| Робота і професії | Емоційний інтелект і моя майбутня професія | 2 |

Зміст інтегрованого курсу спрямований на реалізацію завдань з розвитку емоційної культури та емоційної компетенції старшокласника в процесі вивчення іноземної мови, засобами уроку англійської мови. Курс передбачає розвиток емоційного інтелекту, емоційної культури, емоційної компетенції старшокласника в процесі вивчення англійської мови та є частиною і сфери спілкування (особистісної, публічної, освітньої), і тематико-ситуативної її складової відповідно до змістових ліній («Я, моя родина, мої друзі», «Мистецтво», «Живопис», «Наука і технічний прогрес», «Шкільне життя», «Робота і професії»), передбачених Державною програмою [5].

Інтегрований курс ввійшов і в 10-му, і в 11-му класах до трьох тематико-ситуативних сфер, відповідно до державних вимог, та ресурсно відповідає 12 годинам – у 10-му класі і 12 годинам – в 11-му класі (див. табл.1 і 2).

Таблиця 2

Програма інтегрованого курсу з розвитку емоційного інтелекту старшокласників у процесі вивчення англійської мови в 11 класі

| Тематика ситуативного спілкування | Змістова лінія та ресурсне забезпечення | |
|-----------------------------------|---|-----------------|
| | Навчально-тематичний план | Кількість годин |
| <i>Особистісна сфера</i> | | |
| Я, моя родина, мої друзі | Емоційний інтелект старшокласника | 2 |
| | Розвиток емоційного інтелекту | 2 |
| | Навички co-learning та EI | 1 |
| <i>Публічна сфера</i> | | |
| Мистецтво | Мистецтво і розвиток EI | 1 |
| | Мистецтво та управління емоціями | 1 |
| Наука і технічний прогрес | Інтернет: Sentiment Analysis | 2 |
| <i>Освітня сфера</i> | | |
| Шкільне життя | Підготовка до ЗНО та навички стресостійкості | 1 |
| | Мотивація та самомотивація старшокласника | 1 |
| Робота і професії | Емоційний інтелект і професійна діяльність. Ведення важких дискусій | 1 |

З метою розвитку емоційного інтелекту в процесі вивчення мови одним із засобів реалізації інтегрованого курсу є акцентування під час підготовки та проведення уроку на психологічних вправах, які допоможуть учням не тільки отримати емоційно-ціннісний досвід, а й створити атмосферу взаєморозуміння, ком-

форту та зацікавленості у пізнанні нового. Варто зауважити, що уроки англійської мови із використанням психологічних методів навчання мають значний навчальний ефект та сприяють розвитку складових емоційного інтелекту старшокласника: вміння розуміти та управляти власними емоціями, емоціями інших, розвивають емпатію, мотивацію до навчання та й загалом емоційну культуру дитини [4].

У цьому контексті ефективними є гештальт-вправи, які можна інтегрувати і в урок формування нових знань, і в урок додаткової корекції знань учнів чи перевірки якості засвоєння знань, умінь та навичок, а також в пропедевтичні уроки. Під час вибору вправи із гештальт-підходу потрібно обов'язково враховувати форму проведення занять. І гештальт-вправи, й інші психологічні вправи можна використовувати і в первинному вигляді, а можна їх адаптувати до теми й змісту уроку, проте в будь-якому разі вчителю необхідно чітко усвідомлювати навчальну мету уроку та доцільність використання тої чи іншої вправи у контексті теми уроку, мети та завдань, поставлених вчителем. Успішне проведення вправи значною мірою залежить від вміння вчителя чітко й коротко пояснити суть гри, правила проведення, пересвідчитись, чи всі зрозуміли інструкції, та від вмілого управління процесом гри учнів. Вчитель залишається в полі гри і не займає сторонню позицію: якщо працюють в колі, то вчитель також перебуває, як і всі, в колі. Якщо гравці розподілені на пари і розміщені один навпроти одного, то вчитель спостерігає за ними і коригує процес. Важливим в організації й проведенні гештальт-вправ на уроці є своєчасне їхнє завершення і грамотне й коректне підведення підсумків та отримання зворотного зв'язку, позаяк методично ці елементи проведення вправ є найважливішими. Отже, застосовуючи вправи з гештальт-напрямку, можна успішно вирішувати поставлені завдання: знімати нервову, психічну та м'язову напругу, зосереджувати увагу школярів, розвивати вміння краще розуміти себе й інших, створювати умови для особистісного зростання [Цит.за [9]].

На уроках англійської мови досить ефективними щодо розвитку емоційного інтелекту старшокласників є ті вправи, які використовуються для активізації ресурсів особистості ("Психологічний магазин", "Зони усвідомлення", "Схвалення"), вправи демонстрації результатів діяльності ("Предмет по колу", "Гарячий стілець", "Вербальне дзеркало"), вправи розкриття творчої активності учня ("Стара покинута крамниця", "Групова скульптура", "Боюсь-хочу", "Групова проєкція", "Метафора почуттів", "Експериментальне перебільшення"), вправи на релаксацію ("Схвалення", "Напружений-розслаблений", "Маріонетка", "Вдячність") тощо [9].

Задля прикладу розвитку у старшокласників навиків розуміння власних емоцій та емоцій інших у тому числі за допомогою психологічних гештальт-вправ розглянемо урок англійської мови в 11-му класі. Тема: *«Особистість. Емоції людини»*. Такий урок доцільно проводити як комбінований.

Мета уроку:

Навчальна:

- удосконалення мовленнєвої компетенції учнів, розвиток навичок читання, аудіювання, письма;

- вивчення лексики пов'язаної з емоціями.

Розвивальна:

- розвиток емоційного інтелекту учнів;
- розвиток навичок узагальнення, аналізу, генерування висновків.

Виховна:

- формування позитивного ставлення до негативних емоцій;
- виховання толерантності та поваги до протилежних думок.

Практична:

- розвиток вмінь розуміти та усвідомлювати власні емоції;
- формування толерантного ставлення до проявів власних негативних почуттів.

Завдання:

- Вивчити лексику з теми «Особистість. Емоції людини».
- Підготувати учнів до виконання мінн-проектів у межах вивчення теми. «Особистість. Емоції людини», «Особистість. Емоційний інтелект», «Особистість. Емпатія».
- Провести контроль знань лексичних одиниць та граматичних структур, вивчених на попередніх уроках (міні-лекції).

Актуалізація знань:

- Написання порад, як розуміти і усвідомлювати власні емоції.
- Актуалізація вивченого лексичного матеріалу.
- Формування вмінь робити висновки та аргументовано відстоювати власну точку зору.

Обладнання: мультимедійна дошка, підручник, комп'ютер, презентації Microsoft Power Point відповідно до теми уроку.

Хід уроку

I. Організаційний момент

Teacher:

Hello, everybody! Today we are studying and talking about personality, human emotions, emotional intelligence and how to understand and awareness emotions.

- we shall discuss problems how understand and awareness emotions;
- you will learn the words of emotions;
- discuss every day emotions of high school students;
- will do some exercises, practice in reading and speaking and by the end of the lesson we will do an online test about emotions.

Далі проводиться вправа “Психологічний магазин”.

Мета: повторення вивченого на попередньому уроці матеріалу, саморозвиток та рефлексія.

Вчитель пропонує дітям уявити, що вони прогулюються містом майбутнього і заходять до чарівного магазину, де продаються емоції. Старшокласників запрошують пофантазувати та “купити” ті емоції, які потрібні в цей день, саме зараз, у цей момент, на цьому уроці. Учні можуть навіть “обміняти” ту емоцію, яка наразі не є необхідною на “подвійну вагу” тієї, в якій є потреба в цей момент. Старшокласники обґрунтовують відповіді (для більшої візуалізації можна використати малюнки чи слова на картках).

II. Основна частина

Warming up:

T: You know that every person has feelings. Some of them are with «+», but others with «-». We know that all of them are useful for us. Let's name our emotions!

Please, look at the board and match the name of d emotions with faces (presentation):

- Students look at the Smart board and try to guess the names of different emotions;
- Students provide the description of school life situations when we have different feelings

Then teacher asks to explain every emotion in situations which can be caused by actions of our school activities.

На цьому етапі уроку можна запропонувати учням гештальт-вправу на проєкцію (вправа проводиться у музичному супроводі колискової).

Мета: розвиток креативності старшокласників та їхньої емоційної компетенції.

Учням пропонується зануритись у спогади дитинства та згадати слова колискової пісні. Потім під музику потрібно назвати слова, якими позначають емоції та емоційні стани і спроектувати власну “емоційну колискову”, яка буде виконана у майбутньому.

III. Reading and discussing

Students answer questions.

- Do We Need Emotions?
- What emotions can help us?
- What kind of them we need?
- Why do We Need Positive Emotions?
- What Good are They?

Aside from simply feeling good, positive emotions are also an important piece of the happiness puzzle.

While you will probably not achieve lasting happiness and well-being based on temporary, hedonic pleasure alone, positive emotions often provide the foundation for those fleeting but meaningful moments that make life worth living; for example, the joy of saying “I do” to your significant other, the love that overwhelms you upon holding your newborn for the first time, or the immense satisfaction you get from achieving something great in your career.

II. Study words of emotions

II.1. We start from studying new words

Let's review the vocabulary of emotions through watching video

Для проведення цього етапу уроку використовуються матеріали відповідного тематичного сайту (<https://www.oysterenglish.com/emotions-vocabulary.html>).

II.2.

1. Grateful

In this category, are include positive feelings such as appreciation (being appreciative and appreciated), thankfulness (being thankful), gratitude.

2. Joyful

In this category, are include positive feelings such as contentment, cheerfulness (being cheerful), happiness (being happy), laughing, funniness, delight (being delightful).

3. Relieved

In this category, are include positive feelings such as relaxation (being relaxed), letting go, forgiveness, security (being secure), safety (being safe), satisfaction (being satisfied), comfort (being comfortable), acceptance, well-being, ease.

4. Free

In this category: being free, authenticity (being authentic), financial freedom, creativity (feeling creative).

5. Peaceful

In this category, are include positive feelings such as equanimity, awareness, clarity, mind emptiness, centered, calm, serenity, meditation, tranquility, feeling peace in your mind on a constant basis (mind peacefulness).

6. Loving

In this category, are include positive feelings such as kindness (being kind), loving-kindness, love, warmth, loving affection, generosity (being generous), self-love, feeling the love of all things, heartwarming, feeling the love in your heart, feeling lovable.

7. Hopeful

In this category, are include positive feelings such as good hope, positive expectation, trust, optimism (being optimistic), positive thinking (using positive words), positivity, positive attitude.

8. Purposeful

In this category, are include positive feelings such as feeling mission oriented (that you have a mission in life), feeling that you have and know your life purpose, knowing your short term and long terms goals.

9. Connected

In this category, are include positive feelings such as connectedness, openness (being open), sociability (being sociable), friendliness, larger than yourself, feeling that your heart is connected with the hearts of all alive people, mindfulness.

10. Confident

In this category, are include positive feelings such as beautiful (inside and out), successful, accomplished, fulfilled, pride (being proud), self-confidence, feeling powerful, inner smile.

11. Curious

In this category, are include positive feelings such as curiosity, interest, passion, exploring, adventure, discovering, learning, inspiration (being inspired).

12. Enthusiastic

In this category, are include positive feelings such as enthusiasm, innocence, pleasant surprises, the feeling that some things are a miracle, excited, amazement (being amazed), euphoria, awed, stunned.

13. Healthy

In this category, are include positive feelings such as vitality, aliveness.

14. Spiritual

In this category, are include positive feelings such as spiritual, bliss (being blissful), greatness, enlightened, feeling unlimited, feeling the perfection of all things as they are, feeling infinite, feeling the Divine.

15. Prosperous

In this category, are include positive feelings such as abundance (feeling abundant), the feeling that your needs are met in a happy, kind way.

Використані матеріали відповідного тематичного сайту (<https://positivewordsresearch.com/top-15-positive-feelings-words-positive-emotions/>)

Glossary

- Happy. Afraid. Sad. Hot Amused Bored Anxious Confident Cold
- Suspicious Surprised Loving Curious. Envious. Jealous. Miserable Confused
- Stupid. Angry Sick Ashamed Withdrawn. Indifferent. Sorry Determined Crazy
- Bashful Depressed Enraged Frightened Interested Shy Hopeful Regretful Scared
- Stubborn Thirsty Guilty Nervous Embarrassed Disgusted Proud Ecstatic Lonely Frustrated Hurt Hungry Tired Smug Thoughtful Pained Optimistic Relieved Puzzled
- Shocked Joyful Sleepy Excited Skeptical Bad Worried

Використані матеріали відповідного тематичного сайту (<https://7esl.com/describe-someones-feelings-and-emotions/>).

II.2. Teacher asks students to create their own story using words of feelings and emotions.

Можна почати історію зі слів: "I am in the world of gladness... I am walking through...".

Для результативнішого проведення завдання є доцільним використати гештальт-вправу "Тут і зараз".

Мета: концентрація особистості на власних почуттях та на причинах їхнього виникнення.

Старшокласнику пропонується бути "тут і зараз" зі своїми внутрішніми переживаннями та емоціями, що має сприяти можливості повірити в себе, розкрити свій емоційний потенціал, позбавитись страху висловлюватись про власні емоції та почуття.

III. Reading

Students read an article by Susan R. Fussell "The Verbal Communication of Emotion: Introduction and Overview" (Psychology).

The interpersonal communication of emotional states is fundamental to both everyday and clinical interaction. One's own and others' affective experiences are frequent topics of everyday conversations, and how well these emotions are expressed and understood is important to interpersonal relationships and individual well-being. Similarly, in therapeutic contexts, progress depends on, among other things, how articulately the client expresses his or her emotions and how well the therapist understands and responds to these expressions. In this volume we take an interdisciplinary approach to understanding the verbal communication of emotion in a variety of contexts. All languages provide speakers with an array of verbal strategies for conveying emotions. In English, for example, we have an abundance of both literal (e.g., irked, angry, furious), and figurative (e.g., flipping one's lid, blow a gasket) expressions which can be used to describe a theoretically infinite number of emotional states (e.g., Bush, 1973; Clore, Ortony, & Foss, 1987; Davitz, 1969; Johnson-Laird & Oatley, 1989; Ortony, Clore, & Collins, 1988; Ortony, Clore, & Foss, 1987). Studies of language use in psychotherapy likewise are replete with examples of

literal and figurative expressions for emotions (e.g., Angus, 1996; Davitz, 1969; Davitz & Mattis, 1964; Ferrara, 1994; Karp, 1996; McMullen & Conway, 1996; Pollio & Barlow, 1975; Siegelman, 1990).

After reading students present their own ideas how express emotions.

Використано матеріали відповідного тематичного сайту (<https://www.semanticscholar.org/paper/The-Verbal-Communication-of-Emotion%3A-Introduction-Fussell/580d445f256fdd75db2b54d29e9535c8e75017b9>).

IV. Watching video about emotions

Alfred & Shadow - A short story about emotions (education psychology health animation)

Використано матеріали відповідного тематичного ютуб-каналу (<https://www.youtube.com/watch?v=SJOjprbfE>).

Для проведення узагальнення після перегляду відеоматеріалу можна запропонувати гештальт-вправу “*Протилежності*”.

Вчитель пояснює учням, що в нашому житті важливе місце займають речі з протилежними знаками. Так є “sad” – “glad” і т.ін. Учням пропонується назвати пари антонімів емоцій, які згадувались у відео.

V. Team project

Students are divided into 2 teams.

Every team has to present their the most emotional situation from school life and act out them.

Для проведення групової роботи можна використати гештальт-вправу: “*Групова проєкція*”. Старшокласникам пропонується створити вербальний образ оптиміста та песиміста й назвати емоції та почуття, що продукуються цією особистістю (умова: один учень представляє лише одну емоцію).

Мета: допомога старшокласнику проявити власну індивідуальність в класному колективі

VI. Teacher represents “Emotion Diary” and asks students to fill in it.

IV. Homework watch video and cartoon:

1. Перегляд тематичного ютуб-каналу (<https://www.youtube.com/watch?v=QGQQ7pJQqHk&t=203s>).
2. Study words.
3. Fill in the daybook of emotions.

Планом уроку передбачені наступні гештальт-вправи: «*Тут і зараз*», «*Проєкція*», «*Протилежності*», «*Групова проєкція*»

Висновки. У межах Державної Програми з англійської мови та згідно з визначеною в результаті попередньо проведеного емпіричного дослідження структурної моделі емоційного інтелекту старшокласника нами було розроблено програму інтегрованого курсу розвитку емоційного інтелекту старшокласника. Інтегрований курс спрямований на розвиток таких складових емоційного інтелекту, як: вміння розуміти, усвідомлювати свої емоції, емоційні стани та управляти ними; усвідомлення та управління емоціями та емоційними станами співрозмовників у процесі змодельованих на уроках англійської мови ситуацій; самомо-

тивації щодо отримання знань, зацікавленості у самопізнанні та самовдосконаленні; задоволеності від результатів на кожному етапі навчання; здатності до швидкого встановлення контактів з іншими людьми та адаптації до змодельованих умов і ситуацій в процесі вивчення англійської мови; стресостійкості та ведення складних дискусій з апелюванням до фактів та прикладів.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці методичної бази та розширення курсу в межах Державної Програми з іноземних мов, а також у практичному впровадженні інтегрованого курсу з розвитку емоційного інтелекту старшокласника в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів.

Список використаних джерел

1. Гондарева Г.В. Концепція розвитку емоційного інтелекту старшокласника у навчально-виховному процесі// Таврійський вісник освіти, 2013. № 2 (42). С.260-264.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. пер. с англ. А.П. Исаевой, Москва: АСТ МОСКВА Владимир: ВКТ, 2009. 478 с.
3. Кокун О.М. Оптимізація адаптаційних можливостей учнів та студентів: Методичні рекомендації. К.: Міленіум, 2004. 54 с.
4. Могиляста С.М. Розвиток емоційного інтелекту старшокласника: методика і результати дослідження // European Humanities Studies: State and Society. Issue 2, 2020. P. 74-95.
5. МОН України: Освітні програми <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi> (дата звернення: 12.08.2019).
6. МОН України: У 26 школах почався пілот з впровадження програми розвитку м'яких навичок СЕЕН: соціально-емоційного та етичного навчання. <https://mon.gov.ua/ua/news/u-26-shkolah-pochavsya-pilot-z-vprovadzhennya-programi-rozvitku-myakih-navichok-seen-socialno-emocijnogo-ta-etichnogo-navchannya> (дата звернення: 03.02.2020).
7. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ: Літера ЛТД, 2018. 160 с.
8. Пасічник О.С., Пасічник О.О. Дидактичне обґрунтування емоційно-ціннісного компонента змісту навчання іноземних мов//Український педагогічний журнал, 2019. №1. С. 45-56.
9. 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., 2015. 101 с.
10. Mayer J. D., Salovey P. The Intelligence of emotional intelligence // Intelligence, 1993. Vol. 17, № 4. P. 433-442.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Gondareva G.V. Konceptsiya rozvitku emocijnogo intelektu starshoklasnika u navchalno-vihovnomu procesi// Tavrijskij visnik osviti, 2013. № 2 (42). S.260-264.
2. Goulman D. Emocionalnyj intellekt. per. s angl. A.P. Isaevoj, Moskva: АСТ МОСКВА Владимир: ВКТ, 2009. 478 с.

3. Kokun O.M. Optymizatsiya adaptatsiynykh mozhlyvostey uchniv ta studentiv: Metodychni rekomendatsiyi. K.: Milenium, 2004. 54 s.
4. Mogilyasta S.M. Rozvitok emocijnogo intelektu starshoklasnika: metodika i rezultati doslidzhennya // European Humanities Studies: State and Society. Issue 2, 2020. P. 74-95.
5. MON Ukrayini: Osvitni programi <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi> (data zvernennya: 12.08.2019).
6. MON Ukrayini: U 26 shkolah pochavsya pilot z vprovadzhennya programi rozvitku m'yakih navichok SEEN: socialno-emocijnogo ta etichnogo navchannya. <https://mon.gov.ua/ua/news/u-26-shkolah-pochavsya-pilot-z-vprovadzhennya-programi-rozvitku-myakih-navichok-seen-socialno-emocijnogo-ta-etichnogo-navchannya> (data zvernennya: 03.02.2020).
7. Nova ukrayinska shkola: poradnik dlya vchitelya / za zag. red. N. M. Bibik. Kiyiv: Litera LTD, 2018. 160 s.
8. Pasichnik O.S., Pasichnik O.O. Didaktichne obgruntuvannya emocijno-cinnisnogo komponenta zmistu navchannya inozemnih mov//Ukrayinskij pedagogichnij zhurnal, 2019. №1. S. 45-56.
9. Psihologichnij suprovid yak zasib aktivizaciyi piznavalnoyi diyalnosti uchniv: [metodichnij posibnik] / D.G. Kravchenko, O.M. Kokun, N.M. Panasenko [ta in.] za red. S.D. Maksimenka. K., 2015. 101 s.
10. Mayer J. D., Salovey P. The Intelligence of emotional intelligence // Intelligence, 1993. Vol. 17, № 4. P. 433 - 442.

Mohyliasta S.M. English lesson as a psychological and pedagogical tool of high school students' emotional intelligence development: learning from experience. The possibilities of high school students' emotional intelligence development during English lessons are theoretically substantiated in the article. In the context of The State Foreign Languages Program the content and structure of the proven Integration course is couched in the article. The article also considers the possibilities to introduce the Integration course into the educational process of secondary school.

Key words: a high school student, emotional intelligence, development of emotional intelligence, a lesson of English, psychological and pedagogical tools.

УДК: 159.938

Панасенко Н.М.

ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ЖУРНАЛІСТІВ

Панасенко Н.М. Дослідження психологічних особливостей професійної життєстійкості журналістів. У статті викладені результати емпіричного дослідження, спрямованого на визначення психологічних особливостей професійної життєстійкості журналістів. Психологічні особливості професійної життєстійкості журналістів визначаються рівнем розвитку в них професійного самоздійснення, самоефективності, мотивації, задоволеністю своєю професією та їхнім психофізіологічним станом. Було встановлено, що рівень самоефективності впливає на мотиваційний та професійний компоненти професійної життєстійкості журналістів. Також було визначено, що рівень професійної включеності журналістів залежить від рівня зовнішньо-професійного самоздійснення, а рівень професійного контролю та рівень професійного компоненту професійної життєстійкості – від рівня внутрішньо-професійного самоздійснення.

Були визначені і певні ознаки професійного вигорання і деформації, які необхідно враховувати в процесі розробки корекційної програми.

Ключові слова: журналісти, мотивація, професійне самоздійснення, професійна життєстійкість, професійне вигорання, психофізіологічний стан, самоефективність.

Панасенко Н.Н. Исследование психологических особенностей профессиональной жизнестойкости журналистов. В статті изложены результаты эмпирического исследования, направленного на определение психологических особенностей профессиональной жизнестойкости журналистов. Психологические особенности профессиональной жизнестойкости журналистов определяются уровнем развития у них профессионального самореализации, самоэффективности, мотивации, удовлетворенности своей профессией и их психофизиологическим состоянием. Было установлено, что уровень самоэффективности влияет на мотивационный и профессиональный компоненты профессиональной жизнестойкости журналистов. Также было определено, что уровень профессиональной включенности журналистов зависит от уровня внешнепрофессионального самоосуществления, а уровень профессионального контроля и уровень профессионального компонента профессиональной жизнестойкости – от уровня внутривнутрипрофессионального самоосуществления. Были определены и некоторые признаки профессионального выгорания и деформации, которые необходимо учитывать при разработке коррекционной программы.

Ключевые слова: журналисты, мотивация, профессиональная самореализация, профессиональная жизнестойкость, профессиональное выгорание, психофизиологическое состояние, самоэффективность.

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.

Професія журналіста належить до типу: «людина – людина», вона орієнтована на спілкування і взаємодію з людьми. 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 мати 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 [2], має свої психологічні особливості та професійно-важливі якості. Зазначається, що основними професійно-важливими якостями журналістів є прагнення до постійного саморозвитку, відмінне володіння усною і письмовою мовами, спостережливість, розвинене аналітичне й образне мислення, висока емоційна стійкість і життєстійкість [6]. А психологічні особливості професійної життєстійкості журналістів визначаються рівнем розвитку в них професійного самоздійснення, самоефективності, мотивації, задоволеністю своєю професією та їхнім психофізіологічним станом.

Вихідні передумови. Американський психолог С. Мадді перший серед зарубіжних психологів увів поняття «hardiness», яке він визначає як особливий патерн структури настанов та навиків, що дозволяють перетворити зміни, які відбуваються з людиною, на її можливості. С. Мадді визначає життестійкість як інтегральну особистісну рису, відповідальну за успішність подолання особистістю життєвих труднощів. Життестійкі люди глибоко переконані, що наше життя має сенс, вони відрізняються неабияким умінням імпровізувати. Основними компонентами життестійкості 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) [9].

У вітчизняній психології поняття «hardiness» було розглянуто Д.О. Леонтьєвим, який запропонував визначити його російською мовою як «жизнестойкость». Вона характеризує можливості особистості витримати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість та не знижуючи успішності діяльності. Життестійкість, яка вмщує атитюди 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 життестійкості. У їхніх дослідженнях життестійкість 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 іншої. Також одна й та ж людина може по-різному впоратися з однією і тією ж подією за наявності у неї різного рівня життестійкості на поточний момент (що вищий рівень життестійкості, то краще людина долає ситуацію) [5].

Життестійкість є системою переконань про себе, світ, відносини із світом. Життестійкість 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 [4].

А професійна життестійкість характеризує можливості особистості витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість, не знижуючи успішності професійної діяльності [3].

Метою статті є викладення результатів емпіричного дослідження, спрямованого на визначення психологічних особливостей професійної життестійкості журналістів.

Виклад методики і результатів досліджень. У нашому дослідженні взяли участь 18 журналістів (16 жінок, 2 чоловіків), які працюють у різних регіонах України на радіо і на телебаченні.

У дослідженні було використано опитувальник професійного самоздійснення (О.М. Коқун) [7, 8], опитувальник для визначення професійної життестійкості фахівців (О.М. Коқун) та п'ять психодіагностичних методик (Шкала само-

ефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема; «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір у модифікації А. Реана); методика «Вивчення задоволеності своєю професією та роботою»; методика шкалової самооцінки психофізіологічного стану; модифікація опитувальника для дослідження професійного вигорання та деформації – МВІ.).

Розподіл досліджуваних журналістів за рівнем професійної життєстійкості наведено в таблиці 1.

Таблиця 1

**Розподіл досліджуваних журналістів
за рівнем професійної життєстійкості (n=18)**

| № з/п | Рівень професійної життєстійкості | Бали | Кількість (у %) |
|-------|-----------------------------------|---------|-----------------|
| 1. | Низький | 0 - 19 | - |
| 2. | Нижчий від середнього | 20 - 38 | - |
| 3. | Середній | 39 - 57 | 38,9 |
| 4. | Вищий за середній | 58 - 76 | 61,1 |
| 5. | Високий | 77 - 96 | - |

Як ми бачимо, журналісти нашої вибірки мають вищий за середній (61,1%) та середній (38,9%) рівні професійної життєстійкості.

У таблиці 2 наведено розподіл досліджуваних журналістів за рівнем професійного самоздійснення. Як ми можемо бачити, більшість журналістів нашої вибірки має здебільшого середній рівень і загального професійного самоздійснення (50,0%), і внутрішньопрофесійного (55,6%) та зовнішньопрофесійного (50,0%). Вищий за середній рівні в них спостерігаються за зовнішньопрофесійним (38,6%) та загальним (33,3%) рівнями професійного самоздійснення.

Таблиця 2

**Розподіл досліджуваних журналістів
за рівнем професійного самоздійснення**

| № з/п | Рівень професійного самоздійснення | Загальний | Внутрішньопрофесійного | Зовнішньопрофесійного |
|-------|------------------------------------|-----------|------------------------|-----------------------|
| 1. | Низький | - | - | - |
| 2. | Нижчий від середнього | 11,2% | 22,2% | 5,5% |
| 3. | Середній | 50,0% | 55,6% | 50,0% |
| 4. | Вищий за середній | 33,3% | 16,7% | 38,9% |
| 5. | Високий | 5,5% | 5,5% | 5,5% |

Професійне самоздійснення – одна із найважливіших форм життєвого самоздійснення, що характеризується високим рівнем розкриття особистісного потенціалу фахівця в обраній професії, розвитком його здібностей, взаємопоєднанням із професією, повсякчасною затребуваністю його професійної кваліфікації, широким використанням його професійного досвіду та здобутків іншими фахів-

цями» [7, с. 6]. Саме тому, на нашу думку, в розробленні програми розвитку професійної життєстійкості необхідно враховувати цей аспект.

У таблиці 3 наведено розподіл досліджуваних журналістів за рівнем самооефективності.

Ми бачимо, що у журналістів нашої вибірки показники самооефективності були визначені на достатньо високому рівні, що вказує на те, що вони здебільшого є впевненими щодо своєї потенційної здатності організувати та здійснювати власну діяльність, необхідну для досягнення певної мети. Когнітивні, соціальні та поведінкові компоненти задля здійснення оптимальної стратегії у різноманітних ситуаціях в них є інтегрованими.

Таблиця 3

**Розподіл досліджуваних журналістів
за рівнем самооефективності**

| № з/п | Рівень самооефективності | Бали | Кількість (у %) |
|-------|--------------------------|---------|-----------------|
| 1. | Низький | ≤19 | - |
| 2. | Нижчий від середнього | 20 - 24 | - |
| 3. | Середній | 25 - 29 | 27,8% |
| 4. | Вищий за середній | 30 - 35 | 50,0% |
| 5. | Високий | 36 - 40 | 22,2% |

У таблиці 4 наведено розподіл досліджуваних журналістів за показниками самооцінки психофізіологічного стану.

Таблиця 4

**Розподіл досліджуваних журналістів
за показниками самооцінки психофізіологічного стану**

| № з/п | Показник | Рівень показника | | | | |
|-------|--------------------------|------------------|-----------------------|----------|-------------------|---------|
| | | низький | нижчий від середнього | середній | вищий за середній | високий |
| 1. | Самопочуття | - | 11,1% | 22,2% | 27,8% | 38,9% |
| 2. | Активність | - | - | 27,8% | 44,4% | 27,8% |
| 3. | Настрій | - | 5,5% | 16,7% | 44,4% | 33,3% |
| 4. | Працездатність | - | - | 5,5% | 50,0% | 44,4% |
| 5. | Стан здоров'я | - | 22,2% | 5,5% | 38,9% | 33,3% |
| 6. | Життєва задоволеність | 5,5% | - | 27,8% | 22,2% | 44,4% |
| 7. | Зацікавленість в роботі | 5,5% | - | 16,7% | 33,3% | 44,4% |
| 8. | Задоволеність від роботи | - | 5,5% | 16,7% | 33,3% | 44,4% |
| 9. | Бажання працювати | 5,5% | - | 5,5% | 33,3% | 55,5% |

Як ми бачимо з таблиці 4, що майже за всіма показниками самооцінки психофізіологічного стану журналісти мають середній, вищий за середній та високий рівні. А низькі рівні спостерігаються за показниками життєвої задоволеності, зацікавленості в роботі та бажання працювати (по 5,5% журналістів) та рівні нижчий від середнього за показниками самопочуття (11,1%), настрою (5,5%), стану здоров'я (22,2%) та задоволеності від роботи (5,5%).

У таблиці 5 наведений розподіл досліджуваних журналістів за ступенем задоволеності своєю професією і роботою. Як ми можемо бачити, високий ступінь задоволеності своєю професією і роботою мають 44,5% журналістів нашої вибірки, середній – 33,3%, а низький – 22,2%. Тобто, майже 80,0% журналістів задоволені своєю професією і роботою.

Таблиця 5

**Розподіл досліджуваних журналістів
за ступінню задоволеності своєю професією і роботою**

| № з/п | Ступінь задоволеності своєю професією і роботою | Кількість (у %) |
|-------|---|-----------------|
| 1. | Низький | 22,2% |
| 2. | Середній | 33,3% |
| 3. | Високий | 44,5% |

У таблиці 6 наведено результати за складовими професійного вигорання та деформації. Як ми можемо бачити, у журналістів нашої вибірки вищий за середній рівень складових професійного вигорання спостерігається: за показниками емоційного виснаження – у 16,7%, деперсоналізації і редукції особистих досягнень по 11,1 % та професійного вигорання – у 5,6%. А середній рівень було визначено: за редукцією особистих досягнень – у 44,4% журналістів, професійного вигорання – у 27,7%, емоційного виснаження і деперсоналізації – по 11,1% журналістів.

Таблиця 6

**Розподіл досліджуваних журналістів
за складовими професійного вигорання та деформації**

| № з/п | Складові професійного вигорання та деформації | Рівні виразності складових (%) | | | | |
|-------|--|--------------------------------|-----------------------|----------|-------------------|---------|
| | | низький | нижчий від середнього | середній | вищий за середній | високий |
| 1. | Емоційне виснаження | 11,1% | 61,1% | 11,1% | 16,7% | - |
| 2. | Деперсоналізація | 33,3% | 44,5% | 11,1% | 11,1% | - |
| 3. | Редукція особистих досягнень | 16,7% | 27,8% | 44,4% | 11,1% | - |
| 4. | Сумарне значення (виразність професійної деформації) | 5,6% | 61,1% | 27,7% | 5,6% | - |

Отже, щодо майже половини журналістів нашої вибірки ми можемо говорити про: тенденцію до негативного оцінювання себе, своїх професійних досяг-

нень і успіхів, негативізм щодо службових достоїнств і можливостей, або редукування власного достоїнства, обмеження своїх можливостей, обов'язків стосовно інших, зняття із себе відповідальності і перекладання її на інших; деформацію стосунків з іншими людьми: в одних випадках – підвищення залежності від інших; в інших випадках – підвищення негативізму, цинічності установок і почуттів стосовно реципієнтів (пацієнтів, клієнтів, підлеглих, колег і ін.); переживання ними зниженого емоційного фону, байдужість чи емоційне перенасичення. Безперечно, такі результати потребують подальшого дослідження й уточнення, а також врахування в процесі розробки корекційної програми.

У таблиці 7 представлено кореляційні зв'язки показників професійної життєстійкості журналістів із узагальненими показниками професійного самоздійснення.

Таблиця 7

Кореляційні зв'язки показників професійної життєстійкості журналістів з узагальненими показниками професійного самоздійснення

| № з/п | Показники професійної життєстійкості | 1 | 2 | 3 |
|-------|--|------|------|-------|
| 1. | Загальний рівень професійної життєстійкості | ,38 | ,24 | ,42 |
| 2. | Рівень професійної включеності | ,43 | ,17 | ,59** |
| 3. | Рівень професійного контролю | ,44 | ,52* | ,25 |
| 4. | Рівень професійного прийняття ризику | -,03 | -,10 | ,06 |
| 5. | Рівень емоційного компоненту професійної життєстійкості | ,46 | ,37 | ,44 |
| 6. | Рівень мотиваційного компоненту професійної життєстійкості | ,35 | ,21 | ,40 |
| 7. | Рівень соціального компоненту професійної життєстійкості | -,09 | -,29 | ,15 |
| 8. | Рівень професійного компоненту професійної життєстійкості | ,42 | ,52* | ,21 |

Примітки: * – кореляція достовірна на рівні $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$;

1 – загальний рівень професійного самоздійснення фахівця; 2 – рівень внутрішньо-професійного самоздійснення; 3 – рівень зовнішньо-професійного самоздійснення.

Як видно з вищенаведеної таблиці, рівень професійної включеності журналістів пов'язаний прямими кореляційними зв'язками з рівнем їхнього зовнішньо-професійного самоздійснення ($p \leq 0,01$); а рівень професійного контролю – з рівнем внутрішньо-професійного самоздійснення ($p \leq 0,05$); рівень професійного компоненту професійної життєстійкості також пов'язаний із рівнем внутрішньо-професійного самоздійснення досліджуваних журналістів ($p \leq 0,05$).

Відтак, ми можемо зробити висновок, що показники рівня професійної включеності у журналістів залежать від рівня зовнішньо-професійного самоздійснення, а рівень професійного контролю та рівень професійного компоненту професійної життєстійкості – із рівнем внутрішньо-професійного самоздійснення.

У таблиці 8 представлено кореляційні зв'язки показників професійної життєстійкості журналістів із показниками професійної самоефективності та мотивації.

Найбільш значущі зв'язки із показниками самоефективності мають такі показники професійної життєстійкості, як рівень мотиваційного компоненту професійної життєстійкості ($p \leq 0,01$) та рівень професійного компоненту професійної життєстійкості ($p \leq 0,05$), з яким також пов'язані показники зовнішньої негативної мотивації ($p \leq 0,05$).

Тобто, чим вищого рівня є самоефективність у журналістів, тим більш високого рівня в них мотиваційний та професійний компоненти професійної життєстійкості. А журналісти з високим рівнем зовнішньої негативної мотивації мають, відповідно, високий рівень професійного компоненту професійної життєстійкості і навпаки, що потребує окремого уточнення та дослідження.

Таблиця 8

Кореляційні зв'язки показників професійної життєстійкості журналістів із показниками професійної самоефективності та мотивації

| № з/п | Показники професійної життєстійкості | Само-ефек-тивність | Мотивація | | |
|-------|--|--------------------|------------|--------------------|--------------------|
| | | | внутрі-шня | зовнішня позитивна | зовнішня негативна |
| 1. | Загальний рівень професійної життєстійкості | ,46 | -,01 | -,02 | ,38 |
| 2. | Рівень професійної включеності | ,22 | ,00 | -,19 | ,44 |
| 3. | Рівень професійного контролю | ,39 | -,11 | ,10 | ,29 |
| 4. | Рівень професійного прийняття ризику | ,36 | ,33 | ,28 | ,09 |
| 5. | Рівень емоційного компоненту професійної життєстійкості | ,40 | ,33 | ,22 | ,09 |
| 6. | Рівень мотиваційного компоненту професійної життєстійкості | ,60** | -,02 | -,19 | ,08 |
| 7. | Рівень соціального компоненту професійної життєстійкості | -,14 | -,10 | -,27 | ,38 |
| 8. | Рівень професійного компоненту професійної життєстійкості | ,47* | -,06 | ,32 | ,52* |

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

У таблиці 9 наведено кореляційні зв'язки показників професійної життєстійкості журналістів із показниками шкалової самооцінки психофізіологічного стану, в якій ми можемо бачити, що найбільш значущі кореляційні зв'язки із показниками рівня емоційного компоненту професійної життєстійкості мають такі показники шкалової самооцінки психофізіологічного стану, як: настрій ($p \leq 0,05$), зацікавленість у роботі ($p \leq 0,01$), задоволеність від роботи ($p \leq 0,01$) та бажання працювати ($p \leq 0,05$). А з рівнем мотиваційного компоненту професійної життєстійкості значущим кореляційним зв'язком пов'язано бажання працювати ($p \leq 0,05$).

Кореляційні зв'язки показників професійної життєстійкості журналістів із показниками шкалової самооцінки психофізіологічного стану

| № | Показники | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|----|--|------|------|------|------|------|------|-------|-------|------|
| 1. | Загальний рівень професійної життєстійкості | ,09 | ,17 | ,29 | ,29 | ,09 | -,05 | ,39 | ,23 | ,39 |
| 2. | Рівень професійної включеності | ,01 | ,22 | ,31 | ,17 | ,01 | -,11 | ,33 | ,07 | ,43 |
| 3. | Рівень професійного контролю | ,12 | ,13 | ,09 | ,28 | ,15 | -,05 | ,20 | ,23 | ,09 |
| 4. | Рівень професійного прийняття ризику | ,10 | ,07 | ,24 | ,03 | ,01 | ,23 | ,28 | ,31 | ,27 |
| 5. | Рівень емоційного компоненту професійної життєстійкості | ,33 | ,24 | ,48* | ,32 | ,29 | ,40 | ,65** | ,64** | ,58* |
| 6. | Рівень мотиваційного компоненту професійної життєстійкості | ,15 | ,08 | ,23 | ,35 | ,09 | -,19 | ,41 | ,19 | ,48* |
| 7. | Рівень соціального компоненту професійної життєстійкості | -,09 | -,05 | ,02 | -,19 | -,10 | -,28 | ,04 | -,29 | ,20 |
| 8. | Рівень професійного компоненту професійної життєстійкості | -,02 | ,29 | ,06 | ,29 | -,02 | ,07 | -,06 | ,16 | -,31 |

Примітки: 1) * – кореляція достовірна на рівні $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$;

2) 1 – самопочуття; 2 – активність; 3 – настрій; 4 – працездатність; 5 – стан здоров'я; 6 – життєва задоволеність; 7 – зацікавленість у роботі; 8 – задоволеність від роботи; 9 – бажання працювати.

Висновки. В результаті проведеного аналізу результатів емпіричного дослідження, спрямованого на визначення психологічних особливостей професійної життєстійкості журналістів, було встановлено, що журналісти нашої вибірки здебільшого мають вищий за середній рівні професійної життєстійкості. Також більшість журналістів нашої вибірки мають середній рівень і загального рівня професійного самоздійснення, і внутрішньо професійного та зовнішньо професійного. Вищий за середній рівень вони мають за зовнішньо професійним та загальним рівнями професійного самоздійснення.

Показники самоефективності журналістів виявились на достатньо високому рівні, що вказує на те, що вони здебільшого є впевненими щодо своєї потенційної здатності організувати та здійснювати власну діяльність, необхідну для

досягнення певної мети. Майже за всіма показниками самооцінки психофізіологічного стану журналісти мають середній, вищий за середній та високий рівні. Було визначено, що більшість журналістів нашої вибірки задоволена своєю професією і роботою.

Було визначено, що рівень професійної включеності журналістів має пряму залежність від рівня зовнішньо-професійного самоздійснення, а рівень професійного контролю та рівень професійного компоненту професійної життєстійкості пов'язані із рівнем внутрішньо-професійного самоздійснення. Чим вищою є самоефективність журналістів, тим більш високого рівня в них мотиваційний та професійний компоненти професійної життєстійкості. А от журналісти з високим рівнем зовнішньої негативної мотивації мають високий рівень професійного компоненту професійної життєстійкості, що потребує окремого уточнення та дослідження. Найбільш значущі зв'язки із показниками рівня емоційного компоненту професійної життєстійкості мають такі показники шкалової самооцінки психофізіологічного стану, як: настрої, зацікавленість у роботі, задоволеність від роботи та бажання працювати. А рівень мотиваційного компоненту професійної життєстійкості залежить від бажання працювати.

Але також були визначені і певні ознаки професійного вигорання і деформації. Майже у половини журналістів нашої вибірки спостерігається тенденція до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень і успіхів, негативізм щодо службових достоїнств і можливостей. Безперечно, що такі результати потребують подальшого дослідження й уточнення, а також врахування в процесі розробки корекційної програми.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці програми, спрямованої на розвиток 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, Вып. 2. 2004, С. 82-90.
2. Журналіст: помічник вибору професій для творчих людей [Електронний ресурс] URL: <https://bashtochka4.wixsite.com/yourprofession/zhurnalist>
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. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці: монографія. Сум. держ. пед. ун-т ім. А.С. Макаренка Суми: МакДен, 2012, 410 с.
5. Малыш В.Е. (2012) Жизнестойкость как ресурс преодоления кризисных ситуаций [Електронний ресурс] URL: <http://www.sudexp.org/publ>

6. Панасенко Н.М. Професія – журналіст: професійно-важливі якості та психологічні особливості. Актуальні проблеми психології. Том V: Психофізіологія. Експериментальна психологія. Психологія праці. Випуск 19. Київ: «Інформаційно-аналітичне агентство». 2019, С.177-186.
7. 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.
8. Психофізіологічні закономірності професійного самоздійснення особистості: монографія [Електронний ресурс] / 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. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/10038/>
9. Maddi S. Creating Meaning Through Making Decisions. 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 zhiznestojkosti v psihologii. Sibirskaja psihologija segodnja: sbornik nauchnyh trudov / pod red. M. M. Gorbatovoj, A. V. Serogo, M. S. Janickogo. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, Vyp. 2. 2004, S. 82-90.
2. Zhurnalist: pomichnik viboru profesij dlja tvorchih ljudej [Elektronnij resurs] URL: <https://bashtochka4.wixsite.com/yourprofession/zhurnalist>
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. Kuzikova S. B. Psihologichni osnovi stanovlennja sub'ekta samorozvitku v junac'komu vici: monografija. Sum. derzh. ped. un-t im. A.S. Makarenka Sumi: MakDen, 2012, 410 s.
5. Malysh V.E. (2012) Zhiznestojkost' kak resurs preodolenija krizisnyh situacij [Elektronnij resurs] URL: <http://www.sudexp.org/publ>
6. Panasenko N.M. Profesija – zhurnalist: profesijno-vazhlivi jakosti ta psihologichni osoblivosti. Aktual'ni problemi psihologii. Tom V: Psihofiziologija. Eksperimental'na psihologija. Psihologija praci. Vipusk 19. Kiiv: «Informacijno-analitichne agentstvo». 2019, S.177-186.
7. Psihofiziologichni zakonomirnosti profesijnogo samozdijsnennja osobistosti: monografija [Elektronnij resurs] / O.M. Kokun, V.V. Klimenko, O.M. Kornijaka, O.R. Malhazov [ta in.]; za red. O.M. Kokuna. K.: Pedagogichna dumka, 2015. 297 s. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/10038/>
8. Psykhofiziologichne zabezpechennja 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. Kostiuka NAPN Ukrainy, 2018. – 298 s.

9. Maddi S. Creating Meaning Through Making Decisions. The Human Quest For Meaning: A Handbook of Psychological Research and Clinical Applications. - Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, 1998. P. 1-26.

Panasenko N.M. The research of psychological features of journalists' professional viability. The article represents the results of an empirical study aimed at determining the psychological characteristics of journalists' professional hardiness. The psychological features of journalists' professional hardiness are determined by the level of development of their professional self-fulfillment, self-efficacy, motivation, satisfaction from their profession and their psycho-physiological condition.

It was found that the level of self-efficacy affects the motivational and professional components of journalists' professional hardiness. It was also determined that the level of journalists' professional involvement depends on the level of external professional self-fulfillment, as well as the level of professional control and the level of the professional component of professional hardiness - on the level of internal professional self-fulfillment.

It is established that the indicators of the level of professional involvement are related to the level of external professional self-fulfillment, the level of professional control and the level of the professional component of professional hardiness - with the level of internal professional self-fulfillment. It was also determined that the higher the journalist's self-efficacy, the higher is the level of motivational and professional components of professional hardiness. But journalists with a high level of external negative motivation have a high level of professional component of professional hardiness, which requires separate clarification and research.

The most significant links with the indicators of the level of the emotional component of professional hardiness are such indicators of scaled self-assessment of psychophysiological state as: mood, interest in work, job satisfaction and desire to work. And the desire to work is connected with the level of the motivational component of professional hardiness by a significant correlation.

There were identified certain signs of professional burnout and deformation, which must be taken into account when developing a correction program.

Key words: journalists, motivation, professional self-fulfillment, professional hardiness, professional burnout, psychophysiological state, self-efficacy.

УДК: 159.938

Савченко Т. Л.

ДОСЛІДЖЕННЯ СПЕЦИФІКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ВИКЛАДАЧІВ

Савченко Т. Л. Дослідження специфіки професійної життєстійкості викладачів. У статті подано результати експериментального дослідження, проведеного у жовтні - листопаді 2019 року з метою визначення життєстійкості викладачів ДВНЗ «Київське вище професійне училище технологій та дизайну одягу». Було проведено дослідження особливостей життєстійкості, професійної мотивації, самоздійснення, самоефективності та емоційного вигорання викладачів. Визначено наявність кореляційних зв'язків між досліджуваними показниками. Результати дослідження передбачається використати з метою науково обґрунтованої розробки системи загальних заходів, спрямованих на сприяння особистісно-професійному самоздійсненню викладачів та підвищення рівня їхньої професійної життєстійкості.

Ключові слова: життєстійкість викладачів, професійна мотивація, самоздійснення, самоефективність, емоційне вигорання викладачів.

Савченко Т. Л. Исследование специфики профессиональной жизнестойкости преподавателей. В статье представлены результаты экспериментального исследования проведенного в октябре – ноябре 2019 года с целью определения жизнестойкости преподавателей ДВНЗ «Киевское высшее профессиональное училище технологий и дизайна одежды». Было проведено исследование особенностей жизнестойкости, профессиональной мотивации, самоосуществления, самоофективности и эмоционального выгорания преподавателей. Определена корреляционная связь между исследуемыми показателями. Результаты исследования планируется использовать с целью научно обоснованной разработки системы общих мероприятий, направленных на содействие личностно-профессиональной самореализации преподавателей и повышение уровня их профессиональной жизнестойкости.

Ключевые слова: жизнестойкость преподавателей, профессиональная мотивация, самоосуществление, самоофективность, эмоциональное выгорание преподавателей.

Теоретичні узагальнення. Наше дослідження проводилось у межах теми: «Психофізіологічні закономірності професійної життєстійкості фахівців соціономічних професій». Це дослідження стало логічним продовженням наших попередніх дослідів психологічних чинників професійного самоздійснення вчителів [7], проведених нами у попередні роки.

Соціономічні професії – це професії типу «людина-людина», які передбачають постійну роботу з людьми та безпосереднє спілкування в процесі професійної діяльності. До соціономічних професій відноситься й професія викладача закладів освіти. Завдання дослідження – визначення психофізіологічних закономірностей професійної життєстійкості викладачів закладів освіти [5].

Як відомо, **професійна життєстійкість** – це системна особистісно-професійна властивість, що формується у фахівця протягом професійного життя, виявляючись у певному рівні включеності в професійну діяльність, контролі за нею та прийнятті «професійних ризиків», і забезпечує його здатність протистояти несприятливим обставинам у роботі, запобігаючи розвитку професійної дезадаптації, розладам здоров'я та забезпечуючи особистісно-професійне зростання [3].

Життєстійкість – це система уявлень про себе, світ і відносини зі світом. До такої диспозиції входять три відносно автономних компоненти: залученість, контроль, прийняття ризику. Вираженість цих компонентів і життєстійкості в цілому перешкоджає виникненню внутрішньої напруги в стресових ситуаціях за рахунок того, що людина упоралася зі стресами і сприймала їх як менш значущі. С. Мадді [4] підкреслює важливість вираженості усіх трьох компонентів для збереження здоров'я і оптимального рівня працездатності й активності в стресогенних умовах. Можна говорити і про індивідуальні відмінності кожного з трьох компонентів у складі життєстійкості, і про необхідність їхньої узгодженості між собою та із загальною мірою життєстійкості. У разі порушення її механізмів, виникає синдром «психічного вигорання».

Згідно з підходом американських психологів К. Маслач и С. Джексон [6], **синдром «психічного вигорання»** є трьохвимірним конструктом:

- *емоційне виснаження* – основна складова «професійного вигорання»: переживання зниженого емоційного фону, байдужість чи емоційне перенасичення;

- *деперсоналізація* – деформація стосунків з іншими людьми: в одних випадках – підвищення залежності від інших; в інших випадках – підвищення негативізму, цинічності установок і почуттів стосовно реципієнтів (пацієнтів, клієнтів, підлеглих, колег та ін.);

- *редукція особистих досягнень* – або тенденція до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень і успіхів, негативізм щодо службових достоїнств і можливостей, або редукування власного достоїнства, обмеження своїх можливостей, обов'язків щодо інших, зняття із себе відповідальності і перекладання її на інших [6].

Формування і становлення педагога-професіонала не вичерпується тільки накопиченням знань, навичок, вмінь, професійного досвіду і майстерності. Справжній педагог повинен бути зрілою особистістю, що характеризується як вищий рівень особистісного, психологічного, соціального, морального, духовного і професійного розвитку. Цей розвиток відображає адекватне ставлення вчителя до явищ зовнішнього світу, засвоєння моральних, етичних, культурних, професійних та інших норм та правил поведінки в суспільстві, спілкуванні і пізнанні, прояв позитивних мотивів, цінностей, смислів, планів і функціональних ресурсів організму і психіки [2].

Зріла особистість здатна: 1) виходити за межі соціальних стереотипів, шаблонів; 2) протистояти сильному тиску негативних соціальних сил; 3) використовувати, перетворювати і створювати повно свій досвід; 4) знаходити своє особливе місце у світі і свідомо чи несвідомо займати позицію активного творця свого життя та суб'єкта вдосконалення світу; 5) здатна встановлювати свій «поріг» задоволеності матеріальними потребами, розглядати їх лише як одну із умов життя, а основні свої життєві сили спрямовувати на інші, більш високі цілі та ідеали [1].

Основні завдання дослідження: визначення особливостей життєстійкості, професійних мотивації, самоздійснення, самоефективності та вигорання викладачів. Отримані результати передбачається використати з метою науково обґрунтованої розробки системи загальних заходів, спрямованих на сприяння особистісно-професійному самоздійсненню викладачів та підвищенню рівня їхньої професійної життєстійкості.

Методи дослідження: 1) Опитувальник професійної життєстійкості; 2) Опитувальник професійного самоздійснення; 3) Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема; 4) Методика «Вивчення задоволеності своєю професією та роботою»; 5) «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір у модифікації А. Реана); 6) Модифікація опитувальника на професійне «вигорання» та деформацію – МВІ.

Дослідження проводилося з використанням діагностичного сайту лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України <http://prof-diagnost.org>.

Дане дослідження було проведене нами у жовтні-листопаді 2019 року, стосується життєстійкості викладачів ДВНЗ «Київське вище професійне училище технологій та дизайну одягу». У ньому взяли участь 35 осіб.

Розподіл викладачів (n = 35) за рівнем професійної життєстійкості

| № з/п | Рівень професійної життєстійкості | Бали | Кількість (у %) |
|-------|-----------------------------------|---------|-----------------|
| 1. | Низький | 0 - 19 | - |
| 2. | Нижчий від середнього | 20 - 38 | - |
| 3. | Середній | 39 - 57 | 42,0 |
| 4. | Вищий за середній | 58 - 76 | 55,0 |
| 5. | Високий | 77 - 96 | 3,0 |

Як видно з Таблиці 1, середній рівень життєстійкості мають 42,0 % викладачів. Вищий за середній – 55,0 % і високий – 3,0 %.

Як бачимо, 55,0 % викладачів мають вищий за середній рівень життєстійкості, а це означає – високий рівень володіння собою в складних, кризових, екстремальних, конфліктних ситуаціях та в ситуаціях життєвих випробувань і блокування задоволення основних потреб, що означає:

- прояв життєвої витривалості;
- володіння вмінням долати життєві труднощі, не втрачаючи за будь-яких обставин контролю над собою та перебігом свого життя, зберігаючи творчий характер, керування життєвим шляхом;
- залучення у взаємодію з навколишнім світом, контролю та керуванні життєвими подіями;
- позитивне оцінювання себе і своєї майбутньої професійної діяльності;
- володіння самоконтролем;
- готовність йти на ризик;
- здатність протистояти чужому негативному впливові;
- внутрішню налаштованість у всіх життєвих ситуаціях творити добро, любов, свободу і відповідальність та боротися зі злом.

І головне, усі ці складові свідомо здійснюються фахівцем на основі вчасно зроблених життєвих виборів, що й обумовлює ефективність його професійної діяльності.

Середні значення показників професійної життєстійкості викладачів

| № з/п | Показники | Діапазон показників | Середнє значення |
|-------|---------------------------------------|---------------------|------------------|
| 1. | Загальний рівень проф. життєстійкості | 0 - 96 | 59,2 |
| 2. | Рівень професійної включеності | 0 - 32 | 19,1 |
| 3. | Рівень професійного контролю | 0 - 32 | 20,8 |
| 4. | Рівень професійного прийняття ризику | 0 - 32 | 19,4 |
| 5. | Рівень емоційного компоненту | 0 - 24 | 14,8 |
| 6. | Рівень мотиваційного компоненту | 0 - 24 | 15,9 |
| 7. | Рівень соціального компоненту | 0 - 24 | 14,1 |
| 8. | Рівень професійного компоненту | 0 - 24 | 14,4 |

Як видно з Таблиці 2, нами було виділено вісім показників професійної життєстійкості викладачів. Серед них: загальний рівень професійної життєстійкості; рівень професійної включеності; рівень професійного контролю; рівень професійного прийняття ризику; рівень емоційного компоненту; рівень мотиваційного компоненту; рівень соціального компоненту; рівень професійного компоненту.

Усі показники професійної життєстійкості, за невеликим винятком, позитивно корелюють між собою (див. Табл. 3).

Таблиця 3

Кореляційні зв'язки показників професійної життєстійкості викладачів

| № | Показники | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|----|---|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 1. | Загальний рівень професійної життєстійкості | 1 | ,766** | ,638** | ,802** | ,665** | ,788** | ,710** | ,673** |
| 2. | Рівень професійної включеності | ,766** | 1 | ,233 | ,571** | ,540** | ,643** | ,583** | ,409* |
| 3. | Рівень професійного контролю | ,638** | ,233 | 1 | ,146 | ,215 | ,480** | ,506** | ,630** |
| 4. | Рівень професійного прийняття ризику | ,802** | ,571** | ,146 | 1 | ,701** | ,627** | ,494** | ,430* |
| 5. | Рівень емоційного комп. проф. життєстійкості | ,665** | ,540** | ,215 | ,701** | 1 | ,439* | ,235 | ,133 |
| 6. | Рівень мотивац. комп. проф. життєстійкості | ,788** | ,643** | ,480** | ,627** | ,439* | 1 | ,424* | ,414* |
| 7. | Рівень соціального комп. проф. життєстійкості | ,710** | ,583** | ,506** | ,494** | ,235 | ,424* | 1 | ,384* |
| 8. | Рівень професійн. комп. проф. життєстійкості | ,673** | ,409* | ,630** | ,430* | ,133 | ,414* | ,384* | 1 |

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

Було проведено також дослідження зв'язку між показниками професійної життєстійкості викладачів з узагальненими показниками професійного самоздійснення, а саме: загальним рівнем професійного самоздійснення фахівця; рівнем внутрішньо професійного самоздійснення; рівнем зовнішньо професійного самоздійснення.

Як видно з Таблиці 4, загальний рівень професійного самоздійснення фахівця, на пряму корелює з рівнем професійної включеності ($p \leq 0,05$), рівнем професійного прийняття ризику ($p \leq 0,05$), рівнем емоційного компоненту професійної життєстійкості ($p \leq 0,05$).

Рівень внутрішньо професійного самоздійснення прямо корелює з рівнем професійного прийняття ризику ($p \leq 0,01$), рівнем емоційного компоненту професійної життєстійкості ($p \leq 0,05$); рівнем мотиваційного компоненту професійної життєстійкості ($p \leq 0,05$).

Рівень зовнішньопрофесійного самоздійснення прямо корелює з рівнем професійної включеності ($p \leq 0,05$).

Таблиця 4

Кореляційні зв'язки показників професійної життєстійкості викладачів з узагальненими показниками професійного самоздійснення

| Показники професійної життєстійкості | 1 | 2 | 3 |
|--|----------|----------|----------|
| Загальний рівень професійної життєстійкості | ,243 | ,248 | ,200 |
| Рівень професійної включеності | ,417* | ,350 | ,433* |
| Рівень професійного контролю | -,265 | -,249 | -,244 |
| Рівень професійного прийняття ризику | ,429* | ,469** | ,318 |
| Рівень емоційного компоненту професійної життєстійкості | ,391* | ,431* | ,284 |
| Рівень мотиваційного компоненту професійної життєстійкості | ,332 | ,373* | ,234 |
| Рівень соціального компоненту професійної життєстійкості | ,038 | -,065 | ,154 |
| Рівень професійного компоненту професійної життєстійкості | -,080 | -,047 | -,107 |

Примітки: * – кореляція достовірна на рівні $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; 1 – загальний рівень професійного самоздійснення фахівця; 2 – рівень внутрішньопрофесійного самоздійснення; 3 – рівень зовнішньопрофесійного самоздійснення.

Дослідження кореляційних зв'язків показників професійної життєстійкості викладачів із показниками професійної самоефективності та мотивації подано в Таблиці 5. За результатами нашого дослідження, самоефективність прямо корелює з рівнем професійного контролю ($p \leq 0,05$).

Внутрішня мотивація позитивно корелює з загальним рівнем професійної життєстійкості з рівнем достовірності – $p \leq 0,05$. Зовнішня негативна мотивація позитивно корелює з рівнем професійного контролю – $p \leq 0,01$ і рівнем професійного компоненту професійної життєстійкості – $p \leq 0,05$.

Нами також було проведено дослідження кореляційних зв'язків між показниками професійної життєстійкості викладачів і показниками професійного вигорання та деформації, серед яких: емоційне виснаження, деперсоналізація, редуція особистих досягнень, сумарне значення показників професійного вигорання та деформації (див. Табл. 6).

Отже, бачимо, що рівень професійної включеності позитивно корелює з емоційним виснаженням ($p \leq 0,05$). Рівень професійного контролю має достовірний рівень кореляційних зв'язків з редуцією особистих досягнень ($p \leq 0,05$) і сумарним значенням показників професійного вигорання та деформації ($p \leq 0,05$).

Таблиця 5

Кореляційні зв'язки показників професійної життєстійкості викладачів із показниками професійної самоефективності та мотивації

| № з/п | Показники професійної життєстійкості | Само-ефек-тивність | Мотивація | | |
|-------|--|--------------------|------------|---------------------|--------------------|
| | | | внутрі-шня | зовнішня позити-вна | зовнішня негативна |
| 1. | Загальний рівень професійної життєстійкості | -,044 | ,582* | ,040 | ,315 |
| 2. | Рівень професійної включеності | ,086 | ,613** | ,027 | ,195 |
| 3. | Рівень професійного контролю | -,457* | ,457 | ,072 | ,616** |
| 4. | Рівень професійного прийняття ризику | ,232 | ,410* | ,015 | -,031 |
| 5. | Рівень емоційного компоненту професійної життєстійкості | ,117 | ,441 | ,184 | ,100 |
| 6. | Рівень мотиваційного компоненту професійної життєстійкості | ,001 | ,553* | -,023 | ,234 |
| 7. | Рівень соціального компоненту професійної життєстійкості | -,093 | ,369 | -,098 | ,097 |
| 8. | Рівень професійного компоненту професійної життєстійкості | -,175 | ,532* | ,079 | ,480* |

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

Таблиця 6

Кореляційні зв'язки показників професійної життєстійкості викладачів із показниками професійного вигорання та деформації

| № з/п | Показники професійної життєстійкості | Показники професійного вигорання та деформації | | | |
|-------|--|--|-------------------|------------------------------|------------------|
| | | Емоційне висна-ження | Деперсо-налізація | Редукція особистих досягнень | Сумарне значення |
| 1. | Загальний рівень професійної життєстійкості | ,036 | -,121 | ,072 | ,013 |
| 2. | Рівень професійної включеності | -,063 | -,205 | -,138 | -,139 |
| 3. | Рівень професійного контролю | ,462* | ,179 | ,475* | ,465* |
| 4. | Рівень професійного прийняття ризику | -,258 | -,238 | -,147 | -,254 |
| 5. | Рівень емоційного компоненту професійної життєстійкості | -,311 | -,192 | -,204 | -,290 |
| 6. | Рівень мотиваційного компоненту професійної життєстійкості | -,007 | -,013 | ,101 | ,030 |
| 7. | Рівень соціального компоненту професійної життєстійкості | ,123 | -,063 | ,193 | ,118 |
| 8. | Рівень професійного компоненту професійної життєстійкості | ,348 | -,056 | ,150 | ,223 |

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

І, нарешті, показники професійної життєстійкості викладачів мають достовірні кореляційні зв'язки із показником ступеню задоволеності своєю професією і роботою. Як видно з Таблиці 7, Ступінь задоволеності своєю професією і роботою достовірно корелює з: рівнем професійного контролю ($p \leq 0,05$); рівнем емоційного компоненту професійної життєстійкості ($p \leq 0,05$); рівнем професійного компоненту професійної життєстійкості ($p \leq 0,05$).

Таблиця 7

Кореляційні зв'язки показників професійної життєстійкості викладачів із показником ступеню задоволеності своєю професією і роботою

| № з/п | Показники професійної життєстійкості | Ступінь задоволеності професією і роботою |
|-------|--|---|
| 1. | Загальний рівень професійної життєстійкості | ,084 |
| 2. | Рівень професійної включеності | ,169 |
| 3. | Рівень професійного контролю | -,400* |
| 4. | Рівень професійного прийняття ризику | ,393 |
| 5. | Рівень емоційного компоненту професійної життєстійкості | ,458* |
| 6. | Рівень мотиваційного компоненту професійної життєстійкості | ,081 |
| 7. | Рівень соціального компоненту професійної життєстійкості | -,009 |
| 8. | Рівень професійного компоненту професійної життєстійкості | -,398* |

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

За результатами проведеного дослідження нами були зроблені наступні висновки:

1. Переважна більшість викладачів має середній або вищий за середній рівень професійної життєстійкості. З трьох складових професійної життєстійкості найбільше вираженим є рівень професійного контролю, а з чотирьох компонентів – рівень мотиваційного компонента.
2. Близько половини викладачів має середній рівень професійного самоздійснення, і приблизно третина з них – вищий за середній та високий. Наявний баланс між зовнішньо-професійним і внутрішньо-професійним самоздійсненням.
3. У переважній більшості викладачів (70,0 %) наявний належний рівень професійної самоефективності – вищий за середній та високий.
4. Практично всі досліджувані викладачі (92,0 %) у більшій чи меншій мірі задоволені своєю професійною діяльністю. Лише 8,0 % з них мають певний (низький) ступінь незадоволеності.
5. Менше чверті досліджуваних (23,0 %) має рівень внутрішньої професійної мотивації низький або нижчий від середнього.
6. Близько 40,0 % викладачів мають певні прояви професійного “вигорання” та деформації (від середнього рівня і вище). При цьому найвираженішою є така складова вигорання, як «емоційне виснаження».

7. Загалом, отримані результати є досить типовими для колективів різних сфер педагогічної діяльності (рівнів освіти), що сформувалися вже давно і є відносно стійкими. Яскраво виражених «сигналів тривоги», що потребували б негайного реагування, не спостерігається. Однак, доцільною була б планомірна робота з метою удосконалення/корекції певних особистісно-професійних якостей та підвищення рівня професійної життєстійкості викладачів.

8. Найбільшої уваги потребує питання профілактики професійного “вигорання”, оскільки близько 40,0 % досліджуваних викладачів мають певні його прояви. Також слід шукати резерви щодо індивідуального підвищення рівня професійних самоздійснення та самоефективності викладачів, позаяк у 20,0 % – 30,0 % він є недостатнім. Спрямовані на це заходи спроможні також сприяти підвищенню у викладачів рівня професійної життєстійкості, мотивації та задоволеності своєю роботою.

Список використаних джерел

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология: учебное пособие. М.: Академ Проект, 2001. 699 с.
2. Кокурн О.М. Оптимізація адаптаційних можливостей учнів та студентів: Методичні рекомендації. К.: Міленіум, 2004. 54 с.
3. Кокурн О.М. Професійна життєстійкість особистості: визначення поняття. Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців: Тези доповідей VII Всеукр. наук.-практ. конф. Хмельницький: ХНУ, 2019. С. 59 - 61.
4. Мадди С. Жизнестойкость, её диагностика и тренинг [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://institut.smysl.ru/article/21.php>
5. Психофізіологічне забезпечення становлення фахівця у професіях типу “людина-людина”: монографія / За ред. О.М. Кокуна. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. 266 с.
6. Психофізіологічні закономірності професійного самоздійснення особистості: монографія / О.М. Кокурн, В.В. Клименко, О.М. Корніяка, О.Р. Малхазов [та ін.]; за ред. О.М. Кокуна. К.: Педагогічна думка, 2015. 297 с.
7. Савченко Т. Л. Визначення основних психологічних чинників професійного самоздійснення вчителів / Т.Л. Савченко // Актуальні проблеми психології – Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. 2017. Вип. 17. С. 118-124.

Spisok vikoristanikh dzherel

1. Abramova G. S. Vozrastnaya psikhologiya: uchebnoe posobie / G. S. Abramova. M.: Akadem Proekt, 2001. 699 s.
2. Kokun O.M. Optyimizatsiya adaptatsiynyykh mozhlyvostey uchniv ta studentiv: Metodychni rekomendatsiyi. K.: Milenium, 2004. 54 s.
3. Kokun O.M. Profesiyna zhyttyestiykist' osobystosti: vyznachennya ponyattya. Aktual'ni pytannya teoriyi ta praktyku psykholoho-pedahohichnoyi pidhotovky

- maybutnikh fakhivtsiv: Tezy dopovidey VII Vseukr. nauk.-prakt. konf. Khmel'nyts'kyu: KHNU, 2019. S. 59-61.
4. Maddi S. Zhiznestojkost', eyo diagnostika i trening [Elektronnij resurs] / Rezhim dostupu: <http://institut.smysl.ru/article/21.php>
 5. Psykhofiziologichne zabezpechennia stanovlennia fakhivtsia u profesiiakh typu "liudyna-liudyna" : monohrafiia / Za red. O.M. Kokuna. Kirovohrad : Imeks-LTD, 2013. 266 s.
 6. Psykhofiziologichni zakonomirnosti 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.
 7. Savchenko T. L. Viznachennya osnovnikh psikhologi`chnikh chinniki`v profesi`jno-go samozdi`jsnennya vchiteli`v / T.L. Savchenko // Aktual`ni` problemi psikhologi`yi – T. V: Psikhofi`zi`ologiy`ya. Psikhologi`ya praczi`. Eksperimental`na psikho-logi`ya. 2017. Vip. 17. S. 118-124.

Savchenko T.L. Studies of the specifics of professional resilience of teachers. The article presents the results of an experimental study conducted in October - November 2019, which relates to the vitality of teachers of the Far Eastern National University "Kiev Higher Professional School of Technology and Clothing Design", in which 35 people took part. A study was conducted of the characteristics of resilience, professional motivation, self-realization, self-efficacy and emotional burnout of teachers. The correlation between most of the studied indicators is determined. The results are presented in tables and conclusions. The results of the study are planned to be used to scientifically substantiate the development of a system of general measures aimed at promoting the personal and professional self-realization of teachers and increasing their professional viability.

Key words: teachers' vitality, professional motivation, self-fulfillment, self-efficacy, emotional burnout of teachers.

УДК 925:159.913

Хупавцева Н.О.

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ФАСИЛІТАТИВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Хупавцева Н.О. Психологічні принципи фасилітативної педагогічної взаємодії. У статті описано емпіричні дослідження, проведені в межах «теорії потягу», які дають змогу обґрунтувати сутність феномена фасилітативної взаємодії. Сформульовано ключові положення фасилітативної парадигми в системі сучасної середньої освіти. Зазначено, що фасилітативна взаємодія має допомогти школярам «увійти» в демократичне суспільство, визнаючи їхні громадянські права на здобуття професійного рівня в майбутньому та враховуючи їхню особистісну мотивацію. Визначено загальні принципи організації освітнього процесу для педагогів нового покоління, якими мають керуватися і вчителі, й учні (особи, які навчаються): свобода і право вибору навчальної дисципліни, вибір індивідуального освітнього маршруту; науковість («при цьому наука має розглядатися не як істина, а як одна з версій, множинність і паралельне існування різних систем тлумачення світу. Ампліфікація цих позицій має характеризуватися не як обґрунтування певних знань, а як деяке уточнення способу їхнього отримання, аналізу та інтерпретації; випереджаючий практико зорієнтований підхід в освітньому процесі; особистісно зорієнтований і діяльнісний підходи в освітній парадигмі; креативність, діалогіч-

ність (полісуб'єктність), відкритість, інтегративність; динамічність й актуальність змісту навчальних курсів; цілісність освітньої практики й оптимальність змісту навчально-тематичних блоків навчальних програм; дотримання принципів фасилітативної взаємодії.

Виокремлено базові психологічні принципи педагогічної фасилітативної взаємодії: визнання цінності, неповторності, цілісності особистості учня, його права на вільний розвиток і прояв своїх здібностей, утвердження і захист індивідуальності; незалежно від будь-яких новацій та інновацій право на прийняття / неприйняття цілісної особистості залишається за школярем.

Ключові слова: фасилітативна взаємодія, особистісно зорієнтований підхід, діяльнісний підхід, креативність, діалогічність, полісуб'єктність, відкритість, інтегративність, динамічність, цілісність.

Н.А. Хупавцева. Психологические принципы фасилитативного педагогического взаимодействия. В статье описаны эмпирические исследования, осуществленные в рамках «теории влечения», которые позволяют обосновать сущность феномена фасилитативного взаимодействия. Сформулированы ключевые положения фасилитативной парадигмы в системе современного среднего образования. Отмечено, что фасилитативное взаимодействие должно помочь школьникам «войти» в демократическое общество, признавая их гражданские права на получение профессионального уровня в будущем, учитывая их личностную мотивацию. Определены общие принципы организации образовательного процесса для педагогов нового поколения, которыми должны руководствоваться как учителя, так и ученики: свобода и право выбора учебной дисциплины, выбор индивидуального образовательного маршрута; научность (при этом подчеркнуто, что наука должна рассматриваться не как истина, а как одна из версий, множественность и параллельное существование различных систем толкования мира). Амплификация этих позиций характеризуется не как обоснование определенных знаний, а как некоторое уточнение способа их получения, анализа и интерпретации; опережающий практико-ориентированный подход в образовательном процессе; личностно ориентированный и деятельностный подходы в образовательной парадигме; креативность, диалогичность (полисуб'єктність), открытость, интегративность; динамичность и актуальность содержания учебных курсов; целостность образовательной практики и оптимальность содержания учебно-тематических блоков учебных программ, соблюдение принципов фасилитативного взаимодействия.

Выделены базовые психологические принципы педагогического фасилитативного взаимодействия: признание ценности, неповторимости, целостности личности ученика, его права на свободное развитие и проявление своих способностей, утверждение и защиту индивидуальности; независимо от любых новаций и инноваций – право на принятие / неприятие целостной личности остается за школьником.

Ключевые слова: фасилитативное взаимодействие, личностно ориентированный подход, деятельностный подход, креативность, диалогичность, полисуб'єктность, открытость, интегративность, динамичность, целостность.

Вступ. На сучасному етапі розвитку теорії фасилітативної взаємодії пріоритетне значення набувають особистісно-значущі креативні механізми, що сприяють розвитку психолого-педагогічної творчості, зменшення впливу когнітивного дисонансу на основі синергетичного, ціннісно-акмеологічного підходів і принципу фасилітації в освітній системі. Вчитель-фасилітатор, як правило, намагається поглиблювати освітнє середовище, створює своєрідну нішу – «простір можливого» – для орієнтації педагога в світі цінностей і досягнення високого рівня професіоналізму.

Принцип фасилітації є теоретико-методологічною складовою створення позитивних умов для усвідомлення та підтримки глибоко індивідуальної сутності, самостійності та становлення особистістю своїх життєвих обставин. Сутність педагога не є статичною, такою, що не може змінитися, а є процесом безперервного прагнення до самоактуалізації, до професійного становлення, набуття свого особистісно значущого досвіду в творчій діяльності.

Вихідні передумови. Зважаючи на етимологію терміну «фасилітація» (від англ. to facilitate – позитивний вплив, полегшення), фасилітативна взаємодія спрямована на суттєве покращення індивідуальних результатів пізнавальної діяльності за рахунок присутності іншої людини – такі емпіричні показники були наведені в роботі Е. Стоуном на основі результатів досліджень Н. Триплета. Зокрема, Н. Триплет звернув увагу на те, що велосипедисти отримують набагато кращі результати, коли виступають у гонці з суперником, ніж під час змагань протягом однієї або більше годин. Вчений вирішив провести експеримент і протестував спортсменів на дистанції 25 миль в обох типах гонок, а потім порівняв отримані результати. Учасники гонки з суперниками на одну милю показали результати суттєво вищі, ніж учасники змагань на певний фіксований час. Робота Н. Триплета була першим експериментальним дослідженням у галузі соціальної психології. Він назвав це явище «динамітогенним чинником» у визначенні спортсмена-лідера в гонці в лідируванні на гонках. Сьогодні ми називаємо це явище фасилітацією [6].

В експериментах, які мали місце після проведених Н. Триплетом досліджень, зазначає Е. Стоун, було також виявлено ефект фасилітації. Так, К. Роджерс зауважив, що у ті моменти, коли він входив до лабораторії, його студенти значно покращували показники роботи на пальцевому ергографі порівняно з показниками виконання роботи на самоті, без присутності інших осіб. Аналогічні результати були виявлені під час виконання словесних або простих рухових завдань [2]. У цьому контексті термін «фасилітація» став вживатися спершу Г. Олпортом, який використовував наступне його тлумачення: фасилітація – це зміна поведінки людини в результаті присутності інших людей, які виконують ту ж саму роботу в той самий час, але незалежно один від одного [1].

Заняття гольфом, під час яких кожен спортсмен відпрацьовує певний удар, – приклад спільної дії, яка характеризується певним чином фасилітативним ефектом. Ця ситуація суттєво відрізняється від ситуації міжособистісної взаємодії, що вимагає чіткої узгодженості в діях учасників, які розв'язують певну спільну задачу. Розуміння фасилітації у вузькому сенсі, однак, пояснює тільки одну сторону впливу інших людей на виконання суб'єктами певних пізнавальних завдань та задач. Деякі доволі ранні дослідження виявили навіть суттєве погіршення діяльності партнерів мікрогруп або певний гальмуючий ефект. Наприклад, присутність кількох людей турбувало респондентів і суттєво заважало їм заучувати «безглузді» склади і, таким чином, пройти через лабіринт палацу [10, с. 160–163]. Інші дослідники взагалі не знайшли ніякої різниці між показниками респондентів, які працювали поодиночці і в присутності інших людей.

Подальші експерименти також показали, що в присутності інших людей підвищується швидкість виконання задачі, коли, наприклад, людина виконує прості приклади на множення і викреслює в тексті задані літери. Підвищується, крім того, точність виконання простих задач на моторику, таких як потрапляння металевим стрижнем у коло, розміром з десятицентову монету, яке знаходиться на диску патефона, що постійно рухається [10].

Завданнями цієї статті є:

1. Описати емпіричні дослідження, які було здійснено в межах «теорії потягу», які дають змогу обґрунтувати сутність феномена фасилітативної взаємодії.
2. Охарактеризувати фасилітативну взаємодію в педагогічному процесі у сучасній середній школі.
3. Сформулювати ключові положення фасилітативної парадигми в системі сучасної середньої освіти.
4. Виокремити базові психологічні принципи педагогічної фасилітативної взаємодії.

Виклад результатів дослідження. Подальше вивчення ефекту фасилітації цілком детально описані в дослідженнях Р. Зайонка, який вніс деякі авторські доповнення в це поняття, охарактеризувавши його як посилення певних домінантних реакцій, активізацію дій, спільної діяльності в присутності інших людей [11].

Так, Р. Зайонк був зацікавлений в узгодженні між собою результатів, які мають суттєві протиріччя у змісті. Вченим був використаний добре відомий принцип експериментальної психології щодо того, що збудження завжди посилює домінуючу реакцію [10].

Як правило, підвищене збудження покращує виконання особистістю простих задач, для яких найвірогіднішою («домінуючою») реакцією є правильне розв'язання задачі з суб'єктивної точки зору. Люди швидше розгадують прості анаграми, кросворди, коли вони збуджені. У розв'язанні складних задач, де правильну відповідь досить складно знайти, збудження найчастіше викликає неправильну реакцію. Збуджені люди зазвичай гірше розв'язують складні задачі [4, с. 235].

Якщо соціальне збудження посилює домінуючу особистісну реакцію, воно обов'язково має покращувати виконання простих задач, пов'язаних, зокрема, з їжею, – останні розцінюються вченими як досить нескладні задачі, для яких домінуюча реакція є набутою або навіть вродженою. Цілком природним є те, що присутність інших людей під час виконання таких задач значно їх поліпшує [3, с. 58–61].

З іншого боку, опанування нового матеріалу, проходження лабіринту і розв'язання складних математичних задач є складнішими завданнями, для яких нелегко знайти правильну відповідь. А в присутності інших людей в багато разів зростає кількість неправильних відповідей. Домінуючим є загальне правило: збудження сприяє виникненню домінуючої реакції стосовно обох зазначених випадків. Таким чином, результати, що здавалися на перший погляд суперечливими, насправді непогано узгоджуються між собою [8, с. 21–24].

Отже, після майже 300 експериментів, проведених за допомогою понад 25 тисяч добровольців, гіпотеза, сформульована Р. Зайонком із самого початку, була підтверджена. Кілька експериментів, під час яких Р. Зайонк і його помічники викликали у респондентів спонтанну домінуючу реакцію, також свідчать про те, що на публіці ця реакція дійсно посилюється. В одному з цих експериментів Р. Зайонк і С. Сейлз пропонували респондентам вимовляти кожне слово з певного набору слів від 1 до 16 разів [10].

Потім вчені пояснювали, що ці слова будуть по черзі з'являтися на екрані протягом однієї соті частки секунди, на якому експонувалися лише хаотичні чорні лінії, а респонденти «бачили» здебільшого ті слова, які до цього називали частіше. Ці слова стали провідником домінуючої реакції. Люди, які виконували те ж саме завдання в присутності двох інших респондентів, вгадували домінуючі слова набагато частіше [10]. Отже, оригінальне тлумачення Р. Зайонком традиційного поняття «фасилітація», базується на теорії потягу та особистісній привабливості. Дослідник зауважив, що тлумачення даних, які існують у науковій літературі, не будуть суперечливими, якщо розрізняти актуалізацію фасилітативного ефекту в навчанні і у виконанні діяльності.

Отже, якщо респондент виконує прості завдання, які потребують незначних зусиль для їхнього розв'язання, то присутність оточуючих значно покращує результат. Якщо ж респондент виконує складне завдання або задачу, яка вимагає досить високого рівня знань, умінь та навичок, то присутність сторонніх осіб суттєво погіршує виконання цього завдання чи задачі.

Так звана «теорія потягу» дозволила встановити, що з підвищенням збудження з'являється тенденція до реалізації домінуючої (найбільшою мірою ймовірної) реакції або дії. Іншими словами, якщо людина збуджена і на неї діє стимул, який викликає кілька потенційних реакцій, то найімовірнішою є найсильніша з-поміж них реакція. Експериментальні дослідження в парадигмі теорії потягу також свідчать про те, що у процесі навчання домінуючою реакцією найчастіше буває виконання помилкових дій або завдань.

Отже, Р. Зайонк експериментально довів, що присутність інших людей значно підсилює збудження. Цей найважливіший момент в його авторській теорії дозволяє зробити висновок про те, що проста присутність сторонніх людей значно погіршує навчання, адже у цьому разі суттєво зростає збудження і людина, як правило, неправильно реагує, однак присутність інших осіб значно полегшує виконання добре опанованого завдання або задачі, адже за цих умов людина найчастіше виконує правильні дії.

Дослідження Р. Зайонка зацікавили багатьох учених і спонукали знову зайнятися вивченням цієї проблеми. Використовуючи вплив людей і вербальні завдання, багато дослідників експериментально підтвердили ідею Р. Зайонка [9, с. 100] стосовно того, що присутність сторонніх осіб викликає однаковий ефект під час опанування респондентами навичками та виконання різних видів пізнавальної діяльності. Вчені акцентували увагу, що слід розрізняти прості й складні моторні навички навчання і виконання дій. Крім того, перевірка гіпотези Р. Зайонка

мала підтвердити, чи дійсно присутність сторонніх осіб підвищує рівень збудження. З огляду на теорію потягу, яку було покладено в основу нового формулювання Р. Зайонка, ми можемо сказати, що складне завдання на моторику, на відміну від простого, викликає досить велику кількість протилежних реакцій. Тобто, якщо хоча б один або кілька рухів є правильними, то існують й інші, помилкові рухи. Складність певної задачі залежить, як правило, від труднощів опанування особистістю дотичного руху стосовно іншої, домінувальної реакції [11, с. 273].

Термін «діяльність» у парадигмі психомоторного навчання є досить неоднозначним, адже він має подвійне значення. Діяльність зазвичай розглядається як ціліспрямована, навмисна поведінка, така, що спостерігається упродовж порівняно невеликого (обмеженого) періоду часу. Однак, у цього терміна існує й інше, більш спеціальне значення для позначення поведінки, яке ця дефініція отримала після ґрунтовного навчання респондентів, коли додаткове тренування призводило лише до невеликого покращення рухів; тобто, правильні рухи стають домінувальними. Навчання розглядається як деякий безперервний процес зміни поведінки під час тренування. У термінах теорії фасилітативного навчання – це процес зміни домінувальної дії у напрямку від безпосередньої зміни до опосередкованої [5].

На вищому рівні продуктивної пізнавальної діяльності та фасилітативної взаємодії ми маємо справу з ідеалізованими атрибутами і правилами виконання цієї діяльності, які забезпечують досягнення цих атрибутів та їхню актуалізацію. Останні, в свою чергу, формують принципи, які визначають продуктивність фасилітативної діяльності, постаючи як суб'єктивна (теоретична, раціональна, науково достовірна) реальність, як передумова, основа виконання зовнішньо детермінованих (виконавчих) об'єктивних дій і вчинків суб'єктів соціальної взаємодії.

Фасилітативна взаємодія має допомогти школярам «увійти» в демократичне суспільство, визнаючи їхні громадянські права на підвищення професійного рівня, враховуючи їхню особистісну мотивацію. Зважаючи на останнє, нами визначено сукупність загальних принципів організації освітнього процесу для педагогів нового покоління. Цими принципами мають керуватися і вчителі, й учні (особи, які навчаються):

- свобода і право вибору навчальної дисципліни, вибір індивідуального освітнього маршруту;
- науковість («при цьому наука має розглядатися не як істина, а як одна з версій, множинність і паралельне існування різних систем тлумачення світу. Сучасна наука з цих позицій має характеризуватися не як обґрунтування певних знань, а як деяке уточнення способу їхнього отримання, аналізу й інтерпретації);
- випереджаючий практико зорієнтований підхід в освітньому процесі;
- особистісно зорієнтований і діяльнісний підходи в освітній парадигмі;
- креативність, діалогічність (полісуб'єктність), відкритість, інтегративність; динамічність й актуальність змісту навчальних курсів;

- цілісність освітньої практики й оптимальність змісту навчально-тематичних блоків навчальних програм;
- дотримання принципів фасилітативної взаємодії.

Отже, окреслимо засадничі підходи концептуальної парадигми принципу фасилітативної взаємодії. Три ключових позиції – синергія (співробітництво), взаємозалежність й особиста автономія – були покладені в основу принципу фасилітації. Вони значно доповнюють цілісний комплекс психолого-педагогічних умов і зумовлюють успіх процесу пізнання суб'єктами один одного в процесі фасилітативної взаємодії (табл. 1).

Таблиця 1

**Ключові положення фасилітативної парадигми
в системі сучасної середньої освіти**

| Синергія співробітництва | Взаємозалежність | Автономія |
|---|---|--|
| готовність до роботи (співробітництва) з іншими членами мікрогрупи в розв'язанні чітко узгоджених задач | розуміння того, яким чином всі члени суспільства перебувають у взаємодії, іноді як автономні, суверенні особистості, іноді як такі, що співпрацюють у межах мікрогруп | готовність взяти на себе відповідальність за власну програму задоволення пізнавальних потреб |
| здатність задовольнити освітні потреби групи, окремих її членів | взаємна повага, що виникає з огляду на почуття власної гідності та розуміння потреби інших (з урахуванням мети фасилітативної взаємодії) | розуміння рівня домагань і власної самооцінки, усвідомлення почуття власної гідності |
| оцінка внеску кожного в освітній продукт фасилітативної взаємодії | визнання прав і переваг інших під час здійснення фасилітативної взаємодії | зміна рішень на основі змін обставин, відповідно до ситуацій фасилітативної взаємодії |
| готовність поступитися індивідуальною метою на користь більш глобальної мети | взаємонавчання, що базується на визнанні цінностей інших індивідумів | навчання і формальних освітніх навичок, і творчих форм |
| | взаємозалежність і співробітництво, які розширюють перспективи в пізнавальному процесі, розвивають самооцінку і розуміння важливості фасилітативної взаємодії | широкий погляд на майбутнє: визначити головний напрямок здійснення фасилітативної взаємодії, а не певну окрему мету; розв'язання нагальних завдань і завдань на довготривалу перспективу |

З фреймів у таблиці, бачимо розуміння важливості співпраці (синергії), взаємозалежності, терпимості, толерантності, прав людини, відповідальності кожного за кінцеві результати, на досягнення яких вони спрямовані. У цих ключових положеннях процесу пізнання полягає сенс філософії фасилітації, особистісно і діяльнісно опосередкованої позиції вчителя-фасилітатора, сутність принципу фасилітації в дидактиці андрагогіки.

Стратегія фасилітації в освітньому процесі загальноосвітньої середньої школи передбачає спрямованість добре узгоджених дій суб'єктів освітнього процесу насамперед з метою виявлення і нівелювання причин, які породжують проблеми і труднощі в професійно-педагогічній діяльності, допомога в самоактуалізації педагога, а не на боротьбу з їхніми наслідками, і з огляду на прагнення «провчити» і покарати. Своєчасні превентивні психолого-педагогічні консультації, зорієнтовані на потреби конкретного учня чи дитячої мікрогрупи певного

віку, сприяють подоланню труднощів та перешкод на етапах особистісного зростання школярів.

Головним у реалізації принципу фасилітативної взаємодії є саморозвиток особистості тієї дитини, яка навчається, допомога в реалізації латентних потенційних творчих здібностей у розв'язанні проблем самовизначення та самовдосконалення.

Базовою ціллю фасилітативної взаємодії є опора на потенційні можливості педагога в самоактуалізації, універсальною характеристикою якої, на думку А. Маслоу, є креативність – «фундаментальна особливість людської природи», «особистісні потенціали, дані кожній людині від народження», «спосіб світосприйняття, взаємодії з реальністю» [7, с. 355]. Сутність фасилітації полягає в тому, щоб актуалізувати креативність кожного окремого учня, актуалізувати властиві лише йому ставлення до подій, щоб кожен акт його пізнавальної діяльності був актом творчості, таким, який можна вважати фасилітативним за своєю природою. Задоволення потреби в самоактуалізації в такому випадку є доволі превентивним заходом профілактики фрустрації. «Очевидно, – зазначає А. Маслоу, – що підвищення рівня фрустрації викличе не тільки особистісні, а й соціальні наслідки» [7, с. 356]. Превентивна фасилітація викликає профілактику психолого-педагогічних девіацій, емоційного «вигорання». Рушійною силою здорової людини є потреба в розвитку і повній актуалізації закладених в особистості потреб.

Фасилітація допомагає задоволенню важливих для педагога базових потреб, зокрема:

- у безпеці: прагнення уникнути критики, покарань, збереження стабільних взаємостосунків із колегами;
- у бажанні спілкуватися з колегами, бути прийнятним в процесі спілкування;
- у визнанні, самоствердженні: участь у новаціях з метою досягнення бажаного результату, бажання впливати на процес формування цілей групи та ін.;
- у самовираженні: бажання розвивати себе, прагнення брати участь у роботі та впровадженні нововведень заради особистої і громадської користі, належати до інтелектуального потенціалу суспільства та ін.

Кінцевим результатом фасилітації, на нашу думку, можна вважати суттєвий вплив на самоактуалізацію, – швидше за своїми експресивними характеристиками, ніж за функціональними.

Наступний елемент, який створює позитивний клімат для самоініційованої фасилітативної взаємодії – емпатійне розуміння, щирість або справжність взаємостосунків. Це означає, що фасилітатор перебуває в прямих особистісних стосунках з учнями, це – ніби «зустріч обличчям до обличчя». З цієї точки зору передбачаємо, що вчитель має бути щирим у стосунках зі школярами, яких він навчає. Педагог може бути захопленим, йому може бути нудно, він може бути зацікавлений процесом навчання. Педагогу може подобатися або не подобатися результат роботи учня або групи (чи мікрогрупи), але при цьому він не буде стве-

рджувати, що це – «добре» чи «погано». Він просто висловить свої почуття і переживання щодо цього. Таким чином, педагог має перебувати в особистісній позиції стосовно школярів, які навчаються, а не лише виконувати вимоги, закріплені навчальними планами.

Принципи фасилітативної взаємодії є ніби ідеалізованими правилами психолого-педагогічної діяльності, що відповідають її ідеалізованим атрибутам, компонентам, функціям і структурам. Вони в сукупності є стійким, надійним внутрішнім орієнтиром (еталоном) діяльності педагога, що забезпечує для нього свободу творчості, є фактично інструментом творчості.

Оскільки принцип фасилітативної взаємодії безпосередньо стосується мотиваційно-вольової сфери особистості, то, безперечно, його слід назвати принципом становлення мотивів діяльності (поведінки) і вольових якостей особистості. Звідси стає зрозумілою сутність принципу фасилітації як феномена мислення, його евристична роль у практичній діяльності, а також механізми формування (виникнення, становлення) принципу фасилітативної взаємодії на цілком усвідомленому рівневі.

Вчитель-фасилітатор допомагає учням розвивати позитивну самооцінку в просторі роботи в групі і у розв'язанні індивідуальних задач, які стоять перед педагогом. На нашу думку, фасилітативна взаємодія ніби «підвищує» перевагу кожного, підкреслюючи професійну компетентність і інтуїцію кожної окремої особистості. Сьогодні важливо не просто декларувати особистісно зорієнтований підхід у системі середньої освіти, а організувати освітній процес таким чином, щоб кожен, хто навчається, отримував і здобував знання не взагалі, а особисто для себе – персоніфіковано, і, водночас, працював із урахуванням потреб своєї школи.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Отже, практична реалізація принципу фасилітативної взаємодії має урахувати результати діагностики з огляду на диференціювання учнів за рівнями підготовки:

- переводити обдарованих школярів на навчання за індивідуальними планами-проєктами (індивідуальними освітніми маршрутами), з якими він має бути на навчання і після відповідного коригування вирішити (разом із батьками), які заняття відвідувати, з ким із вчителів проводити індивідуальні консультації, на які предмети звернути особливу увагу, в якій бібліотеці працювати й т. ін. Результати пізнавальної діяльності (реферат, концепція, програма, модель, проєкт тощо) представляються також і в формі творчого звіту, узагальненого досвіду, презентації, наукової роботи на малу академію наук і т. ін.;

- залежно від індивідуальних особливостей учня форми і тимчасові межі подолання ступенів процесу індивідуального розвитку можуть бути досить варіативними, фасилітуючи можливість постійного особистісного зростання школярів у напрямку опанування особистісно значущим досвідом;

- після відповідної експертизи результатів пізнавальної діяльності практикувати презентації авторських програм і творчих розробок, результатів психолого-педагогічних експериментів і досліджень.

До базових *психологічних принципів педагогічної фасилітативної взаємодії* можна віднести наступні положення:

- визнання цінності, неповторності, цілісності особистості учня, його права на вільний розвиток і прояв своїх здібностей, утвердження і захист індивідуальності; незалежно від будь-яких новацій та інновацій право на прийняття / неприйняття цілісної особистості залишається за школярем. Суверенність вважається системоутворювальною властивістю особистості, що надає їй цілісності, і завжди сприймається особистістю як значуща характеристика;

- з огляду на принципи здійснення фасилітативної взаємодії педагогам необхідно рішуче відмовитися від ідеології «формування», «штамбування» школярів із конкретними особистісними здатностями та здібностями, а також використовувати фасилітативну практику у розв'язанні проблем життєдіяльності та самовдосконалення. Фасилітація є своєрідним важливим актуалізатором креативності школяра.

Принцип фасилітації, який експліцитно представлений на основі емпіричного досвіду школярів, не обмежується «старими», набутими знаннями, вміннями та навичками. Важливо наголосити, що вчитель, керуючись у своїй практичній діяльності принципами фасилітативної взаємодії, орієнтується, як правило, на його реалізацію в парадигмі інших принципів навчання дорослих (синергії, особистісно діяльнісного опосередкування, резонансу, амбівалентності та ін.), які в своїй сукупності формують цілісну структуру, так зване «концептуальне ядро» фасилітативної взаємодії. Це ядро, своєю чергою, створює позитивні передумови для вчителя для формулювання своєрідних «законів» організації освітнього процесу, від цілепокладання до аналізу результатів пізнавальної діяльності. Останнє й буде предметом наших досліджень надалі.

Список використаних джерел

1. Оллпорт Г.В. Личность в психологии: Теории личности [Текст] / Гордон В. Оллпорт. М; СПб.: КСП: ЮВЕНТА, 1998. 345 с.
2. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст] / К. Роджерс. М., 1994. 480 с.
3. Роджерс К. Несколько важных открытий [Текст] / К. Роджерс // Вестник МГУ, сер. 14: «Психология», № 2. 1990. С. 58–65.
4. Роджерс К. Эмпатия [Текст] / К. Роджерс // Психология эмоций. Тексты. М.: МГУ, 1984. С. 234-238.
5. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Психология саморазвития / В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман. М.: Фирма «Интерпракс», 1994. 228 с.
8. Стоун Э. Психопедагогика: Психологическая теория и практика обучения [Текст] / Э. Стоун. – М.: Педагогика, 1984. 472 с.
9. Maslow A.H. Motivation and personality / A.H. Maslow. 2-nd ed. New-York: Harper & Row, 1970. 369 p.
10. Rogers C. A psychologist looks at nuclear war / C. Rogers // Journal of Humanistic Psychology, 1982. № 2. С. 21–28.

11. Rogers C. A way of being. Boston Houghton Mifflin Company, 1980. C. 89-104.
12. Zajonc R. & Sales S. Social facilitation of dominant and subordinate responses / R. Zajonc & S. Sales // Journal of Experimental Social Psychology, 1966. № 2. C. 160–168.
13. Zajonc R. Social facilitation / R. Zajonc. New-York: Science, 1965. C. 269-274.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Ollport G.V. Lichnost' v psilogii: Teorii lichnosti [Tekst] / Gordon V. Ollport. – M ; SPb.: KSP: JuVENTA, 1998. 345 s.
2. Rodzhers K. Vzglyad na psihoterapiju. Stanovlenie cheloveka [Tekst] / K. Rodzhers. M., 1994. 480 s.
3. Rodzhers K. Neskol'ko vazhnyh otkrytij [Tekst] / K. Rodzhers // Vestnik MGU, ser. 14: «Psihologija», № 2. 1990. S. 58–65.
4. Rodzhers K. Jempatija [Tekst] / K. Rodzhers // Psihologija jemocij. Teksty. M.: MGU, 1984. S. 234–238.
5. Slobodchikov V.I., Cukerman G.A. Psihologija samorazvitija / V.I. Slobodchikov, G.A. Cukerman. M.: Firma «Internraks», 1994. 228 s.
14. Stoun Je. Psihopedagogika: Psihologicheskaja teorija i praktika obuchenija [Tekst] / Je. Stoun. M.: Pedagogika, 1984. 472 s.
15. Maslow A.H. Motivation and personality / A.H. Maslow. 2-nd ed. New-York: Harper & Row, 1970. 369 p.
16. Rogers C. A psychologist looks at nuclear war / C. Rogers // Journal of Humanistic Psychology, 1982. № 2. C. 21–28.
17. Rogers C. A way of being. Boston Houghton Mifflin Company, 1980. C. 89–104.
18. Zajonc R. & Sales S. Social facilitation of dominant and subordinate responses / R. Zajonc & S. Sales // Journal of Experimental Social Psychology, 1966. № 2. C. 160–168.
19. Zajonc R. Social facilitation / R. Zajonc. New-York: Science, 1965. C. 269–274.

Hupavtseva N.O. Psychological principles of facilitative pedagogical interaction. The article describes the empirical researches that have been carried out within the framework of the “theory of attraction”, which allows to substantiate the essence of the phenomenon of facilitative interaction. The key ideas of the facilitative paradigm in the system of contemporary secondary education are formulated. It was stated that facilitative interaction should help pupils to “enter” a democratic society by recognizing their rights to pursue a professional level in future, taking into account their personal motivation. The general principles of organization of educational process for teachers of a new generation, which should be guided by both teachers and pupils, were defined: freedom and a right to choose a discipline, a choice of individual educational route; scientific ideas (in this case science should be shown not as truth, but as one of its versions, multiplicity and parallel existence of different systems of interpretation of the world). The amplification of these positions should be characterized not as a justification of certain knowledge, but as some clarification of the way to obtain, to analyze and to interpret them; leading practically oriented approach in the educational process; personally

oriented and actionable approaches in the educational paradigm; creativity, dialogue (poly-subjectivity), openness, integrativeness, dynamism and relevance the content of the training courses, the integrity of the educational practice and the optimality of the content of the educational-thematic blocks of the curricula, adherence to the principles of facilitative interaction.

The basic psychological principles of pedagogical facilitation interaction were distinguished. They are: recognition of the value, uniqueness, integrity of the pupil's personality, his/her right to free development and display of his/her abilities, affirmation and protection of the individuality; regardless of any innovations, the right to accept/to reject a whole system of personal characteristics of pupils.

Key words: facilitation, person-centered approach, activity-based approach, creativity, dialogue, poly-subjectivity, openness, integrativeness, dynamism, integrity.

УДК 159.956.2

Чудакова О.М.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ВЧИТЕЛЕМ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ

Чудакова О.М. Психолого-педагогічна підтримка вчителем розвитку обдарованої дитини. У статті показано провідну роль педагога у створенні психолого-педагогічних умов для виявлення обдарованих дітей і розвитку їх здібностей, в організації освітнього розвивального середовища для забезпечення їх творчої діяльності в майбутньому. Охарактеризовано вчителя як ключову постать у виході за межі стереотипів у педагогічному спілкуванні з творчо обдарованими дітьми та подоланні їх негативних поведінкових проявів у шкільному житті, у наданні їм психолого-педагогічної підтримки у професійної взаємодії.

Ключові слова: обдарованість, обдарована дитина, психолого-педагогічні умови розвитку, освітнє предметно-розвивальне середовище, педагогічна взаємодія, психолого-педагогічна підтримка.

Чудакова О.Н. Психолого-педагогическая поддержка учителем развития одаренного ребенка. В статье показано ведущую роль педагога в создании психолого-педагогических условий для выявления одаренных детей и развития их способностей, в организации образовательной развивающей среды для обеспечения их творческой деятельности в будущем. Охарактеризован учитель как ключевая фигура в преодолении стереотипов в педагогическом общении с творчески одаренными детьми, а также их негативных поведенческих проявлений в школьной жизни; в предоставлении им психолого-педагогической поддержки в профессиональном взаимодействии.

Ключевые слова: одаренность, одаренный ребенок, психолого-педагогические условия развития, образовательная предметно-развивающая среда, педагогическое общение, психолого-педагогическая поддержка.

Постановка проблеми. Сучасний освітній процес справляє неабиякий вплив на розвиток дитячої обдарованості попри те, що у перші роки життя дитини природні здібності виявляються сильнішими, ніж виховання. Відтак, важливими є усвідомлення соціумом необхідності бережливого ставлення до свого внутрішнього ресурсу в особі обдарованих дітей, затребуваність їхнього творчого потенціалу як запоруки успішного функціонування суспільства, а також задоволення потреби обдарованих у наданні їм психолого-педагогічної підтримки в розвитку творчих здібностей.

Тим часом сучасна освіта поки що не може створити належних умов, потрібних для реалізації творчого потенціалу дітей в процесі навчання і виховання. Нинішня система освіти має здебільшого традиційний характер: це транслявання знань, вироблення в учнів умінь та навичок і контроль за їхнім засвоєнням. Така рутинна система згубно позначається на формуванні пізнавальної мотивації будь-якої дитини і, як наслідок, робить незатребуваними вже наявні у дітей творчі можливості. Втім, навчити творчості взагалі неможливо. Та можна і необхідно сформулювати передумови творчої діяльності, закласти у структуру навчальної діяльності умови для розвитку пізнавальної активності учнів та реалізації їхніх дослідницьких потенцій. Крім того, вчитель має виступати ключовою постаттю в подоланні негативних особистісно-поведінкових проявів, які часто супроводжують творчо обдарованих дітей у шкільному житті і які ускладнюють роботу педагога з ними.

У зв'язку з цим сучасна система професійної освіти в Україні націлює педагогічну спільноту на вирішення одного з найважливіших її завдань – посилити сприяння розвитку різних компетентностей і кваліфікацій вчителя з метою розширення меж та стандартів його педагогічного спілкування з творчо обдарованими дітьми, а також для повноцінного надання їм психолого-педагогічної підтримки у психічному розвитку.

Відтак, **метою** статті є розкриття провідної ролі вчителя у створенні психолого-педагогічних умов для виявлення обдарованих дітей і розвитку їхніх здібностей, в організації освітнього розвивального середовища для реалізації їхніх потенційних можливостей, у створенні стимулів для творчої діяльності, починаючи з молодшого шкільного віку як сенситивного до проявів у дітей обдарованості.

Теоретичне підґрунтя дослідження. Проблема особливих людських здібностей завжди викликала у дослідників неабиякий інтерес. Та попри різноманітність поглядів на явище обдарованості, й досі проблема підходів до його дослідження лишається гостро дискусійною, спонукаючи науковців до вдосконалення наукових дефініцій цього поняття і психологічного інструментарію його вивчення та розвитку.

Так, Д.Б. Богоявленська (2009) – у зв'язку з проблемою розробки методів психологічного супроводу дітей з метою розвитку їхньої обдарованості – зауважує, що ця проблема потребує передусім відповіді на запитання: «*що*» ми розвиваємо й уточненого визначення понять «творчість» і «обдарованість», оскільки це не тільки теоретичне питання. Крім того, однозначна відповідь на поставлене запитання – одна з важливих умов вдосконалення обдарованості дитини, бо без цього будь-яка стратегія розвитку призводитиме до спотвореного результату [2].

Відтак, під *обдарованістю* зазвичай розуміється високий рівень розвитку певних здібностей: інтелектуальних, художніх, практичних і т. ін., який або вже виявляється у дитини, або існує потенційно, тобто його можна розвинути за наявності сприятливих умов. До того творці концептуальних моделей обдарованості – Дж. Галахер, П. Кляйн, Н.С. Лейтес, К. Хеллер, В.Є. Чудновський, В.С. Юркевич й інші – включають у її структуру й особистісні чинники: мотиваційні

утворення, інтереси, вольові прояви, якості, творчі потенції, почуття тощо. А на думку О. Мелік-Пашаєва, обдарованість або, що є тим самим, творча обдарованість – це не елітарна якість небагатьох людей, а загальнолюдська норма, в нормальних (оптимальних) умовах розвитку [7].

Образно кажучи, обдарованість, – це і здатність, і потреба людини втілювати потенціал «внутрішньої енергії душі» в об'єктивному світі, в тій чи іншій галузі життя і культури суспільства.

Аналіз підходів до вивчення психологічних особливостей обдарованості людини показав, що особлива увага у дослідженнях зарубіжних і вітчизняних вчених: Дж. Гілфорда, Р. Кеттелла, Дж. Рензулі, К. Роджерса, Р.Д. Стернберга, П.П. Блонського, Л.С. Виготського, О.В. Запорожця, О.М. Матюшкіна, В.О. Моляко, Т.В. Мурашова, Н.С. Лейтеса, Я.О. Пономарьова й ін. – приділялась вивченню природи обдарованості – її інтелектуальному та креативному напрямкам. Крім «інтелектуального» тлумачення поняття обдарованості, у літературі набула поширення ще й інтерпретація цього поняття через вид творчої діяльності, що знайшло своє відображення у понятті «творча обдарованість».

У свою чергу, *творчість* (згідно з традиційним визначенням) розглядається як ініціативність суб'єкта, що породжує щось нове, якого раніше не існувало. Так, Л.С. Виготський у своїх працях називає творчістю, творчою діяльністю таку діяльність людини, яка створює щось нове: «безвідносно до того, чи буде це створене через творчу діяльність якоюсь річчю зовнішнього світу чи відомою побудовою розуму або почуття, що живе і виявляється тільки в самій людині» [4, с.1]. За Н.С. Лейтесом, здатність до творчості, або «творчоскість», означає передусім «особливий склад розуму, особливу якість розумових процесів» [7, с.82]. Вчений солідарний з позицією ряду дослідників, згідно з якою творчі здібності – це не те саме, що високий рівень розвитку інтелекту. Відповідно до результатів низки досліджень, оцінка інтелекту традиційними методами (обчислення IQ) не дає змоги безпосередньо судити про творчі можливості людини.

Тим часом В.Т. Кудрявцев (1990), говорячи про дитячу творчість і обдарованість, розрізняє дві форми творчості – «відкриття для себе» і «відкриття для інших». Він стверджує, що закономірний результат першого – це не стільки отримання суб'єктивно нового продукту, скільки зміни в самій дитині, опанування нею нових способів діяльності, поява нових знань та вмінь. Інакше кажучи, «відкриття для себе» – це багато в чому «відкриття себе», хоча досить часто неусвідомлюване самим відкривачем. З цього випливає, що творчість виступає основою психічного розвитку людини.

У зв'язку з цим дехто з вчених підходив до вирішення проблеми обдарованості з позиції вияву дитиною творчого потенціалу. У концепціях О.М. Матюшкіна (1989) і В.С. Юркевич (1996) обдарованість розглядається як прояв творчого потенціалу, що виражається у високій дослідницькій і творчій активності.

Зокрема, О.М. Матюшкін пов'язує обдарованість з особливостями власне творчої діяльності. Відповідно до його концепції, психологічна структура обдарованості збігається з основними елементами, що характеризують творчість і творчий розвиток людини. У своїй «Концепції творчої обдарованості» вчений

підкреслює, що в основі обдарованості лежить не інтелект, а творчий потенціал, вважаючи, що розумовий розвиток є надбудовою. Обдарованість – це передусім обдарованість до творчості, що спонукається пізнавальною потребою як її «ядром» [5]. Створена О.М. Матюшкіним концепція творчої обдарованості виступає підґрунтям його праць, які присвячені розвитку у дітей творчого мислення за допомогою методів проблемного навчання і в яких наголошується, що обдарованість дитини проявляється та розвивається насамперед у творчій діяльності.

Згідно з результатами досліджень (О. Матюшкіна, О. Мелік-Пашаєва, О. Савенкова, О. Савченко, В. Салєєва, І. Синкевич, В. Шадрікова, Н. Шумакової й ін.), саме прагнення до творчої діяльності є відмітною рисою обдарованих дітей: у процесі навчання вони висловлюють власні ідеї і відстоюють їх. Названі дослідники звертають особливу увагу на потребу вияву проблем обдарованих дітей, що ускладнюють процес їх самореалізації та розвитку.

Виклад результатів дослідження. Як показало наше дослідження, термін «обдарована дитина» вживається стосовно зовсім різних за своїми здібностями дітей. Насправді ж, на думку В.С. Юркевич, існують два основних типи обдарованості дитини:

- «особлива, або виняткова, обдарованість», коли діти виявляють особливий інтерес до інтелектуальної діяльності, легко розуміють та засвоюють складні пізнавальні матеріали, мають високу ефективність розумової діяльності, характеризуються підвищеною критичністю у сприйманні неточної інформації;

- «звичайна обдарованість», або «висока норма», притаманна учням, які характеризуються високими пізнавальними потребами, успішністю у навчанні, високою адаптивністю до нових ситуацій, зовнішньою привабливістю та здоров'ям [13].

Згідно з даними В.С. Юркевич, «особливо обдарованим дітям» складно спілкуватися з іншими людьми. А швидке випередження однолітків позначається на їхньому соціальному та емоційному розвитку. Неординарні особливості цих дітей можуть сприйматися оточенням як навмисне бажання виділитися, що, у свою чергу, може викликати несхвалення вчителів і глузування однолітків. Водночас у другій групі обдарованих – дітей «високої норми» – проблем у спілкуванні виникає навіть менше, ніж у звичайних учнів.

Творчо обдаровані діти вирізняються серед однолітків яскраво вираженими можливостями в досягненні результатів на якісно вищому рівні, який перевершує умовний «середній» рівень. Ці діти відзначаються дослідницькою активністю, винахідливістю та кмітливстю. Обдаровані учні не обмежуються у своїй діяльності тими вимогами, які містить завдання, відкриваючи нові способи вирішення проблеми. Обдарованій дитині притаманні підвищена концентрація уваги на тому, що викликає у неї інтерес, заглибленість у задачу. Талановиті діти легко справляються з пізнавальною невизначеністю, вони із задоволенням сприймають складні і довгострокові завдання, їх дратує, коли їм нав'язують готову відповідь. Важливі риси їхньої поведінки – невтомна жага нових вражень, допитливість, здатність породжувати незвичні ідеї, багатство уяви, швидкість вирішення проблемних ситуацій, постійний потяг до експериментування.

Тим часом психологічні проблеми, з якими стикається педагог у взаємодії з учнями з нестандартними мисленням та поведінкою, пов'язані передусім з різноманітністю видів творчої обдарованості. Адже обдарованість як психологічне явище проявляється по-різному. Практика свідчить, що є обдарованість явна і стабільна, яка має місце протягом усього життя школяра. Значно частіше вчителі мають справу з обдарованістю віковою (тимчасовою), коли, яскраво проявляючись в одному віці, вона раптово зникає (або зненацька виникає) в іншому віці. Цим зумовлюються безліч теоретичних підходів до з'ясування обдарованості учнів і множинність запропонованих методів їх навчання. А це ускладнює роботу педагога з цими учнями.

Дослідження показало, що нестандартність мислення, особлива емоційна чутливість і не завжди зрозумілі поведінкові реакції обдарованих дітей зумовлюють необхідність створення у школі відповідних психолого-педагогічних умов для розвитку обдарованості і роблять педагога ключовою постаттю у подоланні стереотипів у педагогічному спілкуванні з ними, що має спонукати його до оволодіння спеціальними психотехнічними навичками педагогічної взаємодії.

Педагогічна практика свідчить про наявність численних перешкод у розвитку обдарованих дітей: і це не тільки відсутність соціально-матеріальної бази, простору для прояву творчості дітей, нестача механізмів і автоматизованих систем навчання. Це передусім рутинні форми оцінювання навчальних досягнень дітей і педагогічної взаємодії з ними в освітньому процесі. Бо чинна і досі традиційна система шкільної освіти робить акцент на формуванні навичок виконавства, зовнішньої дисципліни, слухняності, що пригнічує прояви обдарованості.

І тут вихідною позицією мають стати: *по-перше*, виявлення обдарованих дітей завдяки правильному погляду вчителя на самостійну дитячу активність і, *по-друге*, забезпечення особливого – психологічно рівноправного – спілкування між педагогом і обдарованим. У зв'язку з цим украй важливою стає роль педагога у створенні умов для реалізації діалогічності навчально-виховного процесу і забезпечення психологічної комфортності *комунікативного середовища* з властивою йому рівноправністю сторін у педагогічній взаємодії, що закладає основи становлення самостійності особистості і сприяє розвитку її обдарованості.

Зважаючи на це, уточнимо зміст понять чинників і умов розвитку дитячої обдарованості, які сприяють/перешкоджають її вияву в процесі навчання. Так, чинники можуть впливати як позитивно, так і негативно – бо можливість управління їх дією обмежена. Умови ж – це те, що спеціально може сконструювати педагог у межах реалізації педагогічного процесу, щоб забезпечити становлення і розвиток передумов обдарованості дитини, всіляко спонукати її до творчої діяльності.

Як показало дослідження К. Роджерса, внутрішні умови розвитку творчих можливостей залежать від зовнішніх. Він виокремив кілька важливих умов, що стимулюють розвиток творчості у дітей: психологічна безпека і свобода, свобода від оцінювання, атмосфера дозволеності. Розвиток дитини визначається як пошук відповідей на власні проблеми і питання, які зумовлюють вибірковість щодо

нового. І навіть невдача породжує пізнавальну проблему і викликає дослідницьку активність.

Дослідники називають серед умов, чинників і принципів, які сприяють становленню обдарованості дитини, передусім принцип визнання права на помилку, забезпечення умов для підтримки допитливості і дослідницької активності, створення особливої атмосфери, «вільної від страху, знецінення результатів, завищеного очікування успіху, психологічного тиску, вимог відповідності та високих результатів» [7]. Вияв обдарованості є результатом поєднання творчої інтелектуальної свободи і самоорганізації дитини.

Обдаровані діти мають великі здібності до творення, досягнення визначних результатів у різних сферах діяльності в майбутньому. Та при цьому слід враховувати, що це передусім діти, які нерідко стикаються з серйозними труднощами в шкільному житті. Нестандартність мислення, оригінальність, потяг до самовираження і самостійності, часом незрозуміла поведінка обдарованої дитини можуть відлякувати від неї оточуючих людей. Тому перше, що має зробити психолог у школі, – це допомогти вчителям змінити свою позицію, внутрішнє упередження стосовно такої дитини; допомогти створити сприятливу атмосферу для педагогічної взаємодії, нормального перебігу процесу її навчання.

В цих умовах вчителям важливо навчитися розуміти неординарного школяра. Адже ставлення педагога до дитячої обдарованості – головний чинник, який впливає на реалізацію можливостей дитини [1].

Аби сприяти прояву творчих здібностей дітей, стимулювати їх розвиток, педагог має дозволяти їм якомога частіше висловлювати свої ідеї, знаходити час, щоб уважно їх вислухати, бути сприйнятливим до їхніх проблем і стати порадником у складних ситуаціях. Вчитель має сприймати обдарованого учня як індивіда з особливими можливостями і створювати умови (внутрішні та зовнішні), що забезпечують виявлення і розвиток обдарованості школярів, реалізацію в діяльності їх високих потенційних можливостей.

Як відомо, середовище – передусім *освітнє середовище* – відіграє ключову роль у розвитку творчих здібностей і в забезпеченні різноманітності форм творчої діяльності. Багато дослідників ставили собі за мету з'ясувати вплив шкільного середовища – а особливо психолого-педагогічний вплив вчителів – на розвиток дитячої обдарованості. Підсумком тривалих досліджень став висновок про необхідність правильного погляду вчителя на самостійну дитячу активність, про потребу створення спеціального розвивального середовища через забезпечення особливої (суб'єкт-суб'єктної) організації взаємодії компетентного дорослого зі школярем. Врахування цього важливе, бо обдаровані діти, як правило, вже з раннього віку вирізняються високим рівнем здатності до самонавчання, тому вони потребують не стільки цілеспрямованих навчальних впливів, скільки «створення варіативного, збагаченого й індивідуалізованого освітнього середовища» [10, С. 15].

На підставі результатів цих досліджень нинішня освітня система розглядає створення вчителем розвивального середовища як одну з найважливіших умов

становлення передумов обдарованості. На відміну від попередніх років, пріоритетом для організації роботи з дітьми у навчальному середовищі стає не програма освітньої організації, нехай навіть найідеальніша, і не плани, написані педагогом, а *власна активність дитини*. Крім того, система освіти висуває низку важливих вимог до організації розвивального предметно-просторового середовища, серед яких найбільш значущими є вимоги до трансформованості й поліфункціональності предметного простору.

В умовах спеціально організованого предметного середовища дитина виступає, за Л.С. Виготським, дослідником, який самостійно впливає на явища і предмети, що його оточують. У зв'язку з цим Л.С. Виготський відзначає: «чим більше дитина бачить, чує і переживає, чим більше вона дізнається і засвоює; чим більшу кількість елементів дійсності вона має у своєму досвіді, тим більшою і продуктивнішою за інших рівних умов буде її творча діяльність» [4].

Створення такого середовища дослідники пов'язують насамперед з методом експериментування, експериментально-дослідницькою діяльністю в процесі навчання. Адже спеціально організована дослідницька діяльність сприяє розвитку активної, самостійної і творчої особистості. Крім того, дослідницька діяльність спрямована на пізнавальний розвиток, що є одним з основних напрямків розвитку дитини в молодшому шкільному віці й справляє неабиякий вплив на процес її творчого становлення. Така діяльність поєднує в собі освітні вимоги і враховує вікові особливості молодших школярів, даючи змогу самостійно знаходити рішення, підтвердження або спростування власних уявлень, забезпечуючи управління тими чи іншими явищами і предметами.

У зв'язку з еволюцією пізнавальних потреб у дітей О.М. Матюшкін відзначав, що дослідницька активність обдарованої дитини до 3-5 років перетворюється в більш високі форми і виражається у самостійній постановці питань щодо нового та невідомого. З початком навчальної діяльності (з 5-6 років) основним структурним компонентом обдарованості й творчого розвитку дитини стає проблемність. Вона забезпечує відкритість дитини новому, виражається в пошуку відповідей і розв'язанні протиріч, у власній постановці нових питань і вирішенні проблем [5].

І в цьому пошуку, постановці й вирішенні проблемних ситуацій особливе значення має, на думку С.Л. Новосолової (2001), саме предметне розвивальне середовище, що передбачає створення низки варіативних дизайн-проектів для забезпечення розвивального ефекту. Таке середовище має створювати можливості для розв'язання власних проблемних завдань кожною дитиною, в тому числі обдарованою [6].

Експериментально-дослідницька діяльність є унікальним методом навчання, який дає дітям реальне уявлення про різні сторони об'єктів, які вони вивчають, про їхні взаємини з іншими людьми та середовищем їх проживання. В основі виникнення і розвитку орієнтовно-дослідницької (пошукової) діяльності дитини, спрямованої на пізнання навколишнього світу, лежить потреба в нових враженнях. І чим різноманітнішою й інтенсивнішою вона є, тим більше нової

інформації дитина дістає, тим швидше та повноцінніше розвивається її творча особистість [3].

Процес експериментування, за результатами дослідження Д.Б. Богоявленської і В.Д. Шадрікова (1998), стимулює розвиток мови, уваги, мислення й уяви дитини, збагачує її пам'ять, активізує розумові процеси, формує уяву як внутрішній план дії і, завдяки постійному здійсненню операцій аналізу і синтезу, порівняння і класифікації, а також узагальнення, дає змогу нагромадити фонд розумових прийомів і операцій, що породжує у підсумку «колективного суб'єкта». Дитина, включена у процес дослідницької діяльності, може вигадувати оригінальні історії і розповідати їх одноліткам і дорослим, ділитися з педагогом і ровесниками враженнями, вміє підтримувати бесіду, висловлювати свою точку зору тощо.

Та попри надзвичайно важливу роль предметно-розвивального середовища, а також ігрової та експериментально-дослідницької діяльності з її проблемними ситуаціями, важко переоцінити роль – на що вказував у свій час С.Л. Рубінштейн – *близького дорослого та взаємодії з ним*.

Такий близький дорослий – маємо на увазі вчителя – має бути чуйним і уважним. Він сам відчуває задоволення від своєї діяльності, щиро взаємодіє з дитиною. Це він – педагог за покликанням – формує особистість, яка в майбутньому зможе повноцінно послуговуватися у своїй життєдіяльності такою системною якістю, як обдарованість. Партнерська позиція відкритого і зацікавленого дорослого допомагає розкрити творчий потенціал обдарованих дітей, сприяє його всебічному розвитку.

Практика показує, що більшість вчителів визнають безсумнівну цінність творчих проявів обдарованих дітей у навчальній діяльності і заявляють про потребу вияву ними креативності у просторі свого класу. Разом з тим дослідники стверджують (В. Дружинін, 2006; Н. Шумакова, 2015; О. Щєбланова, 2004; Newton, 2013; Runco, 2007 й ін.), що розуміння обдарованості вчителями часто є суперечливим. У педагогів нерідко відсутні й уявлення про те, як проявляється творчий потенціал учнів у контексті навчальних предметів, а не тільки у сфері мистецтва.

Крім того, тлумачення вчителями творчості і творчої поведінки дитини відрізняється від визначень цих понять фахівцями. Це, ймовірно, відбувається тому, що поняття творчості є складним і ця складність створює проблеми для вчителів – особливо в початкових класах, в яких потрібно навчити багатьом предметам дітей 6-11 років. Відтак, мусимо констатувати: і вчителям-початківцям, і досвідченим вчителям, незалежно від змісту предмета викладання, зазвичай складно збагнути шляхи та способи розвитку творчості на їхніх уроках.

Та особливо багато сумнівів (праці Кроплі, 2011; Freeman, 2010; Renzulli, Reis, 2014; Runco, 2007) викликає адекватність оцінки вчителями творчих можливостей дітей, оскільки умови шкільного навчання рідко сприяють цьому.

Наші спостереження за перебігом процесу оцінювання дають можливість стверджувати, що вчителі при оцінці обдарованості молодших школярів орієнтуються здебільшого на рівень їх інтелекту і меншою мірою – на здатність до

організованості (самостійності) у процесі навчання. До того вчителі часто не уявляють, як можна виявити, оцінити і розвинути обдарованість дітей у межах обов'язкової програми навчання, результати якого, як правило, оцінюються за допомогою формалізованих оцінок або тестів з предметів. Прояви учнями творчого потенціалу, які встановлюються за допомогою тестів, зазвичай проходять повз увагу більшості педагогів, орієнтованих переважно на навчальні види діяльності. Це може призводити до нерозуміння вчителем нестандартно мислячих дітей і конфліктів з ними, що вимагає від нього особливої компетентності у спілкуванні.

Такий стан справ зумовлений передусім тим, що шкільні заклади змушені «муштрувати» учнів через побоювання того, що школа зменшить свій рейтинг і не зможе виконати завдання, поставлені державою перед освітньою системою. Це підтверджують і дослідження, проведені у Франції – Любарт, 2009; Paton, 2010. Вони показали, що вчителі, які відчувають такий тиск системи, змушені вдаватися до традиційних, навіть авторитарних, методів навчання для підтримання дисципліни й уникати в класі умов, що стимулюють творче і проблемне мислення. Подібні методи навчання призводять до гальмування як дивергентного мислення (генерування множини ідей або рішень для проблем з відкритою відповіддю), так і оціночного та критичного мислення (судження про придатність, точність і/або правильність відповіді). Тим часом для розвитку творчого мислення потрібна наявність всіх названих видів мислення, що можуть співіснувати на паритетних началах.

Обдарованість дитини – як проблема оточуючих її дорослих – стосується передусім педагога, зумовлюючи труднощі у педагогічній взаємодії. Дослідники проблеми дитячої обдарованості – Ю.З. Гільбух, Н.С. Лейтес, О.М. Матюшкін, Л.В. Попова, В.С. Юркевич, О.Л. Яковлева – відзначають, що вчитель обдарованих школярів повинен мати, крім спеціальних психотехнічних навичок, ще й особливий психічний склад. Іншими словами, здібного учня повинен вчити здібний, сприйнятливий до змін і компетентний вчитель.

Поza тим відсутність у багатьох педагогів спеціальних навичок взаємодії з обдарованими дітьми зумовлює численні соціально-психологічні проблеми. Вони виявляються нерідко в добре відомих шкільному психологу формах дезадаптивної поведінки (асоціальної чи навіть агресивної) обдарованих дітей як їх реакції на практику недоброзичливого ставлення та недовіру до них (їхніх дій) ровесників і дорослих; на незадоволення взаєминами з оточенням; на тривале нехтування важливих потреб обдарованих в активності, демонстрації своїх можливостей, лідируванні в навчанні тощо. Можлива і протилежна реакція дитини на придушення її природних проявів та потреб – апатичність, втрата інтересу до дружніх контактів, відсутність прагнення брати участь у шкільних справах тощо. До того особистісні труднощі обдарованих дітей ще більше посилюються у разі формування у них неадекватно заниженої самооцінки, низького рівня оцінки своїх можливостей, не виправданої критичності до себе, неспроможності реалізувати свої потенційні здібності. За цих обставин роль психолога чи педагога у

роботі з обдарованою дитиною з соціально-психологічними проблемами – намагатися змусити її повірити в те, що вона має неординарні, властиві лише їй, можливості для навчання і творчої діяльності. В протилежному випадку її творчі можливості можуть нівелюватися з часом.

У зв'язку з цим зазначимо, що дослідники зазвичай називають труднощі обдарованих, але рідко вказують на проблеми тих педагогів, що працюють з ними. При цьому вони наголошують на нібито головній проблемі вчителя в роботі з обдарованою дитиною – браку методичних матеріалів, які містять різні диференційовані завдання високого рівня складності. Але фокусуючись на предметній компетентності педагога, потрібній у навчанні обдарованого учня, дослідники не приділяють належної уваги проблемам, наявним у практиці взаємодії з такими дітьми – зокрема, відсутності близьких міжособистісних відносин з оточенням, невмінні адаптуватися в шкільному середовищі, безконфліктно спілкуватися з ровесниками, втраті мотивації учіння тощо. Суперечність полягає в тому, що педагоги, керуючись у своїй діяльності названими настановами та рекомендаціями вчених, вбачають свої труднощі здебільшого у сфері засвоєння предметних компетентностей і нехтують певною мірою у край важливим питанням виховання й оптимальної міжособистісної взаємодії обдарованої дитини у просторі освітньо-виховного закладу.

В цих умовах вчитель повинен мати не лише спеціальну *предметну компетентність*, спрямовану на забезпечення ефективності педагогічного процесу, а й *психолого-педагогічну компетентність*, потрібну для реалізації комунікативно-виховної функції навчання і для надання відповідної підтримки обдарованій дитині у професійній взаємодії. Ця компетентність передбачає дотримання певних правил у спілкуванні – адже дитина особливо потребує, за С.В. Балеєм (1938), довірливого ставлення до себе, схвалення її поведінки з боку дорослого і створення ситуації успіху.

Уникнути наслідків специфічної педагогічної взаємодії між вчителем і обдарованою дитиною можна, на думку А.М. Федосєєвої, тільки за умови розвитку у педагога *здатності до співпереживання*. Вона розуміє таку здатність як спроможність педагога повсякчас спостерігати за учнем, розуміти його переживання, обирати оптимальну тактику реагування на ті чи інші прояви обдарованого; як здатність до діалогічного спілкування. Ці важливі особливості психолого-педагогічної компетентності у край необхідні в реалізації виховної функції. Безумовно, вони мають бути особливо затребувані у взаємодії з обдарованим учнем, якому притаманні особливі індивідуально-особистісні характеристики й «особливий склад особистості, виражений якістю проактивності й суб'єктності» [11]. Разом з тим А.М. Федосєєва зауважує, що кожен учень має такі особливості і, зрештою, немає якоїсь особливої специфіки у взаємодії і співпереживанні педагога з будь-яким учнем у шкільному середовищі.

Відтак, психолого-педагогічна підтримка вчителя полягає у його здатності розуміти дитячі почуття, вміти обирати продуктивну тактику реагування на прояви обдарованої дитини, віддаючи перевагу здатності до співпереживання. Практика педагогічної діяльності свідчить про те, що співпереживання педагога

обдарованій дитині в ході розв'язання навчальних та життєвих завдань створює оптимальні умови для її психічного розвитку, вияву творчих потенцій. І в такому підході спеціальні здібності вчителя стають менш значущими порівняно з його психолого-педагогічною компетентністю як ефективним засобом надання підтримки учню в умовах набуття шкільної освіти.

У зв'язку зі сказаним зауважимо, що прояв обдарованості в молодшому шкільному віці можна розглядати як потенціал психічного розвитку, конче потрібний зростаючій особистості на наступному етапі її життєвого шляху.

В результаті психологічного дослідження ми дійшли таких **висновків**.

Педагог – компетентний, уважний і чуйний – розвиває обдаровану особистість через відкриту позицію і поважне ставлення до її особистості, надаючи їй психолого-педагогічну підтримку у педагогічній взаємодії і допомагаючи розкрити та реалізувати її творчий потенціал. Як показало дослідження, ймовірні психологічні та педагогічні складнощі у роботі вчителя з обдарованими дітьми вимагають від нього наявності особливих знань з їх навчання і виховання, педагогічної інтуїції для їх розуміння, особливого психічного складу, здатності до співпереживання та певних психотехнічних навичок для успішного перебігу педагогічної взаємодії.

Створення у школі психологічно комфортного *предметно-розвивального середовища*, спеціальна організація педагогом *дослідницької діяльності* сприяють формуванню та розвитку в обдарованої дитини уяви як внутрішнього плану її діяння, виробленню навичок самоорганізованості й наполегливості у вирішенні складних проблем: вони є чинниками розвитку активної, самостійної і творчої особистості.

Крім потреби у високому рівні розвитку у вчителя спеціальної *предметної компетентності*, спрямованої на забезпечення ефективності педагогічного процесу, необхідна ще й сформованість у нього *психолого-педагогічної компетентності*, що має на меті реалізацію комунікативно-виховної функції навчання і надання відповідної підтримки обдарованій дитині у професійній взаємодії. Ця компетентність передбачає дотримання вчителем певних правил у спілкуванні з дитиною – довірливого ставлення до неї, розуміння її почуттів, співпереживання у складних умовах, схвалення дорослим її активної поведінки, створення ситуації успіху, що забезпечує оптимальні умови для її психічного розвитку.

У **перспективі** дослідження – вивчення психолого-педагогічних чинників та умов реалізації і розвитку творчих можливостей обдарованої дитини у різні періоди шкільного навчання, які збагачують своєю специфікою процес її особистісного і творчого зростання.

Список використаних джерел

1. Бабаева Ю.Д. Современные тенденции в исследовании одаренности / Ю.Д. Бабаева // Вестник Московского университета, 2008. № 2. С. 154-168.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: монография / Д.Б. Богоявленская. Самара: Федоров, 2009. 416 с.

3. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Одаренность: природа и диагностика / Д.Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская. Москва: АНО «ЦНПРО», 2013. 208 с.
4. Выготский Л.С. Умственное развитие ребенка в процессе обучения / Л.С. Выготский. Москва – Ленинград, 1935. 416 с.
5. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии., 1989. № 6. С. 29-33.
6. Новоселова С.Л. Развивающая предметная среда. /Методические рекомендации по проектированию вариативных дизайн-проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах / С.Л. Новоселова. Москва: Центр «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца; Московский департамент образования, 2001. 74 с.
7. Одаренность: методы выявления и пути развития. Сборник статей, докладов и материалов Всероссийской конференции, 28 сентября 2017 года, г. Москва: в 2-х частях/ Отв. ред. Д.Б. Богоявленская, В.К. Балтян. Москва: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2018. 302 с. Часть I. С. 20-26.
8. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. Москва: Академия, 2000. 416 с.
9. Психологія обдарованості. Київ–Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2019. Вип. 15. С. 422-433.
10. Рабочая концепция одаренности / Отв. исп. Д.Б. Богоявленская, науч. рук. В.Д. Шадриков. Москва: Магистр, 1998. 68 с.
11. Федосеева А.М. Сравнительный анализ эффектов в психологическом развитии младших школьников в разных системах обучения, или Что развивают развивающие системы обучения / А.М. Федосеева // Начальная школа: плюс до и после, 2014. №12. С. 29-35.
12. Чудакова О.М. Особливості та проблеми педагогічної взаємодії між вчителем і обдарованими школярами / О.М. Чудакова // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2019. Вип. 15. С. 422-433.
13. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность / В.С. Юркевич. Москва: Просвещение, 1996. 136 с.
14. Gross M.U. Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students // The social and emotional developments of gifted children. That do we know? / Ed. By M. Neihart, S.M. Reis, N.M. Robinson, S.M. Moon. Washington: Prufrock Press, Inc., 2002. P. 19–29.
15. Ziegler, A., Raul, T. Myth and reality: a review of empirical studies on giftedness // High Abilit. Stud. 2000. Vol. 11. № 2.
16. Winner E. Gifted children: Myths and realities. New York: Basic Books, 1996.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Babaeva Yu.D. Sovremennyye tendenczii v issledovanii odarennosti / Yu.D. Babaeva // Vestnik Moskovskogo universiteta, 2008. # 2. S. 154-168.

2. Bogoyavlenskaya D.B. Psikhologiya tvorcheskikh sposobnostej: monografiya / D.B. Bogoyavlenskaya. Samara: Fedorov, 2009. 416 s.
3. Bogoyavlenskaya D.B., Bogoyavlenskaya M.E. Odarennost': priroda i di`agnostika / D.B. Bogoyavlenskaya, M.E. Bogoyavlenskaya. Moskva: ANO «CzNPRO», 2013. 208 s.
4. Vy`gotskij L.S. Umstvennoe razvitie rebenka v proczesse obucheniya / L.S. Vy`gotskij. Moskva –Leningrad, 1935.416 s.
5. Matyushkin A.M. Konczepczija tvorcheskoj odarennosti / A.M. Matyushkin // Voprosy` psikhologii.,1989. # 6. S. 29-33.
6. Novoselova S.L. Razvivayushhaya predmetnaya sreda. /Metodicheskie rekomendaczii po proektirovaniyu variativny`kh dizajn-proektov razvivayushhej predmetnoj sredy` v detskikh sadakh i uchebno-vospitatel`ny`kh kompleksakh / S.L. Novoselova. Moskva: Czentr «Doshkol`noe detstvo» im. A.V. Zaporozhczja; Moskovskij departament obrazovaniya, 2001. 74 s.
7. Odarennost': metody` vy`yavleniya i puti razvitiya. Sbornik statej, dokladov i materialov Vserossijskoj konferenczii, 28 sentyabrya 2017 goda, g. Moskva: v 2-kh chastyakh/ Otv. red. D.B. Bogoyavlenskaya, V.K. Baltyan. Moskva: MGTU im. N.E`. Baumana, 2018. 302 s. Chast` I. S. 20-26.
8. Psikhologiya odarennosti detej i podrostkov / Pod red. N.S. Lejtesa. Moskva: Akademiya, 2000. 416 s.
9. Psikhologija obdarovanosti`. Kiyiv–Zhitomir: Vid-vo ZhDU i`meni`. I. Franka, 2019. Vip. 15. S. 422-433.
10. Rabochaya konczepczija odarennosti / Otv. isp. D.B. Bogoyavlenskaya, nauch. ruk. V.D. Shadrikov. Moskva: Magistr, 1998. 68 s.
11. Fedoseeva A.M. Sravnitel`ny`j analiz e`ffektov v psikhologicheskom razvitii mladshikh shkol`nikov v razny`kh sistemakh obucheniya, ili Chto razvivayut razvivayushhie sistemy` obucheniya / A.M. Fedoseeva // Nachal`naya shkola: plyus do i posle, 2014. #12. S. 29-35.
12. Chudakova O.M. Osoblivosti` ta problemi pedagogi`chnoyi vzayemodi`yi mi`zh vchitelem i` obdarovanimi shkolyarami / O.M. Chudakova // Aktual`ni` problemi psikhologiji: zb. nauk. pracz` I`nstitutu psikhologiji i`meni` G.S. Kostyuka NAPN Ukrayini. T. VI: Psikhologija obdarovanosti`. Kiyiv-Zhitomir: Vid-vo ZhDU i`meni` I. Franka, 2019. Vip. 15. S. 422-433.
13. Yurkevich V.S. Odarenny`j rebenok: illyuzii i real`nost` / V.S. Yurkevich. Moskva: Prosveshhenie, 1996. 136 s.14. Gross M.U. Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students // The social and emotional developments of gifted children. That do we know? / Ed. By M. Neihart, S.M. Reis, N.M. Robinson, S.M. Moon. – Washington: Prufrock Press, Inc., 2002. – P. 19-29.
14. Gross M.U. Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students // The social and emotional developments of gifted children. That do we know? / Ed. By M. Neihart, S.M. Reis, N.M. Robinson, S.M. Moon. Washington: Prufrock Press, Inc., 2002. P. 19–29.

15. Ziegler, A., Raul, T. Myth and reality: a review of empirical studies on giftedness // High Abilit. Stud. – 2000. – Vol. 11. – № 2.
16. Winner E. Gifted children: myths and realities. – New York: Basic Books, 1996.

Chudakova O.M. Psychological and pedagogical support by teachers of gifted children's development. The article considers the period of school education as one of the most important stages of gifted individuals' personal and creative growth. A teacher's leading role to organise psychological and pedagogical conditions for revealing children's giftedness and abilities and, then, to maintain the educational developmental environment that supports children's creativity is shown. A teacher can be described as a key figure for going beyond stereotypes in pedagogical communications with creatively gifted children and for overcoming the negative behaviour characteristic for such children in school life.

The study emphasizes that a dialogue should be ensured during the educational process by creation of a *psychologically comfortable communicative environment* where parties participated in pedagogical interactions are equal. Teachers should organize special experimental research activities as a unique teaching method and a developmental factor for an active, independent and creative individual.

To meet these needs, teachers should have not only the *special competence in a taught subject* that ensure effective pedagogical interactions, but also the *psychological-pedagogical competence* implementing the communicative- educational functions and providing appropriate support to gifted children in interactions with them. This competence means observance by teachers of certain rules in communication with children: a trusting attitude towards them, approval of their behaviour by adults, creation of a situation of children's success. Teachers' psychological support includes their ability to understand children's feelings, to choose an optimal tactics to react properly on a gifted child's actions with empathy during solving of educational and life problems; all this creates optimal conditions for mental development.

In addition, if a gifted child has some psychological problems, the teacher should try to make them believe that they have extraordinary, unique to them opportunities for learning and creativity in order to prevent reducing (in difficult conditions) of their creative potential. The psychological and pedagogical difficulties that appear at work with gifted children require from the teacher special knowledge on their education, specific mental composition, as well as pedagogical intuition to achieve mutual understanding, respect for their personality and special psychotechnical skills for successful pedagogical interactions.

Key words: giftedness, gifted child, psychological and pedagogical developmental conditions, educational subject-developmental environment, pedagogical interaction, psychological and pedagogical support by a teacher.

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.

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.

Завадська Тетяна Василівна. Кандидат біологічних наук, старший науковий співробітник. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 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.

Івашкевич Ернест Едуардович. Кандидат психологічних наук, викладач кафедри практики англійської мови Рівненського державного гуманітарного університету, перекладач. Рівне. Україна.

Клименко Віктор Васильович. Доктор психологічних наук, професор. Головний науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 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.

Комплієнко Ірина Олександрівна. Провідний судовий експерт Державної установи «Центр психічного здоров'я і моніторингу наркотиків та алкоголю Міністерства охорони здоров'я України». Миколаїв. Україна.

Корніяка Ольга Миколаївна, доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології 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.

Савченко Тетяна Леонідівна. Молодший науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Україна.

Хупавцева Наталія Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету (Рівне, Україна)

Чудакова Олена Миколаївна, молодший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ, Україна.

About Authors

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.

Chudakova Olena M. Junior researcher of I.O. Synitsia Laboratory of Educational Psychology, 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.

Ivashkevych Ernest E. PhD in Psychology, Lecturer of the Department of Practice of English of Rivne State University of the Humanities, the translator. Rivne. Ukraine.

Hupavtseva Nataliia. PhD in Psychology, Professor's assistant of the Department of General Psychology and Psychological diagnostics of Rivne State University of the Humanities. Rivne. 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.

Kokun Oleg M. Dr. of Science (Psychology), Professor. Deputy Director of the G.S. Kostiuk Institute of psychology. Kyiv. Ukraine.

Komplienko Irina O. A leading law expert of «State institution Center for Mental Health and Monitoring of Drugs and Alcohol of Ministry of Health of Ukraine». Mykolaiv. 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.

Mohyliasta Svitlana Mikolaivna. Scientific correspondent of the Laboratory of Age Psychophysiology of the Institute of Psychology named after G.S. Kostiuk 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.

Savchenko Tetyana L. Researcher. 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.

Zavadska Tatyana V. Dr. of Science (Biology), Senior Researcher, 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. Kostiuk NAPS of Ukraine. Kyiv. Ukraine.

З М І С Т

| | |
|---|-----|
| <i>Болотнікова І.В.</i> Особливості складових та компонентів професійної життєстійкості працівників профспілок..... | 3 |
| <i>Войтович М.В., Завадська Т.В.</i> Аналіз професійної життєстійкості вихователів дитячих навчальних закладів..... | 8 |
| <i>Дзвоник Г.П.</i> Дослідження психофізіологічних складових професійної життєстійкості менеджерів..... | 17 |
| <i>Зеленська З.П.</i> Психологічні особливості емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні учнів основної школи. | 26 |
| <i>Івашкевич Е.Е.</i> Емпіричне дослідження готовності студентів до виконання перекладацької діяльності та їхньої самоактуалізації в професійній сфері..... | 35 |
| <i>Клименко В.В.</i> Психофізіологія цілеспрямованих дій зі зворотними завбаченнями тону людини..... | 48 |
| <i>Коқун О.М.</i> Професійна життєстійкість особистості: аналіз феномена..... | 68 |
| <i>Комплієнко І.О.</i> Психологічні передумови становлення гармонійних сімейних взаємостосунків..... | 81 |
| <i>Корніяка О.М.</i> Основні напрямки психологічного забезпечення професійного самоздійснення викладача вищої школи. | 91 |
| <i>Могіляста С.М.</i> Урок англійської мови як психолого-педагогічний засіб розвитку емоційного інтелекту старшокласника: з досвіду роботи... | 106 |
| <i>Панасенко Н.М.</i> Дослідження психологічних особливостей професійної життєстійкості журналістів. | 117 |
| <i>Савченко Т. Л.</i> Дослідження специфіки професійної життєстійкості викладачів..... | 128 |
| <i>Хунавцева Н.О.</i> Психологічні принципи фасилітативної педагогічної взаємодії | 137 |
| <i>Чудакова О.М.</i> Психолого-педагогічна підтримка вчителем розвитку обдарованої дитини. | 148 |
| Відомості про авторів..... | 162 |

CONTENTS

| | |
|---|-----|
| <i>Bolotnikova I.V.</i> The features of constituents and components of trade union workers' professional hardiness..... | 3 |
| <i>Voytovich M. V. Zavadzka T. V.</i> Analysis children's educational institutions educators' professional hardiness. | 8 |
| <i>Dzvonyk G.P.</i> The research of psychophysiological components of professional vitality of managers. | 17 |
| <i>Zelenska Z.P.</i> The results of the study of the development of communicative skills of primary school students in the process of learning foreign language vocabulary..... | 26 |
| <i>Ivashkevych E.E.</i> The empirical research of students' readiness to perform translation activities and their self-actualization in the professional field | 35 |
| <i>Klimenko V.V.</i> Psychophysiological of the purposeful operating under the reverse foresights of tone of man | 48 |
| <i>Kokun O.M.</i> Professional hardiness of personality: an analysis of the phenomenon.. . . . | 68 |
| <i>Kompliienko I.O.</i> Psychological determinants of the formation of harmonious family relationships. | 81 |
| <i>Korniyaka O.M.</i> The main directions of psychological support for university lecturers' professional self-fulfilment..... | 91 |
| <i>Mohyliasta S.M.</i> English lesson as a psychological and pedagogical tool of high school students' emotional intelligence development: learning from experience..... | 106 |
| <i>Panasenko N.M.</i> The research of psychological features of journalists' professional viability. | 117 |
| <i>Savchenko T.L.</i> Studies of the specifics of professional resilience of teachers... | 128 |
| <i>Hupavtseva N.O.</i> Psychological principles of facilitative pedagogical interaction..... | 137 |
| <i>Chudakova O.M.</i> Psychological and pedagogical support by teachers of gifted children's development. | 148 |
| About Authors | 163 |

Наукове видання

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ:
Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН
України**

**Том V
Психофізіологія. Психологія праці.
Експериментальна психологія.
Випуск 20**

За ред. академіка Максименка С. Д.

Підп. до друку 10.02.2020
Тираж 100 прим.