

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України



АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ:

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

ТОМ 14

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

ВИПУСК 3

Київ – Ніжин

2020

Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том 14: Методологія і теорія психології. – Випуск 3. Київ– Ніжин. Видавець « ПП Лисенко М.М.». 2020. – 392с.

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. Челелєва**

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.**, член-кореспондент НАПН України, доктор психол. наук, професор; **Кокун О. М.**, доктор психол. наук, професор; **Максимова Н. Ю.**, доктор психол. 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); **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: Зливков В.Л. (відповідальний редактор), канд. психол. наук, доцент; **Кузикова С.Б.**, доктор психол. наук, професор; **Михальчук Н.О.**, доктор психол. наук, професор; **Власова О.І.**, доктор психол. наук, професор; **Жигайло Н.І.**, доктор психол. наук, професор; **Копилов С.О.** кандидат філологічних наук; **Тавроецкая Н.І.**, кандидат психол. наук, доцент; **Лукомська С.О.** кандидат психол. наук; **Котух О.В.** (відповідальний секретар тому).

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.
(протокол № 4 від 27.02.2020 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 7.10.2015 р.)*

ЗМІСТ

Агачева Ю.А. Рефлексія атракції у спільно-розподіленій діяльності.....	5-12
Балашов Е.М., Каламаж В.О. Психологічні особливості рефлексивної компетентності особистості студентів на особистісному рівні.....	12-27
Воропаєв Е.П., Соколова Е.В. Двигательная находчивость артиста.....	27-36
Дружиніна І.А., Савуляк В.О. Особистісне та професійне зростання студентів-психологів у процесі вивчення фахових дисциплін.....	36-45
Жмайло А.А., Сизко Г.І. Дослідження психологічної адаптації до процесу навчання дітей із ЗПР.....	46-55
Завгородня О.В. Методологічні орієнтири та перспективи розробки концепції різнорівневої інтеграції психологічного знання.....	56-68
Зливков В.Л. Тренінг розвитку кар'єри: теоретичні основи та практичні рекомендації.....	68-78
Зливков В.Л., Лукомська С.О., Котух О.В. Інтегративний підхід у вивченні ідентичності та автентичності ведучих тренінгових груп.....	79-89
Іванцанич В. В. Психологічний зміст впливу релігійних громад на учнівську молодь.....	89-99
Комплієнко І.О. Теоретичний аналіз проблеми дезадаптивних взаємостосунків батьків та дітей.....	99-113
Краєва О.А., Черкас О.А. Психологічні особливості ідентичності клієнтів кабінету «Довіра».....	113-122
Лукомська С.О. Ресурсний підхід до вивчення особистості у ситуації онкологічної хвороби.....	122-131
Марусинець М.М., Лемішова О.В. Професійне самовизначення підлітків: емпіричний аспект дослідження.....	131-140
Милашенко К.О. Динаміка показників самоактуалізації людей дорослого віку у процесі психотерапії.....	140-154
Михайлів С.В. Особливості сімейної взаємодії як чинника формування хімічної залежності особистості.....	154-164
Москаленко О.В., Блохіна І.О. До проблеми дослідження емоційного інтелекту та його значення в процесі міжособистісної взаємодії.....	165-175
Наконечна М.М. Фактори, що перешкоджають становленню інтерсуб'єктної взаємодії.....	175-185
Папуча Н.В. Методологические основания психологических исследований.....	185-194

Піковець Н.В. Організаційно-методичні засади психологічного супроводу педагогів.....	194-208
Перепелиця А.В. Програма тренінгу з профілактики та подолання емоційного вигоряння у спортсменів.....	208-217
Скоростецька Н.В. Сучасний стан проблеми соціального інтелекту та шляхи його дослідження в психології.....	218-226
Собкова С. І., Собков Ю.В. Соціально-психологічні чинники процесу соціалізації представників різних етнічних груп в поліетнічному просторі.....	227-237
Степура Є.В. Аспекти щастя людини.....	237-249
Туз Л.Г. Стрес-менеджмент як складова формування резилентності медичного працівника.....	249-259
Хупавцева Н.О. Концепція фасилітативного навчання в парадигмі гуманістичної психології.....	260-273
Черкаська Є.Ф. Значимість емоційної стійкості педагога в стресових ситуаціях.....	273-284
Чорна І.М. Систематизація спільних факторів для різних напрямків сучасної психотерапії.....	284-296
Чорна І.М., Тимошик М.О. Соціально-психологічні чинники формування особистості вбивці.....	297-307
Чорна І.М., Чорний М.М. Морально-психологічна характеристика та класифікація типів підлітків із девіантною поведінкою.....	307-319
Чорний М.М. Психологічний аналіз особливостей становлення професії соціального працівника в Україні.....	319-332
Шевченко К.О. Вплив емоційного інтелекту на фасилітативну компетентність педагога.....	332-344
Шевчук Ю.С. Особливості психосоматичних розладів у дітей та підлітків.....	344-357
Яковенко С.І., Гурлева Т.С. Можливості дистанційного консультування в утруднених умовах життя.....	357-369
Яланська С.П. Толерантність як розуміння цінності іншої особистості.....	369-378
Ivashkevych E.E. Psychological mechanisms of translation.....	378-391

АГАЧЕВА Ю.А.

кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри теорії й методики виховання, психології та інклюзивної освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради, м. Херсон

РЕФЛЕКСІЯ АТРАКЦІЇ У СПІЛЬНО-РОЗПОДІЛЕНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Агачева Ю.А. Рефлексія атракції у спільно-розподіленій діяльності. У статті розкриваються філософсько-психологічні особливості вивчення та сутності поняття атракції. Приділяється увага більш обґрунтованому вибору атракції як основи для організації спільно-розподіленої діяльності. Це зумовлюється імпліцитними та експліцитними концепціями, що мають місце як на рівні індивідуальної ментальності педагогів, так й ідеології суспільства в цілому. Аналізується методологія діяльнісного підходу, на основі якої виокремилася дві теорії діяльності: теорія індивідуальної діяльності, розроблена О. Леонтьєвим, і теорія спільної діяльності, розроблена Б. Ломовим.

Ключові слова: атракція, міжособистісна атракція, гармонізація міжособистісної взаємодії, діяльність, спільно-розподілена діяльність.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Разом з іншими соціальними дисциплінами загальна психологія досліджує поняття діяльності – як індивідуальної, так і групової – та її ефективності. У соціальній психології збільшується кількість досліджень поняття атракції (міжособистісної атракції). Однак лишається поза увагою вплив міжособистісної атракції на індивідуальну діяльність, а також пояснення тієї обставини, чому за загалом сприятливого впливу позитивної міжособистісної атракції між суб'єктом діяльності і значущими в контексті її реалізації Іншими ефективність діяльності не є гарантованою. За таких умов актуалізується проблема більш поглибленого наукового осягнення можливостей та обмежень атракції як чинника регуляції діяльності.

Останні дослідження і публікації, виділення невирішених питань загальної проблеми, якій присвячується стаття. Методологія діяльнісного підходу ґрунтується на роботах Л. Виготського, Г. Костюка, О. Леонтьєва, Б. Ломова, С. Максименка, С. Рубінштейна та ін. На основі цієї методології виокремилася дві теорії діяльності: теорія індивідуальної діяльності, розроблена О. Леонтьєвим, і теорія спільної діяльності, розроблена Б. Ломовим. Останній вважав, що теорія індивідуальної діяльності є лише частковим випадком більш загальної теорії спільної діяльності, оскільки жодна індивідуальна діяльність неможлива без діяльності багатьох інших людей. Інші можуть виступати у ролі явних чи неявних значущих для суб'єкта діяльності спостерігачів за нею, її співсуб'єктів, керівників тощо. Тому Інший є обов'язковим чинником, який істотно впливає на регуляцію

діяльності. Відтак і ставлення суб'єкта діяльності до значущого в цьому контексті Іншого не повинно лишатися поза увагою психологічного осягнення механізмів регулювання діяльності не лише у груповій, а й в індивідуальній формі. Одним з проявів ставлення до Іншого є міжособистісна атракція, що робить її дуже важливою, хоч і не завжди очевидною, детермінантою в системі регуляції діяльності.

Формулювання цілей і постановка завдань статті.

Мета статті – вивчення рефлексії міжособистісної атракції як механізму регулювання діяльності.

Аналіз психологічних та філософських робіт, дотичних до завдання статті, дозволив встановити, що феномен «атракції» з загально-психологічної точки зору доцільно розглядати не просто як емоційне переживання, а в єдності з категоризацією суб'єктом Іншого в контексті спеціальних суспільних або (та) особистісних конструктів: «симпатія – антипатія», «любов – ненависть», «друг – ворог» тощо. Обсяг, зміст та характер такого роду системи атрактивних конструктів як у суспільній, так і, особливо, в індивідуальній свідомості можуть варіювати у широких межах, що стало предметом нашого наукового дослідження. Внутрішні прояви атракції як когнітивно-емоційної оцінки можуть як збігатися, так і розходитися (інколи навіть діаметрально) з зовнішньоповедінковими та комунікативними проявами атрактивного ставлення до Іншого. Інтраіндивідні складові атракції суб'єктів також справляють істотний вплив на міжособистісну взаємодію та ефективність спільної діяльності. Зокрема, в численних наукових дослідженнях встановлено в цілому сприяючий, але не до кінця визначений вплив взаємно-позитивної атрактивності на результативність спільної діяльності. Це зумовлює необхідність подальших наукових розвідок у даному напрямку, що й здійснюється у нашому дисертаційному дослідженні.

Виклад методик і результатів досліджень. Атракція – векторна характеристика емоційного ставлення з боку суб'єкта, спрямованого у даний час на значущого Іншого, яке обов'язково репрезентується і як когнітивна оцінка в контексті спеціальної системи особистісних конструктів «симпатія – антипатія», «любов – ненависть», «друг – ворог», або ж за узагальненим конструктом «позитивна атракція – негативна атракція (антиатракція)».

Окрім міжособистісної атракції, доцільно виділяти інгрупову, аутгрупову, інтрагрупову та міжгрупову форми. У всіх цих формах атракції закладений іманентний потенціал щодо ініціації й розгортання різних форм спільної та спільно-розподільної діяльності,

На основі узагальнення даних наукових джерел встановлено, що в різновидах спільно-розподільної діяльності можна очікувати позитивного впливу високого рівня внутрішньогрупової атракції. Проте, деякі науковці розглядають атракцію як важливу, але не єдину детермінанту гармонійності та ефективності міжособистісної взаємодії, акцентуючи увагу на необхідності врахування, окрім атракції, таких чинників, як референтність та влада (А.Петровський, В.Петровський) [4]. Зазначене спонукало розглянути

атракцію у більш широкому контексті чинників, які зумовлюють ефективність спільно-розподільної діяльності.

Вплив атракції на гармонізацію міжособистісної взаємодії у спільно-розподільній діяльності водночас має й об'єктивну природу і опосередковується педагогічними рішеннями. Вибір атракції як основи для організації спільно-розподіленої діяльності зумовлюється імпліцитними та експліцитними концепціями, що мають місце як на рівні індивідуальної ментальності педагогів, так й ідеології суспільства в цілому. Феномен атракції є такою ж мірою наслідком спільно-розподільної діяльності, як і її чинником, утворюючи коло реципрокної детермінації, перебіг якої істотно залежить від вчителя як організатора освітнього процесу.

Виокремлення альтернативних щодо атракції принципів організації спільно-розподільної діяльності, виходячи з розширення трьохфакторної моделі значущого Іншого А. Петровського до чотирьохфакторної, де до факторів атракції (А), референтності, що розуміється, насамперед, як авторитетність (Р), влади (В) додається вимір прагматичності (П), що репрезентує мотивацію до взаємодії з Іншим, виходячи з ділових міркувань, розрахунку, очікування певної користі. Зазначена чотирьохфакторна модель дає можливість виділити такі підходи до організації міжособистісної взаємодії вчителя з учнями та учнів один з одним, як-от: атрактивний, коли учасники взаємодії підбираються за наявністю взаємної симпатії й уникають залучення до спільно-розподіленої діяльності осіб, що ставляться одне до одного з антипатією; референтний, коли в основу взаємодії вкладається принцип авторитетності, взаємної поваги; прагматичний, коли взаємодія організується на базі принципу корисності, ділових міркувань, незалежно від взаємних симпатій та поваги, а то й всупереч їм; кратичний (владно-дисциплінарний), коли залучення до взаємодії здійснюється виключно адміністративними міркуваннями без урахування, а то й всупереч діловим міркуванням, симпатії та повазі.

Статус особистості в групі можна розглядати у трьох формах: атрактометричний, що відображає статусність у вимірах симпатії, дружби або любові; референтометричний, що віддзеркалює статусність особи у вимірах авторитету, поваги, прагматизму; практичний, пов'язаний з лідерством, впливовістю тощо. У практиці соціометрії атракція, фактично, на відміну від психосемантичних методик, визначається не прямо, а опосередковано, через узагальнення виборів та відхилень для добровільної співучасті у тих чи інших різновидах спільної діяльності. Але вибір співсуб'єкта спільної діяльності не завжди зумовлений лише виключно однією симпатією, а тому практично вимірний соціометричний статус може тією чи іншою мірою відбивати змішування атрактометричного статусу з референтометричним та кратометричним [1].

Емпіричне вивчення взаємозв'язку рівня залученості підлітків до спільно-розподіленої діяльності з їх атрактивними настановами та порівняння дієвості залученості до спільно-розподільної діяльності з іншими

умовами формування атракції дозволило у першій серії досліджень зробити спробу з'ясувати, в яких умовах у підлітків формується міжособистісна атракція з однокласниками. Для цього використовувалась наступна шкала атракції: значна антипатія; незначна антипатія; нейтральне ставлення; помірна симпатія; велика симпатія. Шляхом інтерв'ювання з'ясувалися умови формування міжособистісної атракції та рівень атрактивних настанов. Обидві змінні вимірювалися за порядковою шкалою, що дало можливість використовувати для встановлення міри зв'язку коефіцієнт рангової кореляції Спірмена.

Отже, рівень залученості підлітків до спільно-розподіленої діяльності має істотний, але помірний зв'язок з рівнем атракції, що свідчить про вагомість й інших чинників. Зокрема, в процесі інтерв'ювання з'ясувалося, що істотний вплив на формування міжособистісної атракції чинить інтернет-комунікація. З іншого боку, було з'ясовано, що високий рівень залученості підлітків до спільно-розподільної діяльності зустрічається не більш як у 7% підлітків за пануючої системи освіти. Підвищення представленості спільно-розподіленої діяльності в освітньому процесі могло б посилити її вплив на формування атракції [2].

Наукові експліцитні теорії і суб'єктивні імпліцитні теорії не є чимось нейтральним по відношенню до впливовості чинника атракції на міжособистісну взаємодію та суспільні взаємини. Цей вплив значною мірою залежить від того, якими будуть ці експліцитні й імпліцитні теорії. Зокрема, чим вищий в таких теоріях статус атракції як цінності, тим вищий і буде її вплив й, навпаки, адже ґрунтується на роботі певних інстинктивних реакцій, сформованих еволюційно [3, 5].

На першому етапі дослідження вивчалися імпліцитні психолого-педагогічні концепції вчителів у відношенні до необхідності використання спільно-розподільної діяльності учнів і ролі міжособистісної атракції в навчальних підгрупах як чинника ефективності спільно-розподіленої діяльності здобувачів освіти.

Дослідження проводилося шляхом індивідуального і групового інтерв'ювання, а також у формі організації дискусії серед педагогів. Діяльність дослідника в процесі інтерв'ювання та організації дискусії була постійно спрямована на ініціацію артикуляції і рефлексії педагогами своїх імпліцитних психолого-педагогічних концепцій. Первинні, спрямовуючі й уточнювальні питання, а також уточнювальне перефразування і резюмування будувалися таким чином, щоб створити максимально сприятливі умови учасникам дослідного діалогу або полілогу для експлікації своїх імпліцитних концепцій, ретельно уникаючи при цьому нав'язування невластивої досліджуванім точки зору.

На відміну від наукових психолого-педагогічних концепцій педагоги при артикулюванні своїх психолого-педагогічних концепцій не надавали надто високої значимості організації різних форм спільно-розподіленої освітньої діяльності в порівнянні зі спільно-індивідуальною, хоча оцінювали

її теж досить високо. Вони відзначали, що паралельна організація навчальної діяльності в класі є менш трудовитратною у порівнянні з організацією навчальної співпраці в спільно-розподіленій діяльності. Тому додаткові витрати часу та енергії вчителем не завжди окупаються ефектом від співпраці [4, 6].

На їх думку, спільно-розподілена діяльність тим результативніша, чим більш мотивованими і підготовленими є учасники спільно-розподільної діяльності. При низькій мотивації і слабкій підготовленості до освітнього процесу застосування цієї форми навчання може виявитися навіть менш результативним, ніж при спільно-паралельній індивідуальній освітній діяльності. При цьому сам високий потенціал впливу співробітництва на особистісний розвиток учнів і на ефективність їх освітньої діяльності ні у кого з них не викликав сумніву.

Нерідко педагоги висловлювали думку, що формування груп на основі високого рівня міжособистісних симпатій може мати негативний ефект, перемикаючи їх з навчальної на ненавчальну міжособистісну взаємодію. Особливо яскраво це проявляється у випадку низької навчальної мотивації учнів групи. У групах учнів з високою мотивацією до навчання атрактивний підхід до підбору учасників спільно-розподіленої діяльності дуже добре себе виправдовує. Крім того, нерідкими були твердження щодо доцільності відмови від формування навчальних підгруп на підставі підбору за принципом міжособистісної атракції, оскільки в подальшому житті учням доведеться часто співпрацювати в групах не тільки з низьким рівнем міжособистісної атракції або індиферентністю, а й з наявністю відносин антипатії. І освітній процес повинен підготувати до спільно-розподіленої діяльності, побудованої на раціонально-прагматичних підставах, безвідносно до емоційної привабливості.

Відрізняючись високою спонтанністю, динаміка рівня міжособистісної атракції в процесі розгортання спільно-розподіленої діяльності, на думку багатьох педагогів, істотно залежить і від професійного впливу педагога. Тому його місія полягає не стільки в тому, щоб спиратися на міжособистісні атракції учнів при організації спільно-розподіленої діяльності, скільки в тому, щоб формувати їх та збільшувати рівень атрактивності в класі.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Підсумовуючи результати в цілому, доцільно виокремити наступні закономірності атракції як чинника гармонізації міжособистісних взаємин у спільно-розподіленій діяльності:

- ефект відносності (а не абсолютності) сприяння позитивної атракції гармонізації спільно-розподільної діяльності, а негативної – її дисгармонізації;

- ефект реципрокності (а не односторонності) впливу атракції на гармонізацію спільно-розподіленої діяльності;

- ефект альтернативності (а не монопольності) впливу атракції на гармонізацію спільно-розподільної діяльності, що проявляється як у формі

альтернативної компенсації, так і альтернативної кумуляції впливу атракції на гармонізацію спільно-розподіленої діяльності;

- ефект підвищення ймовірності дестабілізації та зниження ймовірності стабілізації атракції як у формах її нейтралізації, так і полярної трансформації в залежності від зростання рівня інтерактивності, тривалості взаємодії суб'єктів та чисельності групи, що зумовлює підвищену динаміку атракції в умовах спільно-розподіленої діяльності.

Список використаних джерел

1. Агачева Ю. А. Атракція як науковий і особистісний конструкт та соціальна й індивідуальна варіабельність впливу атрактивності на міжособистісну взаємодію. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агенство», 2013. Том X. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. Вип. 24. С. 7–16.

2. Агачева Ю. А. Вплив атрактивної особистості вчителя на формування гармонійно-розвинутої особистості учня. *Педагогіка К. Д. Ушинського: історія та сьогодення: матеріали обласної науково-практичної конференції* (Херсон, 15 травня 2014 р.): у 2-х ч. Ч. 1 / заг. ред. Т. В. Комінарець, В. В. Кузьменка. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. С. 5–8.

3. Бояндіна Г. С. Принцип симпатії у філософській антропології: автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.04 / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 2011. 19 с.

4. Іванченко А. О. Атракція як синергізуючий фактор у міжособистісних взаємовідносинах та її психо-біоенергетичне значення. *Проблеми сучасної психології*. Кам'янець-Подільський, 2010. Вип. 10. С. 270 – 280.

5. Карягина Т. Д. Еволюція поняття «емпатія» в психології: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.01. / Московський державний педагогічний університет. Москва, 2013. 175 с.

6. Процько Н. В. Соціально-психологічні детермінанти атракції. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. Вип. 59. Сер. «Психологічні науки». Т. 2. Чернігів, 2008. С. 107–110.

References transliterated

1. Ahacheva, Yu. A. (2013) Atraktsiia yak naukovyi i osobystisnyi konstrukt ta sotsialna y indyvidualna variabelnist vplyvu atraktyvnosti na mizhosobystisnu vzaiemodiiu [Attraction as a scientific and personal construct and social and individual variability of the influence of attractiveness on interpersonal interaction] *Aktualni problemy psykhologii: zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykhologii imeni H. S. Kostyuka NAPN Ukrainy*. Kyiv: DP «Informatsiino-analitychne ahenstvo». Vol. X. *Psykhologiiia navchannia. Henetychna psykhologiiia. Medychna psykhologiiia. issue 24. 7–16* [in Ukrainian].

2. Ahacheva, Yu. A. (2014) Vplyv atraktyvnoi osobystosti vchytelia na formuvannia harmoniino-rozvyvutoi osobystosti uchnia [The influence of an

attractive personality of the teacher on the formation of a harmoniously developed personality of the student] *Pedahohika K.D. Ushynskoho: istoriia ta sohodennia: materialy oblasnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Vols. 1-2); Vol. 1.* [Pedagogy of KD Ushinsky: history and present] T.V. Kominarets, V.V. Kuzmenka (Eds.). Kherson: KVNZ «Khersonska akademiia neperervnoi osvity» 5–8 [in Ukrainian].

3. Boiandina, H.S. (2011) *Pryntsyp sympatii u filosofskii antropologii* [The principle of sympathy in philosophical] (Extended abstract of candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].

4. Ivanchenko, A.O. (2010) Atraksiia yak sinerhizuiuchyi faktor u mizhosobystisnykh vzaiemovidnosynakh ta yii psykho-bioenerhetychne znachennia [Attraction as a synergizing factor in interpersonal relationships and its psycho-bioenergetic significance] *Problemy suchasnoi psykholohii. iessue 10.* 270–280 [in Ukrainian].

5. Kariahyina, T.D. (2013) *Evoliutsyia poniatyia «empatyia» v psykholohyy* [Evolution of the concept of "empathy" in psychology] (Doctor's thesis). Moskva [in Russian].

6. Protsko, N.V. (2008) Sotsialno-psykholohichni determinanty atraksii [Socio-psychological determinants of attraction] *Visnyk Psykholohichni nauky, 2. issue 59.* 107–110 [in Ukrainian].

Агачева Ю.А. Рефлексия аттракции в совместно-распределительной деятельности. В статье раскрываются философско-психологические особенности изучения понятия аттракции. Уделяется внимание более обоснованному выбору аттракции как основы для организации совместно-распределенной деятельности. Это обусловлено имплицитными и эксплицитными концепциями, которые влияют как на уровне индивидуальной ментальности педагогов, так и идеологии общества в целом.

Анализируется методология деятельностного подхода, на основе которой выделилось две теории деятельности: теория индивидуальной деятельности, разработана А. Леонтьевым, и теория совместной деятельности, разработана Б. Ломовым.

Ключевые слова: аттракция, межличностная аттракция, гармонизация межличностного взаимодействия, деятельность, совместно-распределенная деятельность.

Agacheva Y. Reflection of attraction in joint-distribution activity. The article reveals the philosophical and psychological features of the study and the essence of the concept of attraction. Attention is paid to a more reasonable choice of attraction as a basis for organizing joint distribution activities. This is conditioned by implicit and explicit concepts that take place both at the level of the individual mentality of teachers and the ideology of society as a whole.

The methodology of the activity approach is analyzed, on the basis of which two theories of activity were distinguished: the theory of individual activity developed by O. Leontiev and the theory of joint activity developed by B. Lomov.

Keywords: attraction, interpersonal attraction, harmonization of interpersonal interaction, activity, joint distribution activity.

УДК 159.922.8

БАЛАШОВ Е.М.

*кандидат психологічних наук доцент кафедри психології та педагогіки
Національний університет «Острозька академія», м. Острог*

ORCID: 0000-0002-6486-0494

SCOPUS ID: 56705096900

Researcher ID: T-3405-2019

КАЛАМАЖ В.О.

*кандидат психологічних наук ст. викладач кафедри англійської мови
та літератури Національний університет «Острозька академія» м. Острог*

ORCID: 0000-0001-6479-4776

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕФЛЕКСИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ НА
ОСОБИСТІСНОМУ РІВНІ**

Балашов Е.М., Каламаж В.О., Психологічні особливості рефлексивної компетентності особистості студентів на особистісному рівні. Стаття присвячена теоретико-методологічному дослідженню проблеми особливостей рефлексивних вмінь студентів на особистісному рівні. Разом з теоретичним аналізом наукового доробку, що стосується дослідження цієї тематики, у статті ми намагалися визначити показники, що відображають кількісні аспекти їх сформованості, та емпірично визначити рівні рефлексивних вмінь студентів на особистісному рівні.

За допомогою методики О. Савченко «Рефлексивні вміння (особистісний рівень)» визначено узагальнені показники середніх значень рефлексивних вмінь особистісного рівня як: «організувати процес осмислення моделі проблемно-конфліктної ситуації»; «реструктурувати модель проблемно-конфліктної ситуації»; «визначати мету діяльності, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між отриманими результатами і характером організації проблемно-конфліктної ситуації»; «організувати внутрішній діалог, використовувати власний досвід»; «гнучко змінювати позицію, вибирати нові способи вирішення проблеми»; «здійснювати ретельний самоаналіз отриманих результатів, власних дій і здібностей, переосмислювати альтернативні способи вирішення проблемно-конфліктної ситуації»; «визначати новий сенс свого становища в проблемно-конфліктній ситуації, співвідносити актуальні цілі діяльності з загальним сенсом життя» та загальний рівень розвитку рефлексивних умінь на особистісному рівні.

З отриманих даних можемо зробити висновок, що у досліджуваній групі студентів переважає низький та середній рівень розвитку рефлексивних умінь особистісного рівня, що потрібно враховувати під час організації їх навчальної роботи. Привертає увагу особливо низький рівень розвитку таких рефлексивних умінь студентів, як: «Експериментувати, випробовувати нові способи розв'язання складних ситуацій»; «Виокремлювати власні особливості, що заважають знайти засіб вирішення проблеми»; «Зберігати в пам'яті й використовувати інформацію про те, у яких випадках який спосіб вирішення проблеми виявився найефективнішим».

Ключові слова: рефлексивні компетентності особистості, рефлексивні вміння, особистісний рівень, навчальна діяльність, студент.

Постановка проблеми. Сучасні вимоги до вищої освіти характеризуються безперервною зміною вимог до пріоритетів і цінностей. Особистісна рефлексія у саморегульованому навчанні може покращити адаптивні можливості суб'єкта навчальної діяльності й ті основні особистісні якості, які визначають успішність у навчальній діяльності. Важливу роль у цьому процесі відіграє рефлексивність як процес та рефлексія як фактор успішності такої діяльності. Виникає необхідність дослідити кореляцію особистісних та когнітивних якостей, що у взаємодії з регуляторною здатністю і здатністю до рефлексивності забезпечують успішність навчання студентів. Найбільш ефективно вивчення рефлексивних умінь студентів можливе за допомогою використання комплексу психодіагностичного інструментарію, спрямованого на вивчення характеристик, що визначають рівні розвитку рефлексивних умінь студентів як суб'єктів навчальної діяльності на особистісному рівні.

Аналіз останніх публікацій. Дослідження рефлексії та її зв'язку особистісними аспектами навчальної діяльності займають важливе місце у сучасній психології, адже рефлексивні здібності є механізмом, який дозволяє студентам регулювати навчальну та інтелектуальну діяльність. Відомі дослідження феномену рефлексивності і навчальній діяльності таких психологів як А. Карпов (рефлексивні механізми діяльності) (Карпов, 2004), С. Джоржда (рефлексивність у навчанні) (George et. al, 2016), Л. Карлтона (рефлексія студентів) (Carlton, 2013), Е. Тоттенхуфда та А. Піррі (особистісні особливості саморегуляція) (Thoutenhoofd & Pirrie, 2015), З. Яна (самооцінка як чинник успішності саморегульованого навчання) (Yan, 2020) та ін.

Серед сучасних вітчизняних вчених, які вивчали проблему рефлексивності, рефлексивних умінь та особистісних аспектів саморегульованого навчання студентів, слід виокремити роботи О. Савченко (рефлексивна компетентність у навчанні) (Савченко, 2016), І. Пасічника та С. Максименка (когнітивно-стильові особливості особистості у навчальній діяльності) (Пасічник і Максименко, 2010), Е. Балашова (рефлексивність у навчальній діяльності студентів) (Балашов, 2018), В. Каламаж (метакогнітивні аспекти рефлексивності у груповій проектній діяльності студентів) (Каламаж, 2019), В. Фурман (особистісна рефлексія студентів), Є.

Заїки та О. Зимовіна (рефлексивність особистості як предмет психологічного пізнання, рефлексивність та рефлексія) (Заїка, 2014), І. Яворської-Ветрової (рефлексія як механізму становлення особистісної ефективності) (Яворська-Ветрова, 2018) та ін.

Мета нашого дослідження – теоретичний аналіз та емпіричне дослідження рефлексивних компетентностей студентів на особистісному рівні. Виконання поставленої мети зумовило вирішення таких завдань як: проаналізувати й узагальнити існуючі підходи до проблем вивчення рефлексивних вмінь студентів на особистісному рівні та емпірично дослідити особливості рівнів рефлексивних вмінь студентів на особистісному рівні.

Методи дослідження: теоретико методологічний аналіз категорійно-понятійного поля проблематики; критичний аналіз та порівняння основних аспектів рефлексивних вмінь студентів на особистісному рівні; теоретичний синтез компонентів рефлексивних вмінь студентів на особистісному рівні; емпіричне виявлення за допомогою визначеного діагностичного інструментарію рефлексивних вмінь студентів на особистісному рівні.

Обґрунтування вибору методики «Рефлексивні вміння (особистісний рівень)» (О. Савченко) полягає в тому, що згідно з позицією авторки методики рефлексивна компетентність на особистісному рівні «інтегрує найбільш складні утворення, що організують різні форми рефлексивної активності, спрямовані на розв'язання наступних рефлексивних задач: самодетермінації, самовизначення, самопізнання, самопроекування, самоздійснення. У процесі організації та реалізації рефлексивної активності суб'єкт задіює ті ресурси, які дозволяють йому за рахунок випробування нових засобів та конструювання програм поведінки розв'язувати проблемно-конфліктні ситуації, вирішуючи внутрішні суб'єктивно об'єктивні протиріччя» (Савченко, 2016 : 7).

Методика дозволяє діагностувати таку систему рефлексивних умінь, як: 1) здійснювати самодистанціювання в ході вирішення проблемно-конфліктної ситуації; 2) здійснювати самодослідження; 3) організувати осмислення моделі «процесу вирішення проблеми»; 4) формувати чітке розуміння ситуації й себе як активного її учасника; 5) визначати власну позицію в ситуації; 6) переосмислювати інформацію, яка надходить у процесі вирішення; 7) організувати самопроекування різних етапів свого майбутнього; 8) здійснювати на практиці обрані способи дії й реалізувати сформовані програми поведінки (Савченко, 2016 :102).

Виклад результатів досліджень. Проаналізуємо отримані нами результати діагностики досліджуваної групи за методикою «Рефлексивні вміння (особистісний рівень)» О. Савченко. Констатуємо, що у досліджуваній групі переважає середній та низький рівень загального розвитку рефлексивних умінь особистісного рівня.

Таблиця 1.

**Узагальнені показники середніх значень за шкалами методики
О. Савченко «Рефлексивні вміння (особистісний рівень)»**

№	Шкала	Номери тверджень	Середній бал	Рівень
1.	Уміння організувати процес осмислення моделі проблемно-конфліктної ситуації	17, 26, 28, 33, 34, 37	20,24	3 станаїни - низький
2.	Уміння реструктурувати модель проблемно-конфліктної ситуації	9, 14, 22, 24, 27, 31	22,63	3 станаїни - низький
3.	Уміння визначати мету діяльності, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між отриманими результатами і характером організації проблемно-конфліктної ситуації	3, 4, 10, 19, 29, 35	21,72	4 станаїни - середній
4	Уміння організувати внутрішній діалог, використовувати власний досвід	2, 8, 15, 25, 39	20,05	5 станаїнів - середній
5	Уміння гнучко змінювати позицію, вибирати нові способи вирішення проблеми	1, 5, 6, 21, 23	17,05	3 станаїти - низький
6	Уміння здійснювати ретельний самоаналіз отриманих результатів, власних дій і здібностей, переосмислювати альтернативні способи вирішення проблемно-конфліктної ситуації	12, 18, 30, 32, 36, 38	23,58	5 станаїнів - середній
7	Уміння визначати новий сенс свого становища в проблемно-конфліктній ситуації, співвідносити актуальні цілі діяльності з загальним сенсом життя	7, 11, 13, 16, 20	20,34	5 станаїнів - середній
8	Загальний рівень розвитку рефлексивних вмінь особистісного рівня			4 станаїн - середній

Нижче представимо аналіз результатів за окремими шкалами методики.

Шкала «Уміння організувати процес осмислення моделі проблемно-конфліктної ситуації» у своїй структурі інтегрує прийоми організації рефлексивної діяльності контролю зовнішньої обстановки, формування внутрішніх умов, формулювання рефлексивного завдання. Чим вище в суб'єктів сформовані вміння організувати процес осмислення проблемно-конфліктної ситуації, тим менше вони проявляють тривогу та є більш емоційно стійкими. Такі досліджувані мають більш виражену гнучкість в поведінці, готовність адаптуватися до мінливих обставин. Гнучкість поведінки дозволяє суб'єктові швидко змінювати позицію, формуючи інший погляд на проблему, зіставляти ідеальні уявлення про себе з реальними

можливостями в конкретній ситуації, диференціювати ті ресурси, які можуть бути застосовані в певних обставинах (Савченко, 2016 :104-106).

Встановлено, що у досліджуваній групі в середньому низький рівень розвитку рефлексивних умінь організовувати процес осмислення моделі проблемно-конфліктної ситуації. Результати представлено в таблиці.

Таблиця 2.

Рефлексивні вміння «Особистісний рівень»
Шкала «Уміння організовувати процес осмислення моделі проблемно-конфліктної ситуації»

№ питання	Полюс шкали, що входить до складу даного фактора	Середнє значення
17	Коли мені складно зосередитися на своїх думках, я докладаю зусиль	3,08
26	Я вирішую проблему в думках, і тільки потім випробую знайдений засіб рішення на практиці	3,29
28	Якщо не вдається розв'язати завдання, я переходжу на нову позицію критика, генератора ідей, оцінювача або ін.	3,33
33	Я використовую знання про свої здібності для того, щоб прискорити процес розв'язання проблеми	3,58
34	Порівнювання реальних і ідеальних уявлень про себе стимулює мене діяти, розвиватися	3,5
37	Я легко можу ввійти в певну позицію, роль	3,46
	Середнє сумарне значення	20,24

З представлених даних можна зробити висновок, що найбільші проблеми за даною шкалою студенти відчують із умінням докладати зусиль, щоб зосередитись на своїх думках ($x_{сер}=3,08$ балів), умінням вирішувати проблему в думках, і тільки потім випробовувати знайдений засіб рішення на практиці ($X_{сер}=3,29$ балів), переходжу на нову позицію критика, генератора ідей, оцінювача або ін. ($X_{сер}=3,33$ балів).

Шкала «Уміння реструктурувати модель проблемно-конфліктної ситуації» відображає рівень розвитку в суб'єкта вмінь трансформувати модель проблемно-конфліктної ситуації, самостійно формувати програми поведінки й виділяти основні напрями саморозвитку. Згідно з О. Савченко, для здійснення ефективного реструктурування моделі ситуації суб'єкт повинен вміти чітко виділяти об'єкт свого дослідження, однозначно визначати проблему, конкретизувати її в завданнях, які спрямовують рефлексивну активність суб'єкта тощо. Також до цієї групи вмінь включені прийоми переосмислення мети свого життя як орієнтира у формуванні планів і перспектив розвитку; формування програм поведінки, корекції й розвитку, визначення стратегій і тактик досягнення поставлених цілей. Високий рівень вмінь за цією шкалою демонструють ті суб'єкти, які мають реалістичний стиль мислення і низьку схильність до формування узагальнених концепцій, теоретизування. Це дозволяє суб'єктам ефективно визначати орієнтири для подальшого саморозвитку.

Найбільш сильним боком осіб з високим рівнем розвитку вмінь реструктурувати модель ситуації є високий контроль власних дій під час планування. Розвинені вміння даної групи сприяють підвищенню рівня впевненості суб'єкта в ефективному досягненні значущих цілей (Савченко, 2016 :106-108).

Встановлено, що у досліджуваній групі переважає низький рівень розвитку рефлексивних умінь реструктурувати модель проблемно-конфліктної ситуації.

З представлених даних можна зробити висновок, що найбільші проблеми за даною шкалою студенти відчують із умінням легко виокремити свою особливість, яка заважає знайти засіб вирішення проблеми ($X_{сер}=2,75$ балів), а також умінням формулювати чітке питання для себе, зустрічаючись із проблемою ($X_{сер}=3,29$ бали).

Таблиця 3.

Шкала «Уміння реструктурувати модель проблемно-конфліктної ситуації, формувати програми поведінки і саморозвитку»

№ питання	Полюс шкали, що входить до складу даного фактора	Середнє значення
9	Я можу легко виокремити ту свою особливість, яка заважає мені знайти засіб вирішення проблеми	2,75
14	Створення декількох моделей, обмірковування декількох підходів до проблеми допомагають мені знайти рішення	3,42
24	Зустрічаючись із проблемою, я формулюю чітке питання для себе, на яке шукаю відповідь	3,29
31	Відчуваючи відсутність ресурсів, необхідних для розв'язання проблеми, я шукаю способи їх поповнення, відновлення сил	3,5
22*	При досягненні мети я орієнтуюсь на розроблений план дій, який співвідношу з умовами	4,63
27*	На кожному етапі своєї життєдіяльності я переглядаю мету життя, визначаю для себе її зміст	5,04
Середнє сумарне значення		22,63

Шкала «Уміння визначити мету діяльності, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки» об'єднала вміння, які включають сформовані прийоми створення моделі кінцевого результату діяльності, яка узгоджується і з зовнішніми умовами, і з власними можливостями суб'єкта. Крім умінь формувати чіткі уявлення про мету власної діяльності, в дану групу входять прийоми визначення ціннісно-значенневих орієнтирів свого подальшого саморозвитку, які дозволяють суб'єкту конкретизувати власні плани на майбутнє. За рахунок формування чіткої мети, аналізу причинно-наслідкових зв'язків між окремими елементами ситуації й отриманими результатами суб'єкти швидко знімають невизначеність ситуації, переходять до пошуку й перевірки конкретних засобів вирішення проблеми (Каламаж, 2019).

Встановлено, що у досліджуваній групі середній рівень розвитку рефлексивних умінь визначити мету діяльності, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

У таблиці 4 представлені показники середніх значень за шкалою «Уміння визначити мету діяльності, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки».

З представлених даних можна зробити висновок, що найнижче за даною шкалою студенти оцінюють свої уміння зберігати в пам'яті й використовувати інформацію про те, у яких випадках який спосіб виявився найефективнішим ($X_{сер}=2,79$) та розмірковувати про причини своїх вчинків, встановлювати зв'язок між власними якостями й результатами ($X_{сер}=3,13$).

Таблиця 4.

Шкала «Уміння визначити мету діяльності, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між отриманими результатами і характером організації проблемно-конфліктної ситуації»

№ питання	Полюс шкали, що входить до складу даного фактора	Середнє значення
3	Приступаючи до розв'язання проблеми, я формую чітке уявлення про те, яким буде результат	3,25
4	Після завершення дій я розмірковую про причини своїх вчинків, встановлюю зв'язок між власними якостями й результатами	3,13
10	Я зберігаю в пам'яті й використовую інформацію про те, у яких випадках який спосіб виявився найефективнішим	2,79
19	Я схильний шукати чіткі причинно-наслідкові зв'язки між особливостями ситуації й результатами її розв'язання	3,38
29*	Мені важливо мати стабільні план й перспективи, які є для мене орієнтирами в процесі розвитку	4,54
35*	Ставлячи перед собою ціль, я втрачаю час на усвідомлення того, чим вона обумовлена, до чого приведе успіх або невдача	4,63
		21,72

Шкала «Уміння організувати внутрішній діалог, використовувати власний досвід» включає вміння організації діалогу із внутрішнім співрозмовником і способи актуалізації власного досвіду. У дану групу також входять уміння оцінювати власну ефективність і вносити корективи у власний «образ Я» на підставі отриманої в ході досвіду інформації (Каламаж, 2019).

Згідно з О. Савченко, «організація внутрішнього діалогу й аналіз минулого досвіду, з одного боку, сприяє більшому упорядкуванню процесу пошуку вирішення проблемної ситуації, але з іншого боку, дещо пригальмовує процес, оскільки актуалізує стереотипізовані форми поведінки, які були ефективні в подібних минулих ситуаціях. Суб'єктові потрібно витратити зусилля на подолання цих звичних форм, на знаходження засобу, який буде найбільше відповідати актуальній ситуації (Савченко, 2016 :111).

Встановлено, що у досліджуваній групі середній рівень розвитку рефлексивних умінь організувати внутрішній діалог, використовувати власний досвід.

У таблиці представлені показники середніх значень за шкалою «Уміння організувати внутрішній діалог, використовувати власний досвід». З представлених даних можна зробити висновок, що найнижче за даною шкалою студенти оцінили метакогнітивне вміння проговорювання вголос своїх намірів, ідей для реалізації бажаного ($X_{\text{сер}}=3,17$ бали), власне відчуття повної реалізації своїх можливостей у ситуації вирішення проблеми ($X_{\text{сер}}=3,29$ балів).

Таблиця 5.

Шкала «Уміння організувати внутрішній діалог, використовувати власний досвід»

№ питання	Полюс шкали, що входить до складу даного фактора	Середнє значення
8	Для реалізації бажаного мені допомагає проговорення вголос (пошепки) своїх намірів, ідей	3,17
39	У ситуації вирішення проблеми мені важливо відчувати, що я повністю реалізував свої можливості	3,29
2*	Я довіряю й орієнтуюся тільки на власний досвід	4,46
15*	У ситуації вибору зрозуміти свої бажання мені допомагає внутрішня розмова із самим собою	4,63
25*	Я отримую нову інформацію, уточнюю загальні уявлення про себе, заповнюючи тести, опитувальники	4,5
		20,05

Шкала «Уміння гнучко змінювати позицію, вибрати нові способи вирішення проблеми» включає прийоми заохочення себе до переходу на рефлексивну позицію; до припинення активних спроб розв'язати ситуацію; усвідомлений вибір і зміну позиції, якщо вона не забезпечує успішне розв'язання проблеми; генерування ідей з позиції, яка задає новий ракурс, новий погляд на проблемну ситуацію; організація пошуку додаткової інформації для уточнення моделі ситуації (Савченко, 2016 : 111). Високий рівень розвитку вміння змінювати власну позицію, щоб обрати адекватний спосіб розв'язання проблеми, пов'язаний із розвитком впевненості у собі, соціальної сміливості, ініціативності у соціальних контактах. Високе відчуття власної самоефективності блокує розвиток тривоги щодо своїх здібностей досягти значущі цілі й задовольнити важливі потреби (Савченко, 2016 :112).

Встановлено, що у досліджуваній групі низький рівень розвитку рефлексивних умінь гнучко змінювати позицію, вибрати нові способи вирішення проблеми.

Таблиця 6.

Шкала «Уміння гнучко змінювати позицію, вибрати нові способи вирішення проблеми»

№ питання	Полюс шкали, що входить до складу даного фактора	Середнє значення
1	Я чітко відчуваю, коли мені потрібно зупинитися, перервати дії й подумати	3,04
6	Вибір певної ролі (дослідник, викладач, критик і ін..) допомагає мені знайти нові способи дії	3,71
21	Я легко змінюю позицію, переходжу при вирішенні проблеми з	3,42

	однієї ролі в іншу	
23	Я часто експериментую, випробовую нові способи розв'язання складних ситуацій	2,63
5*	Я легко визначаю й знаходжу додаткову інформацію, яка необхідна для вирішення проблеми	4,25
		17,05

З представлених даних можна зробити висновок, що найнижче за даною шкалою студенти оцінили свої уміння випробовувати нові способи розв'язання складних ситуацій ($X_{сер}=2,63$ балів), уміння відчувати, коли потрібно зупинитися, перервати дії й подумати ($X_{сер}=3,04$ бали).

Шкала «Уміння здійснювати ретельний самоаналіз отриманих результатів, власних дій і здібностей, переосмислювати альтернативні способи вирішення проблемно-конфліктної ситуації» включає вміння сходження в позицію «над» ситуацією, здійснення відстороненого спостереження за власними діями; формування альтернативних поглядів на проблему з погляду інших осіб; пояснення собі причин власних дій; усвідомлення характеру формування власних здібностей і якостей.

Встановлено, що у досліджуваній групі середній рівень розвитку рефлексивних умінь здійснювати ретельний самоаналіз отриманих результатів, власних дій і здібностей, переосмислювати альтернативні способи вирішення проблемно-конфліктної ситуації.

Таблиця 7.

Шкала «Уміння здійснювати ретельний самоаналіз отриманих результатів, власних дій і здібностей, переосмислювати альтернативні способи вирішення проблемно-конфліктної ситуації»

№ питання	Полюс шкали, що входить до складу даного фактора	Середнє значення
30	Я регулюю рівень свого емоційного стану, тому що він впливає на результат	3,33
36	Я легко генерую безліч ідей, із яких вибираю один засіб вирішення проблем	3,29
12*	Я прагну зрозуміти, під дією яких причин сформувалися мої здібності, стратегії поведінки, властивості	4,21
18*	Спостереження за своїми діями «з боку» допомагає мені у знаходженні засобу вирішення проблеми	4,33
32*	У процесі розв'язування проблеми мені допомагає уявлення проте, як зробила би на моєму місці інша людина	4,21
38*	Одержавши результати, я зупиняюся й здійснюю аналіз своїх дій	4,21
Сумарне середнє значення		23,58

З представлених даних можна зробити висновок, що найменш виражені за даною шкалою уміння генерувати значну кількість ідей щодо вирішення проблеми ($X_{сер}=3,29$ бали), та регулювати рівень свого емоційного стану ($X_{сер}=3,33$ балів).

Шкала «Уміння визначати новий сенс свого становища в проблемноконфліктній ситуації, співвідносити актуальні цілі діяльності з загальним сенсом життя» відображає неконструктивну форму

функціонування рефлексивної компетентності, високий рівень розвитку якої перешкоджає суб'єктові ефективно знаходити вихід із проблемної ситуації.

Таблиця 8.

Шкала «Уміння визначати новий сенс свого становища в проблемно-конфліктній ситуації, співвідносити актуальні цілі діяльності з загальним сенсом життя»

№ питання	Полюс шкали, що входить до складу даного фактора	Середнє значення
13	Я використовую знання про себе, про свої особливості для організації процесу пошуку варіанту вирішення проблеми	3,46
16	Вирішуючи проблему, я спочатку подумки випробовую різні способи її розв'язання, перевіряючи їх адекватність	3,54
7*	Я співвідношу свої щоденні цілі з загальною метою свого життя	4,83
11*	Вибираючи певний тип поведінки, я продумую, до яких результатів він мене приведе	4,51
20*	Шукати новий зміст в умовах проблеми – мій основний принцип розв'язування проблемних ситуацій	4
		20,34

Чим вищий рівень розвитку вмінь цієї групи, тим менше суб'єкт проявляє активність під час взаємодії, демонструє більшу схильність до тривожності і депресивності (Савченко, 2016 :115).

Таблиця 9.

Шкала «Уміння використовувати знання про себе, про свої особливості для організації процесу пошуку варіанту вирішення проблеми»

№ питання	Полюс шкали, що входить до складу даного фактора	Середнє значення
17	Коли мені складно зосередитися на своїх думках, я докладаю зусиль	3,08
26	Я вирішую проблему в думках, і тільки потім випробую знайдений засіб рішення на практиці	3,29
28	Якщо не вдається розв'язати завдання, я переходжу на нову позицію критика, генератора ідей, оцінювача або ін.	3,33
I		
9	Я можу легко виокремити ту свою особливість, яка заважає мені знайти засіб вирішення проблеми	2,75
24	Зустрічаючись із проблемою, я формулюю чітке питання для себе, на яке шукаю відповідь	3,29
II		
3	Приставаючи до розв'язання проблеми, я формую чітке уявлення про те, яким буде результат	3,25
4	Після завершення дій я розмірковую про причини своїх вчинків, встановлюю зв'язок між власними якостями й результатами	3,13
10	Я зберігаю в пам'яті й використовую інформацію про те, у яких випадках який спосіб виявився найефективнішим	2,79
19	Я схильний шукати чіткі причинно-наслідкові зв'язки між особливостями ситуації й результатами її розв'язання	3,38
III		
8	Для реалізації бажаного мені допомагає проговорення вголос (пошепки) своїх намірів, ідей	3,17
39	У ситуації вирішення проблеми мені важливо відчувати, що я повністю	3,29

	реалізував свої можливості	
IV		
23	Я часто експериментую, випробовую нові способи розв'язання складних ситуацій	2,63
1	Я чітко відчуваю, коли мені потрібно зупинитися, перервати дії й подумати	3,04
30	Я регулюю рівень свого емоційного стану, тому що він впливає на результат	3,33
36	Я легко генерую безліч ідей, із яких вибираю один засіб вирішення проблем	3,29
№ питання	Полюс шкали, що входить до складу даного фактора	Середнє значення
9	Я можу легко виокремити ту свою особливість, яка заважає мені знайти засіб вирішення проблеми	2,75
II		
10	Я зберігаю в пам'яті й використовую інформацію про те, у яких випадках який спосіб виявився найефективнішим	2,79
III		
23	Я часто експериментую, випробовую нові способи розв'язання складних ситуацій	2,63

Встановлено, що у досліджуваній групі середній рівень розвитку рефлексивних умінь визначати новий сенс свого становища в проблемно-конфліктній ситуації, співвідносити актуальні цілі діяльності з загальним сенсом. Як видно з таблиці 9 в середньому студенти найнижче оцінюють своє вміння використовувати знання про себе, про свої особливості для організації процесу пошуку варіанту вирішення проблеми ($X_{\text{сер}}=3,46$ балів) та подумки випробовувати різні способи розв'язання проблеми, перевіряючи їх адекватність.

Таким чином можемо констатувати, що у досліджуваній групі студентів переважає низький та середній рівень розвитку рефлексивних умінь особистісного рівня, що потрібно враховувати під час організації їх навчальної роботи. Привертає увагу в середньому особливо низький рівень розвитку таких рефлексивних умінь студентів, як:

- Експериментувати, випробовувати нові способи розв'язання складних ситуацій ($X_{\text{сер}}=2,63$ балів);

- Виокремлювати власні особливості, що заважають знайти засіб вирішення проблеми ($X_{\text{сер}}=2,75$ балів);

- Зберігати в пам'яті й використовувати інформацію про те, у яких випадках який спосіб вирішення проблеми виявився найефективнішим ($X_{\text{сер}}=2,79$ балів).

Висновки і перспективи подальших досліджень. За допомогою методики О. Савченко «Рефлексивні вміння (особистісний рівень)» визначено узагальнені показники середніх значень рефлексивних умінь особистісного рівня за такими шкалами як: «організувати процес осмислення моделі проблемно-конфліктної ситуації»; «реструктурувати модель проблемно-конфліктної ситуації»; «визначати мету діяльності, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між отриманими результатами і

характером організації проблемно-конфліктної ситуації»; «організувати внутрішній діалог, використовувати власний досвід»; «гнучко змінювати позицію, вибрати нові способи вирішення проблеми»; «здійснювати ретельний самоаналіз отриманих результатів, власних дій і здібностей, переосмислювати альтернативні способи вирішення проблемно-конфліктної ситуації»; «визначати новий сенс свого становища в проблемно-конфліктній ситуації, співвідносити актуальні цілі діяльності з загальним сенсом життя» та загальний рівень розвитку рефлексивних умінь на особистісному рівні.

З отриманих даних робимо висновок, що у досліджуваній групі переважає низький та середній рівень розвитку рефлексивних умінь особистісного рівня. Привертає увагу особливо низький рівень розвитку таких рефлексивних умінь студентів, як: «Експериментувати, випробовувати нові способи розв'язання складних ситуацій»; «Виокремлювати власні особливості, що заважають знайти засіб вирішення проблеми»; «Зберігати в пам'яті й використовувати інформацію про те, у яких випадках який спосіб вирішення проблеми виявився найефективнішим».

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у подальшому детальному дослідженні розвитку компонентів психологічної саморегуляції навчальної діяльності студентів у процесі метакогнітивного моніторингу, а також особливостей стилів саморегульованої навчальної діяльності студентів.

Список використаних джерел

1. Балашов Е.М. Психологічні особливості рефлексивності у навчальній діяльності студентів. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Методологія і теорія психології*. Київ – Ніжин. Видавець «ПП Лисенко М.М.». 2018. Том XIV. Вип.1. С. 26-44.
2. Заїка Є. Рефлексивність особистості як предмет психологічного пізнання. *Психологія і суспільство*. 2014. № 2(56). С. 90-97.
3. Каламаж В.О. Психологічні чинники ефективності групової проектної діяльності студентів ЗВО у процесі вивчення іноземної мови: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2019. 225 с.
4. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. 424 с.
5. Пасічник І.Д., Максименко С. Д. Роль когнітивно-стильових характеристик особистості в процесі навчальної діяльності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. 2010. №14. С. 3-10.
6. Савченко О.В. Рефлексивна компетентність: методи та процедури діагностики. Херсон: ПП Вишемирський В.С, 2016. 286 с.
7. Фурман В.В. Структурні компоненти особистісної рефлексії студентів технічного напрямку навчання. *Вісник Національного авіаційного*

університету. Серія: Педагогіка, Психологія. 2013. №4. С. 1-6 DOI: 10.18372/2411-264X.4.10148.

8. Яворська-Ветрова О.І. Перспективна рефлексія як механізм становлення особистісної ефективності учнів. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені І. Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2018. Вип. 41. С. 462-473.

9. Andrade H., Brown G. Student Self-Assessment in the Classroom. *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment* / Ed. Gavin T. L. Brown, Lois R. Harris. New York: Routledge, 2016. P. 319-334.

10. Carlton L. The Importance of Student Reflection. *Academic press*. 2013. Vol. 18. P. 25–34.

11. George S., Michel C., Ollagnier-Beldame M. Favouring Reflexivity in Technology Enhanced Learning Systems: Towards Smart Uses of Traces. *Interactive Learning Environments*. 2016. No. 24 (7). P. 1389-1407.

12. Thoutenhoofd E. D., Pirrie A. From Self-regulation to Learning to Learn: Observations on the Construction of Self and Learning. *British Educational Research Journal*. 2015. Vol. 41(1). P. 72-84.

13. Yan Z. Self-assessment in the Process of Self-regulated Learning and its Relationship with Academic Achievement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2020. Vol. 45(2). P. 224-238.

References transliterated

14. Andrade, H., Brown, G. (2016) Student Self-Assessment in the Classroom. *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment* / Ed. Gavin T.L. Brown, Lois R. Harris. New York: Routledge, P. 319-334.

15. Balashov, E.M. (2018) Psykhologichni osoblyvosti refleksyvnosti u navchalnij dijalnosti studentiv [Psychological Peculiarities of Reflexivity in Learning Activity of Students]. *Aktualni problemy psykhologii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykhologii im. G.S.Kostiuka*. 14 (1). 26-44. [in Ukrainian]

16. Carlton, L. (2013) The Importance of Student Reflection. *Academic press*, Vol. 18, 25–34.

17. Furman, V.V. (2013) Strukturni komponenty osobystisnoji refleksiji studentiv technichnoho napriamku navchannia [Structural Components of Personal Reflexivity of Students of Technica Majors]. *Visnyk Natsionalnoho aviatsijnoho universytetu. Serija: Pedahohika, Psykhologhija*, 4. DOI: 10.18372/2411-264X.4.10148. [in Ukrainian]

18. George, S., Michel, C., Ollagnier-Beldame, M. (2016) Favouring Reflexivity in Technology Enhanced Learning Systems: Towards Smart Uses of Traces. *Interactive Learning Environments*, 24 (7). P. 1389-1407.

19. Kalamazh, V.O. (2019) Psykhologichni chynnyky efektyvnosti hrupovoji proektnoji dijalnosti studentiv ZVO u protsesi vyvchennia inozemnoji movy [Psychological Characteristics of Effectiveness of Group Project Activity of HEI Students in the Process of Learning a Foreign Language]. *Dysertatsija*

kandydata psykholohichnykh nauk. Lesya Ukrainka Eastern European National University. Lutsk [in Ukrainian]

20. Karpov, A.V. (2004) *Psikhologija refleksivnykh ekhanizmov dejatelnosti* [Psychology of Reflexive Mechanisms of Activity]. Moscow: Institute of Psychology of RAS [in Russian]

21. Pasichnyk, I. D., Maksymenko, S. D. (2010) Rol kohnityvnynstyliovyykh osoblyvostej osobystosti v protsesi navchalnoji dijalnosti [Role of Cognitive and Style Peculiarities of Personality in the Process of Learning Activity]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriia «Psykholohiia i pedahohika», 14*, 3–10. [in Ukrainian]

22. Savchenko, O.V. (2016) *Refleksyvna kompetentnist: Metody I protsedury otsinky* [Reflexive competence: Methods and Procedures of Diagnostics]. Kherson: PP Vyshemyrskyi V.S. [in Ukrainian]

23. Thoutenhoofd, E.D., Pirrie, A. (2015) From Self-regulation to Learning to Learn: Observations on the Construction of Self and Learning. *British Educational Research Journal*, 41(1). 72-84.

24. Yan, Z. (2020) Self-assessment in the Process of Self-regulated Learning and its Relationship with Academic Achievement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(2). 224-238.

25. Yavorska-Vetrova, I.V. (2018) *Perspektyvna refleskyvnist jak mekhanizm rozvytku osobystisnoji efektyvnosti uchniv* [Perspective Reflexivity as a Mechanism of Development of Personal Effectiveness of Pupils]. *Problemy suchasnoi psykholohii: zb., nauk. prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka; Instytutu psykholohii imeni G.S. Kostiuks NAPN Ukrainy*, 41, 462–473. [in Ukrainian]

26. Zaika, Y., Zimovin, O. (2014) *Refleksyvna osobystost jak predmet psykholohichnoho piznannia* [Reflexivity of Personality as a Mechanism of Psychological Knowledge]. *Psykholohija i suspilstvo*, 2(56), 90-97. [in Ukrainian]

Балашов Е.М., Каламаж В.А., Психологические особенности рефлексивной компетентности личности студентов на личностном уровне. Статья посвящена теоретико-методологическому исследованию проблемы особенностей рефлексивных умений студентов на личностном уровне. Вместе с теоретическим анализом научных исследований, которые касаются данной проблематики, мы пытались определить показатели, которые отражают количественные аспекты их сформированности, а также эмпирически определить уровни рефлексивных умений студентов на личностном уровне.

С помощью методики О. Савченко «Рефлексивные умения (личностный уровень)» определены обобщенные показатели средних значений рефлексивных умений личностного уровня, такие как умение «организовать процесс осмысления модели проблемно-конфликтной ситуации»; «определять цель деятельности, устанавливать причинно-следственные связи между полученными результатами и характером организации проблемно-конфликтной ситуации»; «организовывать

внутренний диалог, использовать собственный опыт», «гибко менять позицию, выбирать новые способы решения проблемы»; «совершать тщательный самоанализ полученных результатов, собственной деятельности и способностей, переосмысливать альтернативные способы решения проблемно-конфликтно ситуации»; «определять новый смысл своего положения в проблемно-конфликтной ситуации, соотносить актуальные цели деятельности с общим смыслом жизни», а также общий уровень развития рефлексивных умений на личностном уровне.

С полученных данных можем сделать вывод, что в исследованной группе студентов преобладает низкий и средний уровень развития рефлексивных умений личностного уровня, что нужно учитывать при организации их учебной работы. Привлекает внимание особенно низкий уровень развития таких рефлексивных умений студентов как: «Экспериментировать, испытывать новые способы решения сложных ситуаций»; «определять собственные особенности, мешающие найти способ решения проблемы», «сохранять в памяти и использовать информацию, в каких случаях способ решения проблемы оказался наиболее эффективным».

Ключевые слова: рефлексивные компетентности личности, рефлексивные умения, личностный уровень, учебная деятельность, студент.

Balashov E. Kalamazh V. Psychological features of reflexive competence of students' personality at the personal level. The article has been devoted to theoretical and methodological study of the issue of peculiarities of reflexive abilities of student at personal level. Together with the theoretical analysis of the studies regarding this topic, we have tried to determine the indicators, which reflect the quantitative aspects of their formation, and empirically evaluate the levels of reflexive abilities of students at personal level.

Using the methodology of O. Savchenko “Reflexive abilities (personal level)”, there have been evaluated the general indicators of the average meanings of reflexive abilities at personal level. Among those are such abilities as to: “organize the process of thinking over the model of problematic-conflict situation”; “determine the purpose of activity, set the reason-cause relations between the received results and character of organization of problematic-conflict situation”; “organize the internal dialogue, use own experience”; “flexibly change position, choose new ways to solve the problem”; “execute careful self-analysis of the received results, own activity and abilities, rethink alternative ways of solving the problematic-conflict situation”; “determine the new sense of own position in a problematic-conflict situation, correlate the actual goals with the common sense of life”, and the general level of reflexive abilities development at personal level.

The received empirical results have enabled our conclusions that at the studied sample of students prevails low and medium levels of reflexive abilities at personal level, which is important to be considered in organization of the educational process. It is necessary to draw special attention to the particularly low level of such reflexive abilities of students as to: “experiment, try new ways of solving the difficult situations”; “determine the own features, which hinder finding

the way of solving the problem” and “keep in memory and use information, in which cases the way of the problem solving was the most efficient”.

Key words: reflexive competencies of personality; reflexive abilities, personal level, learning activity, student.

УДК 159.91

ВОРОПАЕВ Е.П.

кандидат психологических наук, доцент Харьковского университета искусств имени И.П. Котляревского, г. Харьков.

СОКОЛОВА Е.В.

магистр музыкального искусства Сумского государственного педагогического университета имени А.С. Макаренко Учебно-научного института культуры и искусств (Украина, Сумы), бакалавр ХНУИ имени И.П. Котляревского, г. Харьков

ДВИГАТЕЛЬНАЯ НАХОДЧИВОСТЬ АРТИСТА

Воропаев Е.П., Соколова Е.В. Двигательная находчивость артиста. Теоретической базой эксперимента по совершенствованию исполнительской пластики, проводимого в Харьковском национальном университете искусств имени И. П. Котляревского, стала концепция физиологии активности Н. Бернштейна. Она позволяет дать интерпретацию большому количеству разнородных эмпирических методов, используемых в нашем исследовании, представляющих собой как традиционные приемы артистической работы, так и упражнения, взятые из прикладной психологии, оздоровительных, боевых, религиозных практик. В статье представлено обоснование выбора этой концепции, позволяющей в деталях проследить этапы преобразования смысловой структуры (художественного образа) в соответствующие ему выразительные движения. Также предложена операционализация конструкта "двигательная находчивость артиста" (производного от "ловкости") в контексте эксперимента - то есть выявление эмпирических показателей, характеризующих его.

Ключевые слова: психология художественного творчества, уровни управления движением, ловкость, телесно-кинестетический интеллект, педагогика искусства, артистизм

Постановка проблемы и ее практические аспекты. Когда говорят о таланте артиста, крайне редко упоминают о его телесной составляющей. Хотя очевидно, что впечатляющая виртуозность музыканта и танцора, грация и обаяние актера, точность выразительного штриха художника - результаты ловкости исполнительского аппарата, которая достигается годами тренировок. Осознанность механизмов этой ловкости в артистической среде недостаточна, отсюда дефекты педагогики искусства, недоработки в

мастерстве, профессиональные заболевания - о чем часто говорят в творческих учебных заведениях.

Последние исследования и публикации, выделение нерешенных вопросов общей проблемы. В теории рассматриваемые вопросы можно классифицировать как аспекты психофизической проблемы и переформулировать их так: как строится оптимальное движение, вполне выражающее художественный образ? На практике эти задачи решают специалисты разных отраслей - педагоги, нашедшие удачные приемы обучения и реабилитации студентов и коллег; психологи, разрабатывающие свои специфические практики совершенствования выразительного движения; врачи, опирающиеся на медицинские методы, если уже “грянула беда”. Подробное рассмотрение этих подходов изложено в монографии [3], здесь же подведем лишь некоторые итоги:

1. Специалисты утверждают, что недостаточная осведомленность артистов в построении выразительного движения – результат дефицита психофизиологических исследований, учитывающих нужды артистического цеха, а соответствующие дисциплины вообще не запланированы в учебном процессе. Поэтому двигательные навыки передаются от учителя к ученику через vicarious learning, со всеми плюсами и минусами такого подхода. Позитивные сдвиги, наметившиеся сегодня (в Германии открыт институт здоровья музыканта, в Англии – институт Александра) решают проблему лишь частично.

2. Традиционных приемов технической работы (гаммы, этюды, др. экзерсисы) недостаточно для поддержания профессиональной формы служителей муз. Современные же методики (пришедшие из прикладной и практической психологии, различных оздоровительных систем, восточных боевых и духовных практик) часто применяются с большими искажениями из-за нехватки специалистов: ведь техники требуют тщательного изучения и искусного их применения, в них есть “тонкие места”, где неуместны радикальные рекомендации (примером может стать бесконечные споры профессионалов о “правильном” исполнительском дыхании, в которых, как видно, нет победителей, а страдают при этом ученики и, в конечном счете – качество исполнения). Кроме того, методики порой плохо сочетаются друг с другом, поскольку требуют выполнения противоположных установок.

3. Из сказанного следует: для изучения и совершенствования психофизической составляющей художественной деятельности необходимо выделить *конструкт*, обеспечивающий контакт теории с практикой, знаний с богатым и эклектичным эмпирическим опытом. (Учитывая, что в методологии науки “конструкты выполняют в познании разные функции ... исходных начал, концептуальных схем, условий синтеза и сборки разнородных представлений...” [4]).

Формулировка цели и постановка задач статьи. В работе будет обосновано, почему концепция физиологии активности Н. Бернштейна, которая была выдвинута еще в 40-е годы прошлого века, так актуальна при

изучении художественной деятельности. Также будет предложена операционализация конструкта "двигательная находчивость артиста", то есть выявлены эмпирические показатели, характеризующие его, исходя из экспериментальных данных, полученных автором.

Изложение методики и результатов исследования. В ХНУИ имени И. П. Котляревского с 2011 года проводится эксперимент, цель которого - выработка профессиональной исполнительской *ловкости* у студентов университета. Термин *ловкость* был взят у Н. Бернштейна и определялся как "способность справиться с любой возникшей двигательной задачей: 1) *правильно* (т. е. адекватно и точно), 2) *быстро* (т. е. скоро и скоро), 3) *рационально* (т. е. целесообразно и экономично) и 4) *находчиво* (т. е. изворотливо и инициативно)" [2, с. 267] (курсив Бернштейна). Формулировка эта близка любому артисту, хотя бы потому, что тождественна "крылатому" выражению теоретика музыки Б. Асафьева: "Техника – это умение делать то, что хочется".

Художественная деятельность в таком контексте трактуется, в соответствии с представлениями теоретиков искусства, как постановка и решение ряда двигательных задач, в результате чего художественный образ перемещается из идеальной сферы (где он существует как авторский и/или исполнительский замысел) - в материальную, где мы воспринимаем звуки музыки, жесты и слова актера, танцевальные па, краски и линии, оставленные кистью художника. Эти стимулы, в свою очередь, преломляясь через деятельность по их восприятию, формируют в психике зрителя или слушателя подобие того образа, который хотел нам сообщить автор и/или его интерпретатор [7]. Тогда, используя терминологию Бернштейна, можно утверждать, что на смысловом уровне построения движения "Е" обеспечивается контроль исполнителем соответствия движений содержанию художественного произведения. На уровне "D" формируются сложные цепочки действий, в результате чего образ разворачивается во времени и пространстве (то есть за первой музыкальной или речевой фразой следует вторая, за одной мизансценой следует очередная, за экспозицией сонаты - разработка и т. д.). Уровень пространственного поля "С" связывает сознательно совершаемые артистом действия с двигательными штампами, которыми управляет уровень "В". Наконец, уровень "А" обеспечивает движения тонусом, формируя адекватную постановку рук и всего тела музыканта, "пристройки" актера к партнеру, выразительные хореографические позы танцующих и пр.

Таким образом, идеи Бернштейна о ловкости как двигательной находчивости в тонкостях отражают исполнительские механизмы. Ученый (который был еще и хорошим музыкантом) со знанием дела говорит об умелом использовании виртуозом сил инерции, возникающих при движении, о навыке как высшей стадии овладения реактивными силами и о свободе интерпретации, которая становится результатом снятия узды сенсорных коррекций при построении динамически устойчивых форм движения.

Бернштейн объясняет, что такое “повторение без повторения” в технической работе исполнителя, при котором решение двигательной задачи с уровня смысла Е постепенно сдвигается до уровней А и В, опираясь на автоматизмы и формируя фоновые штампы; он формулирует концепцию рефлекторного кольца, обосновывая необходимость внутреннего плана действия, без которого невозможно представить существования авторского и исполнительского замысла, предвосхищающего результаты разворачиваемой артистом пластики.

Исходя из сказанного, конструкт “двигательная находчивость”, производный от “ловкости”, оказался для нас плодотворней и богаче других теоретических построений - например, гипотетических “телесно-двигательного” и “соматического” интеллектов, обсуждаемых сегодня учеными и практиками. Вкратце остановимся на некоторых их аспектах, важных для нашего исследования.

Г. Гарднер в 1983 году предложил теорию множественности форм интеллекта, выделяя пространственный, музыкальный, лингвистический, логико-математический, межличностный, внутриличностный и телесно-кинестетический интеллекты. Последний определялся как “способность использовать все части тела при решении задач или создании продуктов; включает контроль над грубыми и тонкими моторными движениями и способность манипулировать внешними объектами” [1]. Нам интересна критика его теории: “Высокий уровень способностей, относящихся к любому из выделяемых им проявлений интеллекта, как правило, коррелирует с высоким уровнем способностей, касающихся и других проявлений интеллекта; т. е. что ни одна из специфических способностей не является полностью независимой от других [1]. Интересно, что подобную мысль высказывал и Бернштейн, утверждая, что двигательная находчивость как “простейшая форма находчивости постепенно перерастает в умственную находчивость, в изобретательность, в техницизм” [2].

Тем не менее, по результатам нашего эксперимента хочется присоединиться к тем исследователям, которые считают существование общего интеллекта спорным. Возьмем, к примеру, “Парадокс об актере” Дидро, где анализируется игра мастера, у которого “слезы текут из мозга”, и игра актера, творчество которого кажется философу излишне эмоциональным в ущерб интеллектуальному контролю, незрелым (хотя сильной его стороной становится импровизационная свобода). Конечно, профессионал, рационально управляющий движениями своей души, - поистине великий мастер. Но не может быть поставлено под сомнение мастерство исполнителя, талант которого иррационален или сочетается со слабым рассудком. Обратимся к диалогу Платона “Ион”, где выясняется, что рапсод, с которым общается Сократ, - малообразованный человек и силен он не выучкой, а “Божественной одержимостью” и вдохновением, что позволяет ему побеждать других певцов в творческом соревновании. Примеры можно множить: здесь и эпатажирующая строка Пушкина: “Поэзия должна быть

глуповата”, и противостояние недалекой обаятельной Стрекозы и разумного Муравья у Крылова, и современный опыт инклюзивного эстетического воспитания, показывающего, что актеры “с особыми образовательными потребностями” способны потрясать сердца зрителей, а появление дурачка (или уродца) на сцене - это классика всех времен и народов...

Что же касается наблюдения взаимосвязи телесно-кинестетического и других интеллектов в нашем исследовании, то отметим, что почти всегда студенты-теоретики демонстрировали плохо развитую пластику, это значит, что научный склад ума не дал им ловкости. Более того, разные проявления двигательных способностей, видимо, тоже слабо связаны друг с другом. Так, музыканты, занятые совершенствованием тонких движений уровня D по Бернштейну, медленнее осваивали новые для них движения, чем актеры, которые много упражняются в овладении уровнями A и B, а также постоянно тренируют в этюдах связь между уровнем E и другими “этажами” своего исполнительского аппарата. Кроме того, нами выделен феномен исполнения произведения с уровня D, в то время как уровень E, который должен руководить интерпретацией, молчит (оркестрант во время концерта читает книжку; ученик старательно выполняет требования педагога, но сам не понимает содержания произведения). Таким образом, по результатам эксперимента можно согласиться с Гарднером: “Я не помещаю таланты внутрь человеческого головного мозга, предпочитая истолковывать все достижения как взаимодействие между умственными потенциалами, с одной стороны, и ресурсами и возможностями, предоставленными окружающей культурной средой, с другой стороны” [1].

Под “ресурсами”, видимо, следует подразумевать не только культурную среду, но и то, что С. Цеси, автор еще одной теории интеллекта, называл “контекстом”, понимая под ним “области знания, а также такие факторы, как особенности личности, уровень мотивации и образования. Контекст может быть психическим, социальным и физическим” [1]. Тогда контекстом (физическим) может быть и собственная телесность человека (неуклюжий он или ловкий, худой или толстый, мужчина или женщина, молодой или старый...), и его врожденные задатки (рост, вес, тип телосложения), и наработанная с педагогами культура движений (то есть развитость уровней управления движением по Бернштейну); психическим контекстом станет способность трудиться над собой, умение использовать данные ему методы совершенствования своей телесности, обладание творческим потенциалом, который позволит разобраться в результативных и тупиковых направлениях работы над собой, и т.д. (то есть свойства смыслового уровня E и других гипотетических для Бернштейна, но превосходяемых им уровней). Тогда и организм для артиста - “средовой фактор” (который взаимодействует с базовыми механизмами переработки - “когнитивными потенциалами”, “модулями” и др.); и культурный контекст также “средовой фактор”, где субъект получает накопленные человечеством знания - и в этом процессе тоже формирует интеллект. Перечисленные

аспекты вписываются в концепцию Бернштейна, которая не ограничивается физиологическими механизмами движения, а видит источник его в психике (смысловой сфере E), хотя социальным и культурным контекстами ученый не занимался, поэтому здесь уместно использовать идеи современных исследователей.

Если определение Гарднером телесно-кинестетического интеллекта кажется удачным (см. выше), то менее удачной для применения в артистической среде видится формулировка соматического интеллекта (somatic intelligence, SI), предложенная в рамках направления «соматика» (somatics), которое включает в себя ряд холистических, телесно-ориентированных подходов, «помогающих человеку вновь обрести связь с собой, где процесс трансформации происходит через различные практики движения тела». SI — «способность человека ощущать свое тело, осознавать его движения и их качество, а также регулировать физическое состояние и двигательную активность (в том числе при помощи осознанной работы с функциями и структурами тела)” [6]. Слабость такого подхода в том, что артисту следует сосредотачиваться не столько на теле, сколько на взаимосвязи художественного образа и выражающего его движения, адекватности передачи содержания произведения искусства телом. Осознавание движения, его воспитание, оттачивание - важнейший этап работы любого артиста, но регулирования физического состояния недостаточно для мастера. Ему ведь нужно регулировать психическое состояние - и свое и публики. Кроме того, исполнитель может идти не от движения к душевному состоянию, а наоборот, от состояния - к выражающей его пластике. Этот путь заявлен в определении Гарднера («использовать все части тела при решении задач») и размыт в SI, поскольку «обрести связь с собой» - формулировка, возможно, хорошая для оздоровительных процедур, но результативность ее в ситуации концерта сомнительна. Тем ни менее, для нас важно, что авторы SI считают своим предшественником Бернштейна.

Итак, выше представлена аргументация (конспективно, в рамках небольшой статьи) обоснования выбора «двигательной находчивости» как конструкта, с помощью которого будет «осуществляться переход от эмпирического знания к концептуальному и обратно» [4] - и в нашем эксперименте по совершенствованию артистической пластики, и в научно-практических исследованиях художественной деятельности. Определение этого конструкта тождественно определению ловкости, приведенному выше, с той лишь разницей, что слово «находчивость» акцентирует интеллектуальный аспект (то есть направленность на решение задач), недостаточно проявленный в слове «ловкость». Так, Бернштейн пишет: «Двигательная ловкость - это своего рода двигательная находчивость, но сплошь и рядом эта простейшая форма находчивости постепенно перерастает в умственную находчивость» [2]. То есть, когда-то перерастает, а когда-то и нет; поэтому, применяя тот или иной термин, мы сможем всегда различить оттенки смысла.

Далее следует решить задачу: как операционализировать двигательную находчивость или ловкость? Бернштейн пользовался методом циклограмметрии – записи и математического анализа кинематики и динамики движения. Для нашего эксперимента мы разрабатываем более доступный инструментарий, но измеряющий способности респондентов на каждом из уровней управления движением. На сегодняшний день используются методики, которые будут перечислены без развернутого обоснования:

Уровень А (отвечающий за тонус, равновесие и осанку) - используем тест “фламинго”, измеряющий в секундах способность балансировать на одной ноге с закрытыми глазами (его вариант - стояние на носочках). Кроме того, можно проводить классификацию искажений осанки респондента согласно схемам Штаффеля. Также мы обращаем внимание на “дребезжание тела”, о котором говорят психологи-практики и хореографы, когда речь идет о неумении танцора “держат точку” и потере равновесия.

Уровень В, или «бортмеханик», согласовывающий работу сотен скелетных мышц и связок. Тестировать его можно через волновые практики, которые мы взяли в спортивной психологии и боевых искусствах. Респондент должен продемонстрировать фланкирование (фехтование, игру) подручными орудиями (палки, грузик на шнурке, пара зонтиков), рисуя “восьмерки” в воздухе и включая в эту “змеистую” и “тягучую” пластику (по меткому определению Бернштейна) работу “хора” мышц всего тела - ведь иначе фехтование просто не состоится.

На уровне пространственного поля С нас больше всего интересует спонтанность умственной и мышечной координации, которая нужна артисту для импровизационных движений. Упрощая многие аспекты работы этого уровня, мы пока сосредотачиваемся на измерении идеомоторики респондентов как способности автоматически реализовать замысел в действии. Методы измерения тоже взяты из спортивной психологии: в частности, можно измерять время, как скоро грузик, подвешенный на шнурке к пальцу испытуемого, начнет раскачиваться в сторону, на которой он сосредотачивается. Результативная методика измерения и укрепления идеомоторики предложена Х. Алиевым, где регистрация ее проводится до и после выполнения специальных упражнений.

На уровне действий D нас особо интересует ручная или предметная ловкость ($D/C2$, по формуле Бернштейна). В нашем исследовании мы измеряем ее с помощью вращения карандаша пальцами (известная детская игра “пенспиннинг”). Регистрируется скорость вращения, способность вращать карандаш в разные стороны или двумя руками одновременно, владение разными приемами этой игры.

Смысловой уровень Е можно тестировать, предложив респонденту исполнить элемент бытового (народного) танца. Как известно, “настоящее образование включает в себя умение петь и танцевать” (Платон, “Законы”). В ходе исследования выясняется, что некоторые испытуемые уже через

полминуты демонстрируют артистический кураж, сценическое обаяние и выразительность - даже если они никогда не танцевали профессионально. Для этого достаточно знания простейших движений гопака, “подоляночки” или вальса. И наоборот, порой респонденты ведут себя в соответствии с формулой: “Хочешь испортить настроение артисту - попроси его поиграть”.

Ряд методик, используемых нами, трудно отнести к определенному уровню управления движением. В частности, дыхание по А. Стрельниковой переводит испытуемых в “ресурсное состояние” (пользуясь модным ныне термином), и, возможно, это просто подъем тонуса организма; некоторые студенты отмечают блаженную созерцательность, возникающую в результате упражнений; но эти вопросы уже станут предметом дальнейших исследований.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Концепция Бернштейна, которая стала теоретическим обоснованием эксперимента в ХНУИ, позволяет проследить, как художественный образ воплощается в выразительной пластике. При этом связать практику и теорию, создать условия для “синтеза и сборки разнородных представлений” [4] может конструкт *двигательная находчивость* (подобный *телесно-кинестетическому* модулю в теории множественного интеллекта Х. Гарднера, поскольку они оба акцентируют целенаправленное решение двигательных задач). Термин Бернштейна *ловкость*, видимо, уместно применять, когда еще не состоялась “умственная находчивость”, о которой, как о следующем этапе развития ловкости, говорит ученый. Например, Буратино ловок, но находчивость его трудно назвать “умственной”; Стрекоза Крылова глупа, но, видимо, она хорошо танцует; также и спортсмены, выигрывая смотрающиеся на соревнованиях, не всегда демонстрируют интеллектуализм в других сферах жизни. Результаты эксперимента в ХНУИ также позволяют критично относиться к спорному фактору общего интеллекта.

Двигательная находчивость и ловкость, исследуемые Бернштейном с помощью циклограмметрии, могут быть операционализированы также и с помощью измерения умений на каждом из уровней управления действиями. То есть, возможна модель хорошо измеряемого интеллекта (название его может стать отдельной задачей: телесно-кинестетического, SI, психопраксического - в духе идей М. Ярошевского и В. Петровского), ориентированного на решения двигательных задач соответственно замыслу, исходящему из психологической сферы.

Идеи современных исследователей интеллекта должны обогатить понимание механизмов работы уровня смысла E, существование которого заявлено Бернштейном.

Список використаних джерел

1. Аткинсон Р.Л., Аткинсон Р.С., Смит Э.Е., Бем Д.Дж., Нолен-Хоэксема С. Введение в психологию: уч. пособие / ред. В.П. Зинченко. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2007. 672 с.

2. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность: монография. Москва: Наука, 1990. 499 с.
3. Воропаев Е.П. Пути совершенствования мастерства артиста: монография. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing, 2017. 77 с.
4. Конструкт: Гуманитарный портал. URL: <https://gtmarket.ru/concepts/6889> (дата звернення: 15.19.2020).
5. Петрушин В.И. Музыкальная психология: учеб. пособие. Москва: Академический проект, 2008. 400 с.
6. Соматический интеллект: Википедия. URL: <https://ru.wikipedia.org/?oldid=105460990> (дата звернення: 23.03.2020)
7. Шитов И.П. Природа художественной ценности: монография. Киев: Вища шк., 1981. 222 с.

References transliterated

1. Atkinson, R.L., Atkinson, R.S, Smit, E.E., Bem, D. Dzh., Nolen-Khoeksema, S. (2007) *Vvedenie v psikhologiyu*. [Introduction to psychology]. V.P. Zinchenko. (Ed.) Sankt-Peterburg: Praim-Evroznak [in Russian].
2. Bernshtein, N.A. (1990) *Fiziologiya dvizhenii i aktivnost'*. [Physiology of movements and activity]. Moskva: Nauka [in Russian].
3. Voropaev, E.P. (2017) *Puti sovershenstvovaniya masterstva artista*. [Ways to improve the artist's skill]. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing [in Russian].
4. *Konstrukt* [Construct]. Gumanitarnyi portal Retrieved from: <https://gtmarket.ru/concepts/6889>
5. Petrushin, V.I. (2008) *Muzykal'naya psikhologiya*. [Music psychology]. Moskva: Akademicheskii proekt [in Russian].
6. *Somaticeskii intellect* [Somatic intelligence]. Vikipediya. Retrieved from: <https://ru.wikipedia.org/?oldid=105460990>
7. Shitov, I.P. (1981) *Priroda khudozhestvennoi tsennosti*. [The nature of artistic value]. Kiev: Vishcha shk. [in Ukrainian].

Воропаєв Є.П., Соколова Є.В. Рухова спритність артиста. Теоретичною базою експерименту щодо вдосконалення виконавської пластики, проведеного в Харківському національному університеті мистецтв імені І.П. Котляревського, стала концепція фізіології активності Н. Бернштейна. Вона дозволяє дати інтерпретацію великій кількості різнорідних емпіричних методів, використовуваних в нашому дослідженні, що представляють собою як традиційні прийоми артистичної роботи, так і вправи, взяті з прикладної психології, оздоровчих, бойових та релігійних практик.

У статті представлено обґрунтування вибору цієї концепції, яка дозволяє в деталях простежити етапи перетворення смислової структури (художнього образу) до відповідних йому виразних рухів. Також запропонована операціоналізація конструкту "рухова спритність артиста" (похідного від "спритності") в контексті експерименту - тобто виявлено емпіричні показники, що характеризують його.

Ключові слова: психологія художньої творчості, рівні управління рухом, спритність, тілесно-кінестетичний інтелект, педагогіка мистецтва, артистизм.

Voropayev Ye., Sokolova E. Artist's motor resourcefulness. N. Bernstein physiology of activity concept became the theoretical basis of the performing plastic improvement experiment, which was carried out at the Kharkov National University of Arts named after I.P. Kotlyarevsky. It allows us to give an interpretation of a large number of diverse empirical methods used in our research. They are both traditional techniques of artistic work and exercises taken from applied psychology, combat experience, health improving and religious practices. This article presents the rationale for choosing this concept, which allows us to trace in detail the stages of the semantic structure (artistic image) transformation into the corresponding expressive movements. Also, the operationalization of the construct "artist's motor resourcefulness" (derived from "agility") in the context of the experiment is proposed. That means the identification of empirical indicators characterizing it.

Keywords: psychology of art, motion control levels, agility, body-kinesthetic intelligence, pedagogy of art, artistry.

УДК 159.923.4:316.612

ДРУЖИНИНА І. А.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне

САВУЛЯК В. О.

старший викладач кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне

ОСОБИСТІСНЕ ТА ПРОФЕСІЙНЕ ЗРОСТАННЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

Дружиніна І.А., Савуляк В.О. Особистісне та професійне зростання студентів-психологів у процесі вивчення фахових дисциплін. У статті автори аналізують основні теоретичні підходи до визначення професійної підготовки психологів і моделі особистості фахівця. Докладно висвітлено варіанти уявлень про професійно важливі якості психолога. На основі узагальнення багаторічного досвіду викладання дисциплін циклу професійної підготовки розглянуто закономірності і проблеми професійного становлення психологів на молодших курсах навчання у ЗВО. Етап професійної підготовки

розглядається у якості визначального для реалізації психолога у професії, подальшого особистісного та професійного розвитку; стверджується, що компетентний психологічний супровід саме на цьому етапі здійснюється найефективніше та забезпечує наочні результати.

Ключові слова: професійне становлення психолога, етапи професіоналізації, професійно важливі якості, ідеальна модель психолога, особистісний розвиток, професійна самоідентифікація, психологічний супровід професійної підготовки.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження особистісного та професійного становлення майбутнього психолога визначається низкою причин теоретичного та прикладного характеру. По-перше, за умови інтенсивних змін у суспільному житті проектування психологічної освіти різних типів і рівнів вимагає всебічного знання особливостей початкового етапу формування професійної культури, яка закладається саме у ЗВО. По-друге, урізноманітнення форм і напрямів психологічної освіти робить актуальним питання щодо наявності сталої основи професійного світогляду, того запасу базових психологічних знань і навичок, що дозволяє, щонайменше, знаходити спільну мову із представниками різних орієнтацій психологічної науки і практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження проблеми професійного становлення, розробка теоретичних і методичних підходів до її вирішення значною мірою базується на досягненнях психології особистості, на сучасних уявленнях щодо її структури, властивостей і якостей, з урахуванням того, що ці утворення не є сталими, а закономірно змінюються під впливом як зовнішніх, так і внутрішніх чинників. Додамо, що навіть прагнення зберегти певні значущі власні параметри вимагає від особистості зміни якихось інших своїх властивостей.

Професіоналізація фахівця-психолога на різних етапах навчання та професійної діяльності, проблема формування професійно важливих якостей у процесі становлення професіонала були предметом дослідження багатьох зарубіжних і вітчизняних психологів, серед яких Г. С. Абрамова, О. Ф. Бондаренко, Ж. П. Вірна, С. В. Васьківська, П. П. Горностаї, Т. В. Говорун, О. І. Донцов, Дж. Кеттелл, Є. О. Клімов, С. Д. Максименко, В. Г. Панок, А. Пальмонарі, Ю. П. Поваренков, Н. І. Пов'якель, К. Роджерс, Н. В. Чепелева, Т. С. Яценко та інші.

Формування особистості професіонала не обмежується лише операціональною сферою, де здійснюється накопичення відповідних знань, умінь і навичок, але передбачає формування складних психічних систем регуляції його професійної поведінки і діяльності, зміни самосвідомості.

Н. Чепелева і Н. Пов'якель [9] найбільшого значення у прийнятій ними моделі особистості психолога надають підструктурі мотиваційно-цільової готовності до професійної діяльності (сформованості позитивної мотивації щодо майбутньої професії та надання психологічної допомоги, встановлення рапорту, прийняття себе та інших тощо). Окрім цього,

модель містить розвинену особистісну рефлексію, творчі вміння для розв'язання нестандартних психологічних завдань, когнітивну компетентність, розвинений практичний інтелект, толерантність до фрустрації та високу працездатність, спроможність до професійної самореабілітації та саморегуляції.

Одне з недавніх досліджень професіоналізації психолога було проведено Ж. Вірною [2]. У підсумку всебічного і докладного аналізу проблеми нею було виділено:

- соціально-культурні аспекти професіоналізації особистості;
- динамічні аспекти професіоналізації особистості;
- концептуально-технологічні аспекти професіоналізації особистості.

Основну ж увагу, на думку вченої, слід приділяти мотиваційно-смысловій регуляції процесу професіоналізації у напрямку набуття *професійної компетентності* як інтегрального утворення, що містить особистісний, соціальний, діяльнісний і рефлексивний сегменти, серед яких ключовим є особистісна зрілість.

І. Бех також визнає перевагу ціннісно-смыслові сфери над професійно важливими якостями у процесі здійснення професійної діяльності зрілої особистості, наголошуючи на можливості і необхідності співвідносити свою діяльність із тими власними домаганнями, устремліннями, що визначаються цінностями *культури* [1].

М. Кандиба визначає професійне становлення особистості як розвиток суб'єкту професійної діяльності в системі «особистість – професія – суспільство – відносини», що характеризується внутрішньоособистісними якісними перетвореннями. Професійне становлення – процес складний, постійний, проте не однорідний. Нерівномірність професійного самовизначення і розвитку підтверджується проходженням певних критичних точок, де найбільш наочно ці механізми і проявляються.

Як зазначає дослідниця, «професійне становлення фахівця з початку професійної підготовки у вузі й до рівня професійної майстерності можна представити як кілька етапів. На першому етапі – це знаходження спільності суб'єкта й професії (індивід як типовість проявів), потім – ідентифікація й адаптація (співвідношення індивідуальних здатностей і можливостей з вимогами професійної діяльності, перше знаходження себе в професії як самоідентифікація, формування професійної свідомості) і вже потім – індивідуалізація на основі інтеграції індивідуальних можливостей і творчого початку особистості в професійній діяльності. Індивідуалізація розуміється як перший і необхідний етап у розвитку особистості й індивідуальності, необхідний для самовизначення людини в навколишній дійсності, у тому числі й професії» [3].

Наявність теоретичних моделей із акцентом на необхідності формування мотиваційної сфери фахівця-психолога, його ідентифікації з цінностями професії не дає вичерпної відповіді щодо засобів, технології процесів ефективного формування, тож ці питання на сьогодні є актуальними і потребують подальшого вивчення.

Мета статті – охарактеризувати основні підходи до організації підготовки майбутніх психологів; представити аналіз досвіду навчальної роботи зі студентами-психологами I-II курсів.

Виклад основного матеріалу та обґрунтування отриманих результатів. Багаторічний досвід роботи у Рівненському державному гуманітарному університеті та викладання у студентів-психологів I-II курсів навчальних дисциплін «Практикум із загальної психології» та «Активне соціально-психологічне навчання» дозволяє авторам зробити певні узагальнення щодо закономірностей і проблем професійного та особистісного становлення психологів на першому етапі їхньої професіоналізації.

Психологам давно і добре відомо, що суб'єктивна картина світу, у тому числі - професії, опосередковує будь-яку діяльність людини та активно конструюється самими людьми, які навіть не завжди це усвідомлюють. В уявленні наших громадян, навіть якщо вони не мали особистого досвіду звернення по допомогу і спілкування з психологом-професіоналом, є певні очікування щодо цілей і змісту роботи психолога, а також вимоги до якостей особистості і спілкування: мають проявлятися делікатність, чуйність, уміння вислухати, турботливість, доброта, здатність вселяти впевненість, доброзичливість, здатність до співробітництва, люб'язність [7].

Професійна картина світу самого психолога, включно з уявленнями щодо суб'єкту і об'єкту діяльності, її цілей і засобів їх досягнення, норм професійного спілкування тощо, формується у роки студентства і значною мірою визначає подальшу долю фахівця. Подальша професійна самореалізація забезпечується формуванням у студентів адекватного образу своєї професії, «ідеального» Я-образу в цій діяльності, ціннісних орієнтацій, що відповідають етичним нормам соціального оточення.

У цьому контексті видається цікавим, як сприймають професію початківці, спосіб думки і життя котрих іще не зазнали впливу професійних штампів і деформацій.

Частину завдань першого – ознайомчого з навчальною дисципліною – змістового модуля розробленого нами курсу «Практикум із загальної психології» спрямовано саме на з'ясування уявлень першокурсників про обрану спеціальність і професійно важливі якості психолога. Із цією метою застосовуються: 1) список інструментальних цінностей методики «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча, в адаптації В. Ядова; 2) модифікований І. Дружиніною варіант методики «Автопортрет», у якому студентам

пропонується намалювати, якими вони уявляють себе через 10 років, уже в ролі дипломованого психолога.

Професійно важливі якості являють собою індивідуальні особливості людини, що забезпечують ефективність професійного навчання і здійснення професійної діяльності. Щодо питання про наявність впливу індивідуальних особливостей на діяльність психолога, то більшість авторитетних вчених відповідають на нього позитивно і до професійно важливих якостей психолога відносять відповідальність, самоконтроль, професійну самооцінку, комунікабельність, емпатійність, рефлексію, емоційну стійкість, інтуїцію, тривожність [5; 6].

У своїй роботі в якості експертних методів ми використовуємо ранжування за важливістю для успішної роботи психолога інструментальних цінностей-засобів (*Список Б*) із методики Рокіча-Ядова, здійснене нашими колегами, як викладачами, так і практиками. Висновки щодо подібності - відмінності ранжувань якостей експертами і студентом обґрунтовуються обрахунком коефіцієнту рангової кореляції Спірмена.

У процесі індивідуального обговорення з кожним із студентів отриманого результату зазначається, які якості було ними переоцінено, а важливість яких – недооцінено. Найчастіше студенти ставлять на перші місця якості чуйності-підтримки (що відповідає суспільним стереотипам щодо функцій і якостей психолога) і не надають належного значення необхідності організовувати, контролювати свою діяльність і відповідати за її результати, що відображається у незначущості кореляції між рядами рангів.

Ми узагальнили дані аналогічних за метою досліджень і отримали подібний до нашого перелік: на думку студентів перших курсів, до професійно важливих якостей психолога належать прагнення до самовдосконалення, компетентність, інтелект, талант, активність, відкритість, демократичність, оптимістичність, уміння підтримувати контакти, емоційна стабільність.

Інтерпретація малюнків «Автопортрет в ролі психолога» передбачає виявлення та усвідомлення ціннісних орієнтацій щодо обраного фаху (допомога іншим / власний статус), змістовної спрямованості професійних інтересів (практична / теоретична, індивідуальна / групова робота), наявність психологічних бар'єрів у спілкуванні з клієнтом, ймовірні самооцінку, рівень домінантності, егоцентризму тощо.

У цій статті ми не маємо на меті аналіз індивідуальних відмінностей у студентських малюнках або ж спробу вивести певні статистичні закономірності появи елементів змісту і форми (можливо, це реалізується у подальшій роботі). Увагу хочемо привернути до важливості та ефективності залучення майбутніх психологів уже на початковому етапі їхнього навчання до такої діагностичної процедури. Закономірна ейфорія початку студентського життя в університеті поступово змінюється усвідомленням неповноти, нечіткості, а почасти – й аморфності уявлень

про власні інтереси, перспективи в професії, про відповідність притаманних особистісних якостей тим вимогам, які висуває професійна діяльність і суспільні очікування.

Досвід переконує, що пережиті студентами-першокурсниками інсайти, при можливості постійно отримувати максимально індивідуалізовані, не формальні консультації викладачів, спонукають їх до цілеспрямованого самопізнання і саморозвитку. Формат проведення практикуму можна вважати сприятливим для проведення таких особистісно зорієнтованих консультацій як складової *системи психологічного супроводу* в процесі професійної підготовки, про яку пишуть О. Матвієнко, О. Затворнюк, із необхідними для цього логічною послідовністю, пролонгованістю, безперервністю, природнім ходом навчання і розвитку особистості [5]. Поширені теми запитів з боку першокурсників: причини і прояви фрустрованості, оптимальний рівень тривожності, способи покращення результатів пізнавальної діяльності тощо.

У процесі активного формування і розвитку професійної самосвідомості відбуваються суттєві зміни й у змісті і структурі образу ідеального психолога. Уже уявлення старшокурсників максимально наближаються до ідеальної моделі, представлені експертами – психологами-науковцями і практиками, – що свідчить про професіоналізацію їхнього мислення.

У міркуваннях щодо тих чи інших особливостей мислення варто знову повернутися до специфічної проблеми, яка постає перед першокурсниками та, відповідно, і перед викладачем, при виконанні завдань із психодіагностики особливостей пізнавальних процесів і характеристик когнітивного стилю. Не потрібно доводити, що для оволодіння будь-якою діяльністю потрібен необхідний та достатній рівень інтелекту, також і креативності, яка впливає на творчу продуктивність особистості. Ті ж стандартні бали, які отримують студенти у результаті самодіагностики на лабораторних заняттях пізнавальної сфери, не завжди є високими, не відповідають тому рівню, який особа хотіла би бачити у собі або хоча б демонструвати іншим. Ця ситуація вимагає від викладача максимально тактовного роз'яснення виявлених психологами закономірностей неоднозначного взаємозв'язку рівня інтелекту та успішності в різних видах діяльності, амбівалентності впливу стильових параметрів, іншої релевантної темі інформації; природніми і доречними є і поради щодо психотехнік запам'ятовування, алгоритмів опрацювання текстів, способів самоорганізації навчальної діяльності тощо.

На успішність навчання і професійного становлення студентів-психологів, як уже зазначалося, впливають елементи регулятивної підструктури особистості: мотивація досягнення, рівень домагань, самооцінка, рівень тривожності, тому є доцільними психодіагностичні дослідження, які надавали би інформацію щодо потреб у психологічній

допомозі для подолання якихось бар'єрів, що перешкоджають успішному навчанню. У контексті викладання «Практикуму із загальної психології» найбільше такої інформації студенти отримують при практичному ознайомленні із проєктивними методиками (III навчальний семестр) та методами глибинного дослідження особистості – ТАТ, ММРІ (IV семестр). Проведення цих складних у роботі методик не лише неабияк сприяє формуванню та удосконаленню операціональної сфери майбутніх психологів, але часто супроводжується катартичними переживаннями внаслідок усвідомлення, завдяки інтерпретаціям діагностичного матеріалу, власних травматичних переживань. Психологічно грамотний, адекватний супровід з боку викладача є у цій ситуації обов'язковим і ніколи не буває марним.

Найбільш сприятливим видом начальної роботи для продуктивного формування у студентів навичок ефективної комунікації, рефлексії у спілкуванні, соціального інтелекту ми, як і більшість фахівців, вважаємо *активне соціально-психологічне навчання*. При цьому отримання важливого зворотного зв'язку від групи надає поштовх для особистісного зростання, яке стає також одним із перших спроб у досвіді використання засобів майбутньої професії.

Із підвищенням курсу навчання і здобуттям теоретичних знань з основ психології та професійних навичок зростає впевненість студентів у собі і власних силах.

Отже, професіоналом-психологом є фахівець, який володіє сучасними знаннями, методиками і техніками, керується нормами та ціннісними орієнтаціями професійної діяльності і професійного спілкування, дотримується кодексу професійної етики, розвивається особистісно засобами власної професії, прагне викликати інтерес громадськості до результатів своєї діяльності, враховує нові запити суспільства до професії психолога. Підготовка ефективного психолога, тут ми погоджуємося із А. Фурманом, – це «багатовимірна, багатоаспектна, багаторівнева відкрита система, що відображає єдність змістової, ціннісної, діяльнісної і результативної повноти професійного зреалізування фахівця і першочергово спрямована на саморозвиток, самоздійснення і самовдосконалення його як особистості та індивідуальності» [8]. Безперечно, лише у межах аудиторних занять ця система повноцінно функціонувати не може, тому викладачами і студентським активом організовуються заходи й у позааудиторний час і поза аудиторіями.

Цікаві результати з досвіду проведення таких заходів у Миколаївському державному університеті представлено І. Литвиненко. З першокурсниками проводили екскурсії в установи, де можуть працювати випускники, та зустрічі з тими випускниками, що зробили кар'єру в професії; організували дослідження особливостей актуальних запитів щодо психологічної допомоги в різних регіонах області; у межах роботи волонтерського центру відвідували заклади зі специфічними нагальними

потребами психологічної підтримки; проводили бесіди, психологічні ігри, перегляди фільмів із подальшим психологічним аналізом тощо [4].

Аналізуючи досвід, І. Литвиненко підсумовує: «У результаті такої копійки роботи студенти-психологи стали більш згуртованими навколо навчального процесу, виявляли взаємодопомогу у вивченні теоретичного матеріалу, пізнавальний інтерес до конкретних практичних кроків, щодо вибудовування свого професійного, кар'єрного росту, свідомо, вдумливо ставилися до професійного самовизначення, розуміючи, що це одна з найважливіших можливостей розкрити свою індивідуальність».

Аналогічні заходи проводяться і на психолого-природничому факультеті РДГУ, а важливою основою для подальшого розвитку професійно важливих якостей стають уміння, сформовані на заняттях практикуму і АСПН.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Процес формування особистості професіонала обумовлюється синтезом можливостей, здібностей і активності особистості, з одного боку, та вимог діяльності, її змісту, умов, засобів тощо, – з іншого. Необхідно формувати у студентів адекватну самооцінку, навички самоаналізу і самоконтролю, психічної саморегуляції, створювати у процесі навчання у закладі вищої освіти умови для підготовки студентів до вирішення проблем самовизначення, розвитку професійної рефлексії. Важливою ланкою у цьому має стати організація психологічного супроводу професійної підготовки, який би здійснювався і на аудиторних заняттях, і в позааудиторний час.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Виховання особистості. Вибрані наукові праці : в 2 т. Київ-Чернівці: Букрек, 2015. Том 1. Становлення професіонала в сучасних соціальних умовах. 839 с.
2. Вірна Ж.П. Мотиваційно-смілова регуляція у професіоналізації психолога: монографія. Луцьк: РВВ «Вежа» Волинського держ. ун-ту ім. Л. Українки, 2003. 320 с.
3. Кандиба М.О. Взаємозв'язок професійного становлення особистості та розвитку її особистісних якостей. *Проблеми сучасної психології*: Збірник наукових праць К-ПНУ ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. 2013. Вип. 22. С. 204-214.
4. Литвиненко І.С. Особистісний аспект – проблематика професійного становлення студентів-психологів. *Вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова. Психологія*. 2014. Т. 19. Вип. 1 (31). С. 186-194.
5. Матвієнко О.В., Затворнюк О. М Професійна підготовка майбутніх психологів як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Вип. 1. Том 1. 2014. С. 215-220.
6. Професійна підготовка практичного психолога: теорія і практика: збірник наукових статей. Вип. 1 / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова ; авт. кол.: В. І Бондар, Л. Г. Боброва, К. В. Дубініна та ін.; за заг. ред.

В. І. Бондар, Ю. О. Приходько. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 116 с.

7. Савуляк В.О. Особливості запиту студентів щодо діяльності психологічної служби ВНЗ. *Психологія: реальність і перспективи*: збірник наук. праць. Вип. 4. Рівне: РДГУ, 2015. С. 233 - 237.

8. Фурман А.А. Ціннісно-орієнтаційний портрет фахівця-психолога: від моделі до індивідуальних варіантів. *Психологія і суспільство*. 2012. №1 (47). С. 118-126.

9. Чепелева Н.В., Пов'якель Н.І. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога. *Психологія: збірник наук. праць*. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова. Вип. III. 1998. С. 35-41.

References transliterated

1. Bekh, I.D. (2015) *Vykhovannia osobystosti. Vybrani naukovy pratsi: (Vols. 2; Vol.1. Stanovlennia profesionala v suchasnykh sotsialnykh umovakh* [Education of personality Selected scientific works: Vols. 2; Vol.1 Formation of a professional in modern social conditions]. Kyiv-Chernivtsi: Bukrek [in Ukrainian].

2. Virna, Zh.P. (2003) *Motyvatsiino-smyslova rehuliatsiia u profesionalizatsii psykhologa* [Motivational and semantic regulation in the professionalization of a psychologist]. Lutsk: RVV «Vezha» Volynskoho derzh. un-tu im. L. Ukrainky [in Ukrainian].

3. Kandyba, M.O. (2013) *Vzaiemozviazok profesiinoho stanovlennia osobystosti ta rozvytku yii osobystisnykh yakosti*. [The relationship between the professional development of the individual and the development of his personal qualities]. *Problemy suchasnoi psykhologii: Zbirnyk naukovykh prats K-PNU im. Ivana Ohienka, Instytutu psykhologii im. H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy, iesse*. 22. 204-214 [in Ukrainian].

4. Lytvynenko, I.S. (2014) *Osobystisnyi aspekt – problematyka profesiinoho stanovlennia studentiv-psykhologiv*. [The personal aspect is the issue of professional development of students-psychologists]. *Visnyk ONU im. I.I. Mechnykova. Psykhologhiia. Vol. 19. 1 (31)*. 186-194 [in Ukrainian].

5. Matviienko, O.V., Zatorniuk, O.M. (2014) *Profesiina pidhotovka maibutnikh psykhologiv yak psykhologo-pedahohichna problema*. [Professional training of future psychologists as a psychological and pedagogical problem]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnogo universytetu. Iesse 1. Vol. 1*. 215-220.

6. Bondar V. I. , Prykhodko Yu. O. (Eds.). (2011) *Profesiina pidhotovka praktychnoho psykhologa* [Professional training of a practical psychologist: theory and practice]. *Teoriia i praktyka: zbirnyk naukovykh statei. Iesse 1*. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].

7. Savuliak, V.O. (2015) *Osoblyvosti zapytu studentiv shchodo diialnosti psykhologichnoi sluzhby VNZ*. [Features of students' request for the activities of the psychological service of the university]. *Psykhologhiia: realnist i perspektyvy : zbirnyk nauk. Prats, iesse 4*. Rivne: RDHU, 233 – 237 [in Ukrainian].

8. Furman, A.A. (2012) Tsinnisno-oriientsatsiinyi portret fakhivtsia-psykholoha: vid modeli do individualnykh variantiv. [Value-oriented portrait of a psychologist: from model to individual options]. *Psykhologhiia i suspilstvo*. 1(47). 118-126 [in Ukrainian].

9. Chepelieva, N.V., Poviakel, N. I. (1988) Teoretychne obgruntuvannia modeli osobystosti praktychnoho psykholoha. [Theoretical substantiation of the personality model of a practical psychologist]. *Psykhologhiia: zbirnyk nauk. prats*. Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova, iesse 3. 35-41.

Дружинина И.А., Савуляк В.О. Личностный и профессиональный рост студентов-психологов в процессе изучения профессиональных дисциплин. В статье авторы анализируют основные теоретические подходы к определению профессиональной подготовки психологов и модели личности специалиста. Подробно описаны варианты представлений о профессионально важных качествах психолога. На основе обобщения многолетнего опыта преподавания дисциплин цикла профессиональной подготовки рассмотрены закономерности и проблемы профессионального становления на младших курсах обучения в вузе. Этап профессиональной подготовки рассматривается в качестве определяющего для реализации психолога в профессии, дальнейшего личностного и профессионального развития; утверждается, что компетентное психологическое сопровождение именно на этом этапе осуществляется наиболее эффективно и обеспечивает наглядные результаты.

Ключевые слова: профессиональное становление психолога, этапы профессионализации, профессионально важные качества, идеальная модель психолога, личностное развитие, профессиональная самоидентификация, психологическое сопровождение профессиональной подготовки.

Druzhynina I., Savuliak V. Personal and professional growth of psychology students in the process of studying the professional disciplines. The article analyzes the main theoretical approaches to defining professional formation of psychologists and specialist's personality model. The article describes in detail the options of opinions of professionally important qualities for a psychologist. Based on the years of own pedagogical experience of the authors, the study generalizes regularities and problems of professional formation of junior psychology students at universities. The stage of professional training is considered to be the best period for the programming of future professional realization, personal and professional development of a psychologist. The article states that competent psychological support is the most effective at this stage and provides apparent results.

Key words: professional formation of a psychologist, the stages of professionalization, professional important qualities, ideal psychologist model, personal growth, professional self-identification, psychological support of the professional formation.

ЖМАЙЛО А.А.

здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня Бердянського державного педагогічного університету, м. Бердянськ

СИЗКО Г.І.

старший викладач кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету, кандидат психологічних наук, м. Бердянськ

ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ДО ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗПР

Жмайло А.А., Сизко Г.І. Дослідження психологічної адаптації до процесу навчання дітей із ЗПР. У статті розглянуто поняття «адаптація» та визначені складові компоненти структури психологічної адаптації до процесу навчання дітей із затримкою психічного розвитку. Визначено, що психологічною адаптацією називають пристосування особи до існуючих в суспільстві вимог і критеріїв оцінок завдяки присвоєнню норм і цінностей даного суспільства. Основними показниками психологічної адаптації дитини до школи є формування адекватної поведінки, встановлення контактів з учнями та вчителем, оволодіння практичними навичками навчальної діяльності.

В структурі психологічної адаптації до процесу навчання виділені такі компоненти: соматичний та фізичний стан; поведінковий компонент; когнітивний компонент; емоційно-вольовий компонент. Розкрито сутність кожного з цих компонентів.

Проведено дослідження сформованості структурних компонентів механізму психологічної адаптації дітей із затримкою психічного розвитку до процесу навчання та запропонована корекційна програма. Описані стадії (етапи) роботи з подолання дезадаптації дітей із затримкою психічного розвитку як тривалого і динамічного процесу.

Ключові слова: адаптація; психологічна адаптація; затримка психічного розвитку; дитина з особливими освітніми потребами; спеціальна освіта.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Роль психологічної адаптації особливо посилюється для дітей із затримкою психічного розвитку, які потребують спеціальної підготовки, насамперед адаптації до закладів освіти.

Затримка психічного розвитку (далі ЗПР) – це уповільнення темпу розвитку психіки дитини відносно загальноприйнятих показників, характерних для даної вікової категорії, що проявляється у вигляді порушень емоційно-вольової та інтелектуальної сфер [2].

Пристосування організму, його функцій, клітин, органів до умов навколишнього середовища називають терміном «адаптація». Її направленість полягає у збереженні збалансованої діяльності органів, систем, психічної організації індивіда при мінливих умовах життя [1].

Існує велика кількість визначень поняття адаптації широкого та загального сенсу. Вживання терміну «адаптація» складне тим, що воно використовується як для позначення процесу, тобто змін, що трапляються з особистістю у нових умовах життя, так і, безпосередньо, для опису результату цих змін.

Останні дослідження і публікації, виділення невирішених питань загальної проблеми, якій присвячується стаття. Проблема адаптації досить широко висвітлена в спеціальній літературі. Вивченням даної теми займалися такі вчені, як Е. М. Александровська, Ю. О. Александровський, Л. Ф. Бережков, О. І. Волжин, В. П. Казначеев, Г. Сельє, Ю. К. Суботін та ін.

Сучасні дослідники, такі, як А. Є. Відренко, Т. А. Власова, Л. О. Булахова, Т. П. Вісковатова, Т. М. Лазоренко, І. Ф. Марковська, Т. Д. Іляшенко, Т. В. Сак, М. В. Рождественська, В. І. Лубовський та ін., присвячують свої праці вивченню особливостей психологічної адаптації дітей із ЗПР.

В ході адаптації, як відзначають багато авторів, відбувається така взаємодія людини і середовища, при якій ефективність цього процесу і його кінцевий результат прямо залежать від здатності людини до здійснення цілеспрямованої діяльності, в якій відбуваються породження і видозміна психічного образу середовища (і самого суб'єкта в цьому середовищі), становлення нових потреб, установок, емоцій, цілей, мотивів, придбання особистісного сенсу, використання схем орієнтування з минулого досвіду і створення нових схем, спрямованих на активне орієнтування в ситуації, її обстеження і планування поведінки, адекватної потребам і мотивам суб'єкта.

Виклад методики і результатів досліджень. Психологічною адаптацією називають пристосування особи до існуючих в суспільстві вимог і критеріїв оцінок шляхом присвоєння норм і цінностей даного суспільства. Психологічна адаптація учнів до процесу шкільного навчання охоплює всі аспекти психіки дітей: особистісно-мотиваційний, вольовий, навчально-пізнавальний.

Основними показниками психологічної адаптації дитини до школи є формування адекватної поведінки, встановлення контактів з учнями та вчителем, оволодіння практичними навичками навчальної діяльності.

У перші півроку навчання у школярів із ЗПР спостерігається напруження усіх функціональних систем організму, пов'язане зі зміною звичного ритму життя. Більшість дітей із ЗПР скаржаться на поганий сон, апетит, головні болі. В них відмічається рухова збудливість або, навпаки, загальмованість[4].

Соматичний стан дитини і зміна його показників під впливом шкільного навантаження є одним із основних критеріїв, що характеризують

успішність адаптації. Фізичний та соматичний стан визначений нами як самостійний компонент через те, що однією з психолого-педагогічних характеристик ЗПР є фізична ослабленість. Розвиток дрібної і грубої моторики – провідний показник фізичного стану. Їх сформованість визначає й фізичну підготовленість. Саме тому фізичний стан включено до механізму психологічної адаптації [5].

Окрім фізичних та соматичних проявів, мають вплив на процес включення молодших школярів із ЗПР до навчання поведінкові проблеми. В основі відхилень у поведінці дітей молодшого шкільного віку із ЗПР є порушення довільної регуляції поведінки, низький рівень самоконтролю. Внутрішні регулятори поведінки виявляються несформованими і не відповідають віковим вимогам. Успішність діяльності та безконфліктність можливі лише при суворому контролі ззовні (з боку батьків, педагогів). Тривалі невдачі в навчальній діяльності, невдоволення собою і своєю позицією в колективі, складності в побудові відносин з оточуючими проявляються у формуванні негативних особистісних якостей і загострюють негативні поведінкові реакції [6].

У дітей із ЗПР спостерігається зниження та недостатня сформованість всіх психічних процесів, що є однією з причин труднощів у навчанні в школі. В основі порушень уваги школярів із ЗПР лежить синдром церебральної астенії. У цих дітей є недоліки в розподіленні, переключенні та вибірковості уваги. Спостерігається високе відволікання на зорові стимули, звуки навколишнього середовища, сторонні предмети тощо. Відмічається неорганізованість, розсіяність. Для більшості дітей із ЗПР характерною є знижена увага до вербальної інформації, а при наявності відволікаючих факторів діти взагалі забувають про поставлене вчителем завдання. Також наявні недоліки в розвитку мимовільної пам'яті. Для словесного вираження вивченого раніше матеріалу ці діти витрачають більше часу на його пригадування, ніж однолітки з нормою. Словесно-логічне мислення дітей із ЗПР знаходиться на найнижчому рівні [2].

Сприймання у дітей із ЗПР характеризується обмеженістю, неточністю, фрагментарністю. Порушені такі властивості сприймання, як структурність і предметність, що проявляється в труднощах розпізнавання предметів, хоч ті знаходяться в звичному ракурсі. Недоліки сприймання у цих дітей проявляються і в уповільненні процесу переробки інформації, що надходить через органи чуття. Діти із ЗПР сприймають менший обсяг матеріалу за певний час, ніж однолітки з нормою [6].

Для емоційної сфери молодших школярів із ЗПР характерними є бідність та примітивність переживань, відсутність їх тонких відтінків. Також відзначається низький рівень вербалізації емоцій, відсутність позитивного емоційного досвіду, напруженість. Спостерігаються прояви тривожності, плаксивості, невпевненості, депресивні симптоми. Їм властиві відсутність пізнавального інтересу до навколишнього середовища, ригідність емоцій, порушення функції їх ідентифікації.

Щодо стану вольової сфери молодших школярів із ЗПР, для таких дітей характерна незрілість, нестійкість та непостійність вольових якостей. Це проявляється в тому, що діти із ЗПР не можуть тривалий час концентруватися на одному виді діяльності, мають труднощі або повністю нездатні діяти самостійно. Вони, знаходячись у стані сильного збудження та афекту, нерідко здійснюють неадекватні вчинки.

В основі відхилень у поведінці дітей молодшого шкільного віку із ЗПР є порушення довільної регуляції поведінки, низький рівень самоконтролю. Внутрішні регулятори поведінки виявляються несформованими і не відповідають віковим вимогам. Успішність діяльності та безконфліктність можливі лише при суворому контролі ззовні (з боку батьків, педагогів). Тривалі невдачі в навчальній діяльності, невдоволення собою і своєю позицією в колективі, складності в побудові відносин з оточуючими проявляються у формуванні негативних особистісних якостей і загострюють негативні поведінкові реакції [3].

З метою виявлення рівня сформованості механізму психологічної адаптації до процесу навчання нами було проведено експериментальне дослідження на базі спеціалізованої школи I-III ст. № 66 та загальноосвітньої школи № 25 м. Маріуполь.

Були відібрані дві групи дітей: експериментальна (ЕГ) та контрольна (КГ). До першої групи входило 5 дітей молодшого шкільного віку із ЗПР. До другої (КГ) – 5 дітей молодшого шкільного віку із нормотиповим розвитком.

Аналіз **соматичного та фізичного стану** дітей здійснювався з урахуванням таких критеріїв, як діагноз, соматичний стан безпосередньо під час проведення дослідження та соціальні умови в сім'ї, що оцінювалися за результатами бесід з педагогами і батьками. Було проведено опитування батьків і класних керівників першокласників обох груп, вивчення медичних карток, на основі яких ми зробили висновки про кількість пропущених школярами навчальних днів з причин хвороби. Виявилось, що діти КГ менше хворіють ніж діти ЕГ, оскільки за весь навчальний період вони пропустили лише 14 днів, натомість молодші школярі ЕГ – 40 днів.

Таким чином, ми отримали результати, що свідчать про задовільний соматичний стан у всіх дітей ЕГ. Щодо соціальних умов в сім'ї, то вони оцінювалися як задовільні (три сім'ї), адже в родині спостерігалися незначні проблеми (виховання дитини бабусею та дідусем, розрив батьківських відносин, не приділення достатньої кількості уваги дитині, через роботу тощо).

Досліджуючи **поведінковий компонент** шляхом спостереження дітей обох груп, ми визначили, що у всіх дітей ЕГ домінуючим видом діяльності виявилась ігрова. Спостерігалась підвищена втомлюваність – діти могли працювати безперервно не більш як 5-7 хвилин; часто здійснювали недоцільні хаотичні рухи; могли посеред уроку встати й піти додому, відмовитися виконувати завдання і навіть супроводжувати таку відмову сльозами.

У дітей КГ було виявлено переважання навчальної діяльності, оскільки в них спостерігався підвищений інтерес до неї. Якщо матеріал подавався в ігровій формі, з'являлась активність у пізнанні нового. Кількість відволікань на одному уроці була дуже незначною – не більше трьох; меншою була стомлюваність на уроці – діти могли працювати безперервно протягом усього уроку і навчального дня. Спостерігався відносно стійкий інтерес до отримання результатів діяльності.

Вивчення продуктів діяльності дітей ЕГ та КГ (зошити з математики та письма, художні вироби) дало змогу виявити, що у молодших школярів ЕГ на письмі спостерігалися заміни, злиття, перестановки та пропуски літер; невміння відокремлювати речення між собою за допомогою крапок, відсутність розділових знаків в межах речення. Аналіз зошитів з математики показав, що діти, окрім того, що недописують елементи цифр, мають труднощі з рішенням прикладів та задач, систематично виконуючи їх невірно.

В КГ недоліків як письма, так і математики було значно менше, а грубі помилки зустрічалися рідше та були нестійкими. Діти мали тенденцію до самостійного їх виправлення після зауважень вчителя.

Дослідження **когнітивного компоненту** механізму психологічної адаптації дітей молодшого шкільного віку продовжилось наступними методиками. За допомогою методики «10 слів» об'єм зорової мимовільної короткотривалої пам'яті, дослідження сформованості невербального мислення за методиками «Виклади в рядок» та «Четвертий зайвий». Сформованість вербального мислення ми дослідили за допомогою методики «Послідовність картинок». Об'єм уваги у молодших школярів ми досліджували за методикою «Знайди відмінності».

Дослідження **емоційно-вольового компоненту** продовжилось дослідженням рівня самооцінки та самосприймання дітей обох груп. За допомогою тесту тривожності «Вибери потрібне обличчя» ми отримали результати, які характеризують особливості прояву тривожності у молодших школярів ЕГ і КГ. Виявити відносну вираженість різних мотивів, що спонукають до навчання дітей молодшого шкільного віку, ми змогли за методикою «Мотиви навчання». Дослідження емоційно-особистісної сфери дітей ЕГ і КГ здійснювалось за методикою «Кактус».

Загальні результати проведених досліджень дали змогу виявити низький рівень сформованості психологічної адаптації до навчання у дітей 6–8 років із ЗПР за всіма досліджуваними структурними компонентами.

Наступним етапом була **корекційна робота** із молодшими школярами із ЗПР з формування психологічної адаптації до процесу навчання. Метою роботи було усунення дезадаптаційних проявів у молодших школярів, підвищення рівня пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, покращення фізичного та соматичного станів.

Програма модифікована з урахуванням основних компонентів механізму психологічної адаптації: когнітивного, емоційно-вольового,

поведінкового та соматичного (фізичного) стану дітей. Корекційна робота проводилась протягом 1 навчального року, 4 рази на тиждень в позаурочний час.

Основними завданнями програми були: зміцнення соматичних та фізичних показників; перехід від ігрової до навчальної діяльності; корекція психічних процесів (пам'яті, мислення, уваги, сприймання); подолання проявів тривожності та агресивності; розвиток стійкості до стресу.

Програма складалась з 4-х блоків.

I блок. Корекція фізичного та соматичного стану молодших школярів із ЗПР. Реалізація цього блоку здійснювалась в декілька етапів:

1. Проведення первинного обстеження рівня фізичного та соматичного розвитку дітей молодшого шкільного віку із ЗПР (1 та 2 тиждень вересня 2018 року). Визначався загальний рівень розвитку фізичних якостей, враховуючи особливості фізичного розвитку дітей із ЗПР (координація, швидкість, силові здібності, загальна витривалість, гнучкість) на основі спеціально розроблених вчителем фізкультури вправ.

2. Реалізація корекційної роботи з молодшими школярами із ЗПР з використанням рухливих ігор та вправ на уроках з фізичної культури, під час фізкультхвилинок та на перервах (вересень 2018 – квітень 2019 року).

3. Підбиття підсумків та оцінка ефективності цього блоку програми. Проведення підсумкового обстеження (квітень – травень 2019 року), проводилося під керівництвом вчителя фізкультури з використанням тих самих вправ, що і при первинному обстеженні.

II блок. Перехід від ігрової до навчальної діяльності молодших школярів із ЗПР. Перехід від ігрової до навчальної діяльності є важливою складовою успішної психологічної адаптації першокласників із ЗПР. Оскільки діти при вступі до школи мають з цим труднощі, процес переходу від одного виду діяльності до іншого повинен відбуватися поступово і засновуватися на дидактичних іграх та вправах, оскільки гра для нещодавнього дошкільника є природним станом. Дидактичні ігри і вправи, включені в навчальний процес, викликають у дітей бажання займатися уроками, експериментувати, сприяють розвитку практичних і соціальних навичок. Тому реалізація завдань наступних блоків корекційної програми відбувалась виключно в ігровій формі.

III блок. Корекція когнітивної сфери молодших школярів із ЗПР. Вправи спрямовані на розвиток основних властивостей пам'яті та уваги, смислового запам'ятовування, розвиток мислення та сприймання, мимовільної уваги, розвиток концентрації і самоконтролю при виконанні письмових робіт, розвиток сприймання форми предметів, співвідношення предметів за величиною, розвиток вміння групувати предмети за формою, виділяти частини з цілого, складати ціле з частин, розвиток мислення.

IV блок. Корекція емоційно-вольової сфери молодших школярів із ЗПР. Ігри та вправи на зниження психоемоційного напруження, зняття агресії, розслаблення м'язів, регулювання внутрішнього стану, розвиток групової

взаємодії, зняття тривожності та негативних переживань, здатність контролювати агресію та емоційне розслаблення.

Після закінчення корекційної роботи, яка тривала 1 навчальний рік (з вересня 2018 по травень 2019 року), ми провели контрольний експеримент на базі спеціалізованої школи I-III ст. № 66, в якому брали участь ті самі учні, що і на констатуючому етапі, для виявлення рівня психологічної адаптації молодших школярів із ЗПР під впливом корекційної програми.

Аналіз **стану соматичного та фізичного здоров'я** молодших школярів із ЗПР (ЕГ) та нормотиповим розвитком (КГ) на основі вивчення медичних карток, бесіди з класними керівниками і батьками показав, що школярі стали значно витривалішими, рухливішими, спритнішими, сильнішими, менше стали хворіти. Про це свідчать дані щодо відвідування школи дітьми та кількості пропусків з поважної причини (хвороба).

Окрім того, що молодші школярі із ЗПР займалися фізичними та дихальними вправами, ритмічною гімнастикою, загартовувалися, батьки, поза рамками нашої програми, додатково, як допоміжні методи використовували танцювальну та музичну терапію, лікувальний масаж. Тому в комплексі ми отримали досить гарні результати в покращенні фізичного та соматичного здоров'я дітей із ЗПР.

Значно змінився **поведінковий компонент** механізму психологічної адаптації до шкільного навчання молодших школярів із ЗПР. Діти стали більш стриманими, спокійними та врівноваженими. Збільшився час безперервної роботи протягом уроку, оскільки діти із ЗПР стали витривалішими, ніж на початку нашого експерименту; спостерігалася зацікавленість, активність та ініціативність при виконанні різних завдань.

Повторний аналіз письмових робіт дав змогу виявити покращення правопису, охайність вигляду зошитів; помилки вже мали нестійкий характер (частіше діти із ЗПР допускали орфографічні помилки, ніж граматичні), вони почали дописувати всі елементи літер та цифр.

Розвиток **когнітивного компоненту** механізму психологічної адаптації до шкільного навчання молодших школярів із ЗПР також вийшов на більш якісний рівень. Так, результат методики «10 слів» показав, що, незважаючи на відсутність високих показників розвитку мимовільної зорової пам'яті у молодших школярів із ЗПР навіть після проведення корекційної роботи, відбулося підвищення середнього та відповідно зниження відсоткових показників низького рівня на 20 %. Кількість правильно відтворених, відповідно методиці, слів дітьми із ЗПР збільшилася. Хоча в деяких випадках послідовність порушувалася, максимальна кількість правильно відтворених слів дорівнювала 7. Були діти, які називали всього 4 слова із перерахованих, але при цьому зберігали послідовність. Повністю назвати усі 10 слів не зміг жоден молодший школяр із ЗПР, але при подальшій роботі над розвитком пам'яті є перспективи підвищення показників до високого рівня. Значний стрибок спостерігався у показниках низького до середнього рівня як вербального, так і невербального мислення, школярі із ЗПР вже менше

припускалися помилок, ніж на початку експерименту. Значно підвищився об'єм уваги у школярів із ЗПР.

Емоційно-вольовий компонент механізму психологічної адаптації до шкільного навчання дітей із ЗПР після проведеної корекційної роботи виглядає наступним чином. Якщо на констатуючому етапі нашого дослідження у більшості молодших школярів із ЗПР було виявлено неадекватно завищену самооцінку, а адекватну мали лише 22 % дітей, то після проведення корекційної роботи показник адекватної самооцінки підвищився до 70 %, високої – з 0% до 10%. Натомість, показник неадекватно завищеної самооцінки у молодших школярів із ЗПР знизився до 30 %, а заниженої – не виявлено зовсім.

Рівень тривожності та агресивності у молодших школярів із ЗПР також значно знизився. Так, у порівнянні з результатами, які ми отримали на початку нашого експерименту, високий рівень тривожності спостерігався лише у 10 % дітей, середній – 20 %, а показники низького рівня підвищилися до 70 % .

Таблиця 1.

Динаміка розвитку психологічної адаптації дітей 6-8 років

Рівні	До		Після	
	Абс.	Показник, у %	Абс.	Показник, у %
Високий	0	0	1	10
Середній	2	30	3	60
Низький	3	70	2	30

Висновки і подальші перспективи досліджень. Отже, враховуючи всі критерії, маємо такі показники психологічної адаптації дітей 6-8 років до впровадження корекційної роботи та після (таблиця 1). Так, на початку нашого експерименту високого рівня розвитку когнітивного структурного компоненту психологічної адаптації у молодших школярів із ЗПР виявлено не було (0%). Середній рівень спостерігався у 2-х дітей (30%); низький рівень – у 3-х (70%). Порівнюючи результати, отримані після проведення корекційної роботи з початком дослідження, можемо сказати, що значно підвищився рівень сформованості усіх структурних компонентів: високий рівень розвитку когнітивного структурного компоненту показала 1 дитина (10%); середній рівень – 3 дитини (60 %); низький рівень – 2 дитини (30 %).

Таким чином, результати, які ми отримали після 1 навчального року роботи з дітьми 6-8 років із ЗПР, показали, що запропонована нами система корекційної роботи з формування психологічної адаптації успішно пройшла апробацію.

Список використаних джерел

1. Адаптація дітей у 1, 5, 10 класах. / упоряд. Т. Червонна. Київ: Шкільний світ, 2008. 128 с.
2. Ілляшенко Т.Д. Діти із затримкою психічного розвитку та їх навчання: навч. посіб. для педагогів і шк. психологів. Київ: Ін-т змісту і методів навчання, 1997. 128 с.
3. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. Київ: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.
4. Сак Т., Прохоренко Л., Омельченко І., Логвінова І., Бабяк О. Концепція науково-методичного забезпечення формування навчальної діяльності учнів із затримкою психічного розвитку. Особлива дитина: навчання і виховання. 2015. №3. С. 7-17. URL:http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog_2015_3_3 (дата звернення: 17.02.2020)
5. Лазоренко Т.М. Психологічна адаптація до процесу навчання дітей 6-8 років із затримкою психічного розвитку: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08. / Ін-т дефектології АПН України. Київ, 2002. 21 с.
6. Обухівська А.Г., Ілляшенко Т.Д., Жук Т.В. Психологу про дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній школі. Київ: Редакція загально-педагогічних газет, 2012. 128 с.
7. Стадненко Н.М. Методика діагностики готовності до навчання в школі дітей шестирічного віку. Кам'янець-Подільський: Початкова школа, 2003. 128 с.

References transliterated

1. Chervonna, T. (Ed). (2008) *Adaptatsiia ditei u 1,5, 10 klasakh*. [Adaptation of children in 1, 5, 10 classes]. Kyiv: Shkilnyi svit. [in Ukrainian].
2. Illiashenko, T.D. (1997) *Dity iz zatrymkoiu psykhychnoho rozvytku ta yikh navchannia* [Children with mental retardation and their learning]. Kyiv: In-t zmistu i metodiv navchannia. [in Ukrainian].
3. Kolupaieva, A.A., Savchuk, L.O. (2011) *Dity z osoblyvymy osvritnimy potrebamy ta orhanizatsiia yikh navchannia* [Children with special educational needs and organization of their education]. Vydannia dopovnene ta pereroblene. Kyiv: Vydavnycha hrupa «АТОПОЛ» [in Ukrainian].
4. Sak, T., Prokhorenko, L., Omelchenko, I., Lohvinova, I., Babiak, O. (2015) *Kontseptsiia naukovo-metodychnoho zabezpechennia formuvannia navchalnoi diialnosti uchniv iz zatrymkoiu psykhychnoho rozvytku* [The concept of scientific and methodological support for the formation of educational activities of students with mental retardation]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 3. 7-17. Retrieved from:http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog_2015_3_3 [in Ukrainian].
5. Lazorenko, T.M. (2002) *Psykhologichna adaptatsiia do protsesu navchannia ditei 6-8 rokiv iz zatrymkoiu psykhychnoho rozvytku* [Psychological adaptation to the learning process of children 6-8 years with mental retardation]. (Extended abstract of candidate's thesis). In-t defektolohii APN Ukrainy. Kyiv [in Ukrainian].

6. Obukhivska, A.H., Illiashenko, T.D., Zhuk, T.V. (2012) *Psykhologu pro ditei z osoblyvymy osvithnomy potrebamy u zahalnoosvitnii shkoli*. [Psychologist about children with special educational needs in secondary school]. Kyiv: Redaktsiia zahalno pedahohichnykh hazet [in Ukrainian].

7. Stadnenko, N. M. (2003) *Metodyka diahnostryky hotovnosti do navchannia v shkoli ditei shestyrichnoho viku*. [Methods of diagnosing readiness for schooling of six-year-old children]. Kamianets-Podilskyi: Pochatkova shkola [in Ukrainian].

Жмайло А.А., Сызко А.И. Исследование психологической адаптации к процессу обучения детей с ЗПР. В статье рассмотрено понятие «адаптация» и определены компоненты структуры психологической адаптации к процессу обучения детей с задержкой психического развития.

В структуре психологической адаптации к процессу обучения были выделены следующие компоненты: соматическое и физическое состояние; поведенческий компонент; когнитивный компонент; эмоционально-волевой компонент. Раскрыта сущность каждого из этих компонентов.

Проведено исследование сформированности структурных компонентов механизма психологической адаптации детей с задержкой психического развития к процессу обучения и предложена коррекционная программа. Описаны стадии (этапы) работы по преодолению дезадаптации детей с задержкой психического развития как длительного и динамичного процесса.

Ключевые слова: адаптация; психологическая адаптация; задержка психического развития; ребенок с особыми образовательными потребностями; специальное образование.

Zhmaylo A., Sizko G. Investigation of psychological adaptation to the learning process of children with CRA. The article considers the concept of adaptation and defines the components of the structure of psychological adaptation to the learning process of children with impaired mental function.

The following components were identified in the structure of psychological adaptation to the learning process: somatic and physical condition; behavioral component; cognitive component; emotional-volitional component. The essence of each of these components is disclosed.

The study of the formation of structural components of the mechanism of psychological adaptation of children with impaired mental function to the learning process is carried out and a correction program is proposed. The stages (stages) of work to overcome the maladaptation of children with impaired mental function are described as a long and dynamic process.

Key words: adaptation; psychological adaptation; impaired mental function; a child with a disability; special education.

ЗАВГОРОДНЯ О.В.

доктор психологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

**МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗРОБКИ
КОНЦЕПЦІЇ РІЗНОРІВНЕВОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО
ЗНАННЯ**

Завгородня О.В. Методологічні орієнтири та перспективи розробки концепції різнорівневої інтеграції психологічного знання. Окреслено сучасну пізнавальну ситуацію та методологічні проблеми психології. З огляду на зазначене показано, що сформульована й розвинута Г.О. Баллом раціогуманістична орієнтація в методології людинознавства має значний евристичний потенціал в контексті проблеми подолання роздробленості психологічного знання. Висвітлено актуальність та визначено мету розробки концепції різнорівневої інтеграції психологічного знання. З урахуванням вказаного розробку концепції базовано на загально-наукових принципах цілісності, активності, розвитку, раціогуманістичній орієнтації в людинознавстві, на уявленні про структурно-функціональну різнорівневість психологічної науки та ідеї відмінностей інтеграційних процесів на різних рівнях функціонування науки. Окреслено критерії, яким має відповідати концепція (логічної послідовності, внутрішньої узгодженості положень між собою; сприйнятливості до контекстів сучасної соціокультурної та пізнавальної ситуації; використання як концептуального ресурсу ідей та методів інших інтегративно орієнтованих підходів; врахування онтологічної складності, методологічної і епістемологічної різноманітності в психології; розширення пояснювальних можливостей тощо). Визначено завдання розробки зазначеної концепції.

Ключові слова: раціогуманістична орієнтація, психологічне знання, інтеграційні процеси, фасилітація, матриця теорій, модель, багатовимірний простір.

Характерними рисами сучасного стану наукового, зокрема психологічного, знання є стрімке збільшення його обсягу, особливо за кількісним критерієм (обсяг здійснюваних досліджень, наукових публікацій тощо) та поглиблення його галузевої та дисциплінарної диференціації. Ця тенденція зумовлена зростанням суспільної потреби у якомога більш адекватних та детальних наукових репрезентаціях психології функціонування людини в контексті її належності до різних реальних, віртуальних, ідеальних культурних спільнот. За наявності вказаної тенденції історично зумовлена фрагментованість психологічного знання стає перешкодою його ефективного

використання в усіх галузевих та дисциплінарних сегментах. Актуальність розробки концепції інтеграції психологічного знання визначається особливостями сучасної соціокультурної та пізнавальної ситуації, що вимагає творення нових підходів, відповідних викликам часу та запитам сучасної психології, необхідності визначення умов інтеграції психологічного знання, знаходження шляхів забезпечення вказаного процесу, створення відповідних моделей інтеграції.

Стан розроблення проблеми. В контексті нашого дослідження важливими є праці, в яких різнобічно висвітлено проблематику методології психологічного знання, зокрема, проблему його інтеграції (1, 9, 10, 12 та ін.), праці з розгляду метатеоретичних стратегій в соціогуманітарній сфері (26 та ін.), зокрема, в психології (4, 12, 16). З урахуванням збереження дискусійності проблематики інтеграції психологічного знання, важливими методологічними орієнтирами здійснюваного дослідження є роботи, в яких проаналізовано позитивні та негативні аспекти інтеграції, труднощі теоретичного об'єднання психології [14, 15, 16 та ін.], спроби створення «unified theory» (єдиної теорії) [13, 19, 21 та ін.], зокрема, із застосуванням метапарадигмального підходу [16]. Актуальність знаходження можливих підстав інтеграції пов'язана з ускладненням розвитку психології в умовах неузгодженої сукупності часткових уявлень про спільний предмет вивчення. Заслужують на увагу вже згадані спроби знаходження таких підстав, спираючись на які значною мірою, ми розгортаємо власну версію.

Метою статті є визначення принципів та формулювання основних завдань розробки концепції різнорівневої інтеграції психологічного знання.

Перш за все реалізація мети передбачає визначення теоретико-методологічних орієнтирів розробки концепції. Щодо зазначених орієнтирів важливим є осмислення евристичних можливостей творчого спадку Г.О. Балла. Зокрема, такими орієнтирами можуть бути властиві творчості Балла людинознавча спрямованість, конструктивна ревізія категорії раціональності, діалогізм, осмислення маргінальних течій в розвитку знання, інтегративність та трансдисциплінарність наукового пошуку (більш детально в [5, 8]). Значний інтерес становить розроблена Г.О. Баллом раціогуманістична світоглядна та методологічна орієнтація в людинознавстві. Серед ознак раціогуманістичної орієнтації можна акцентувати, зокрема, такі: гуманістична, етична спрямованість, налаштованість на піднесення людини, розкриття її творчих можливостей (що є суголосним антропологічному повороту у новітній науці); орієнтація на гармонійний раціоналізм, який спирається на інтелектуальну культуру в її найширшому розумінні (а відтак передбачає діалогічну взаємодію логічно обґрунтованих та інтелектуально осягнутих позицій, розвиток потенціалу різних позицій через діалог); увага до ціннісного аспекту наукової діяльності; конструктивна ревізія трансдисциплінарних категорій, із категорією раціональності включно; орієнтація на забезпечення адекватності, змістовності, логічної чіткості, ясності моделей (зокрема, системних описів) досліджуваних процесів з

урахуванням їхньої складності; побудова відповідного понятійного інструментарію. За Г.О. Баллом, гармонійний інтелект людини не зводиться до відомих під назвою розсудку стандартизованих цивілізаційних варіантів, що легко піддаються формалізації, технологізації, автоматизації, а постає налаштованим на якнайповніше охоплення світу із доланням часових, просторових і змістових обмежень, спорідненим з давно відомим поняттям мудрості.

На думку Г.О. Балла, труднощі інтеграції в контексті розвитку сучасної психології пов'язані із складністю досліджуваних психологією об'єктів. Йдеться про складність як онтологічну (зумовлену багатогранністю, суперечливістю, динамічністю досліджуваних психологією об'єктів), так і гносеологічну. Останню зумовлено низкою чинників: поліваріантністю пізнання предмету психологічного дослідження; роллю суб'єктивних преференцій та настановлень дослідника; наявністю суб'єктивних якостей у тих, кого досліджують; необхідністю узгодження результатів застосування дослідницьких методів різного ступеня об'єктивності. Через ці особливості вельми складною, побудованою із важко узгоджуваних, часом суперечливих частин постає й сама психологічна наука.

Складність, суперечливість психологічної науки зумовлено також її положенням серед інших сфер культури: вона межує (з частковим перетином сфер) з природничими і соціальними науками (біологія, соціологія та ін.), філософією, художньою літературою, мистецтвом, теологією, досвідом містиків та інших носіїв трансперсональних переживань. Ці перетини зумовлюють доцільність вживання концепту «культурно-психологічна течія» (в сфері «культурно-психологічного перетину»), що визначається як комплекс уявлень про психологічні явища, специфічний спосіб їх сприйняття, їх причин, ролі в житті людини. Можна виокремити різні течії пізнання психологічний явищ (теологічна, філософська, художня, природнича, соціогуманітарна), доміантні в різні культурно-історичні епохи, котрі в контексті сучасної соціокультурної та пізнавальної ситуації (в умовах інформаційного суспільства, мультикультурних та глобалізаційних тенденцій сучасності) активно взаємодіють, що посилює зазначену вище складність і суперечливість психологічного знання.

В контексті тенденцій сучасної пізнавальної ситуації та методологічних проблем психології констатується стан дезінтеграції сучасного психологічного знання та необхідність його метарефлексії з метою визначення в перспективах розвитку. Для прогресу психологічної науки, для успішності її різноманітних практичних застосувань необхідно долати складність і суперечливість психологічного знання та у той чи інший спосіб забезпечувати умови його інтеграції. Отже, актуальною є спроба розробки концепції, в межах якої має бути окреслено інтегративні тенденції сучасної пізнавальної ситуації, представлено якнайширше уявлення про предмет психології, визначено межі та специфіку простору психологічних явищ,

намічено напрямки фасилітації інтеграційних процесів в психології та перспективи подальших досліджень.

Як така спроба пропонується розробка концепції різнорівневої інтеграції психологічного знання та фасилітації інтеграційних процесів. В цій роботі ми базуємось на загально-наукових принципах цілісності, активності, розвитку та взаємодії. Також важливими для нас є принципи «ученого незнання», потрійного моделювання досліджуваної реальності, звернення до категорії особистості, її інтегративних та медіаційних можливостей, спіралі розуміння, евристичного потенціалу осмисленості суб'єктності дослідника, прийняття антиномічності психологічної феноменології та врахування різних її станів (застиглих, стійких, плинних, «летючих»), чутливості до потреб дослідницької практики (зокрема, явних та латентних течій інтеграції), неостатності теорії, її інструментального призначення, якнайширшого визначення об'єкта дослідження, рефлексивного «лінзоаналізу», гнучкості, транссистемності. Засадничим для нашого підходу є принцип раціогуманізму, в його світоглядних та методологічних вимірах.

Згідно з принципами цілісності, активності, розвитку та взаємодії, розвиток сфери психології ми розглядаємо як її еволюційно спрямовані якісні зміни – зростання диференційованості та інтегрованості, досягнення більшої внутрішньої узгодженості та цілісності через осягнення суб'єктами сфери психології її сенсу, екзистенційного призначення, через активну взаємодію зазначених суб'єктів, спрямовану на подолання перешкод на шляху втілення осягнутого сенсу, посилення культуротвірної функції психології, її гуманізувального впливу, що, зокрема, передбачає інтеграційні зусилля.

Інтеграція, в широкому розумінні, означає об'єднання в ціле окремих елементів, відновлення єдності; стан пов'язаності окремих диференційованих частин в єдине ціле, а також процес, що призводить до такого стану. В контексті психології інтеграція означає активність суб'єктів цієї сфери, орієнтовану на її цілісність, через знаходження медіаторів-посередників між розрізненими частинами, інтеграторів-об'єднувальників психологічного знання і, ширше, всієї сфери психології, включно з практикою, визначення спільних професійно-ціннісних орієнтирів. Будь-яка інтеграція, особливо цілеспрямована, пов'язана з активністю суб'єктів сфери психології, а також з їх взаємодією між собою. Взаємодія зазначених суб'єктів може різною мірою сприяти комунікаційним та інтеграційним процесам в психології (налаштованість на співробітництво, орієнтація на загальнолюдські цінності, дотримання етичних засад), може також мати гальмівний вплив (перевага стратегій его- або групоцентричного суперництва, уникання або імітація співробітництва, ігнорування етичних засад тощо). Цілеспрямована інтеграція пов'язана з налаштуванням на сполучення і комунікацію всього цінного, накопиченого психологією, попри суперечності, об'єднання елементів (різних ідей, підходів, методів, технологій) в мережу з достатнім діапазоном свободи, координацію їх функцій. в залежності від проблеми, гнучке підлаштування під завдання психологічної роботи (зокрема, під

проблему дослідження або надання допомоги). Без інтеграційних зусиль не можна подолати роздробленість психологічного знання, розщеплення психології на академічну і практичну, недостатню її ефективність і відповідне розчарування, падіння престижу психології тощо.

Принципи ученого незнання та потрійного моделювання досліджуваної реальності. Принцип «ученого незнання» (вираз М. Кузанського в творі “De Docta ignorantia”) невіддільний від глибокого погляду на психологічну феноменологію, зокрема, коли мова йде про духовно-екзистенційні джерела особистості. З ним пов'язаний принцип потрійного моделювання досліджуваної реальності. На основі принципу потрійного конструювання (моделювання) досліджуваної реальності ми виокремлюємо: 1) сферу проясненого, ясного бачення (мережа видимих та пояснюваних фактів), 2) сферу проблемного, мінливого або тьмяного бачення (мережа частково видимих, але недостатньо пояснюваних фактів), 3) сферу потенційного знання (вченого незнання) - невидимого, невідомого, але передбачуваного.

Принцип спіралі розуміння полягає у постійному герменевтичному збагаченні моделі досліджуваної складної реальності – відображає рух від початкового розуміння, яке передує дослідженню і поясненню, до розуміння, яке завершує пояснення і містить «непояснюваний надлишок» та мотивує до подальшого пізнання, таким чином починає і продовжує нове коло.

Принцип рефлексивного опрацювання суб'єктивності дослідника (або «присутності» автора теорії, «не-алібі-в-бутті», за М.М. Бахтіним) полягає в необхідності рефлексивного опрацювання суб'єктивності (переживань, прагнень, ціннісних пріоритетів) дослідника, простеженні зв'язків та спадкоємності різних близьких досліднику ідей, певного зрізу наукової культури, у виявленні особливостей його наукового пошуку, його діалогічного простору, його проєкцій, особливостей «вживання» в об'єкт дослідження.

Принцип прийняття антиномічності, необхідний у пізнанні надскладних реальностей, полягає у толерантності до суперечностей і невизначеності, ситуативному переструктуруванні пізнавального поля відповідно до дослідницького завдання, ампліфікації та розширення діапазону медіаторів (інтелектуальний стиль, спосіб розмірковування тощо), зокрема діалогу як інструментів узгодження суперечностей,

Принцип чутливості до потреб дослідницької практики полягає в униканні пізнавально-вольової сліпоти, деструктивного волюнтаризму у постановці інтегративних завдань, у врахуванні внутрішніх потреб розвитку психологічного знання, явних та латентних інтеграційних процесів, напрямків, течій; у методологічному узагальненні стихійно сформованих реалій, екологічності пошуку. Поза такою чутливістю інтеграція, здійснювана вольовим рішенням, призводитиме до втрат, а найглибше і найскладніше в психологічній феноменології може виявитись «неінтегрованим залишком».

Принцип неостаточності теорії полягає в її проникливості для нових ідей, нових даних, переструктурування.

Принцип інструментального призначення тої чи іншої концепції полягає у визначенні діапазону придатності та дослідницьких переваг тої чи іншої концепції, підходу; перепрочитанні давніх концепцій в контексті сучасної ситуації; принцип інструментального призначення та принцип доповнювальності сприяють гнучкій різноракурсності бачення в процесі дослідження, практичності в роботі з фактами і, відповідно, кращому результату.

Принцип якнайширшого визначення об'єкта дослідження (поєднаний, за Г.О. Баллом, з перспективою виокремлення різних сфер його виявлення, типів функціонування, стадій розвитку) тісно пов'язаний із знаходженням зони найкращої придатності різних концепцій, підходів до розуміння зазначених сфер виявлення, відкриває можливості варіативності їх тлумачення в різних контекстах, побудови багатовимірних збагачених моделей.

Принципи гнучкості та рефлексивного «лінзоаналізу» методологічного бачення полягає у рефлексії багатовимірності, багаторівневості та плинності психологічної феноменології, рефлексії взаємин між суб'єктом та об'єктом дослідження, суб'єктивності дослідника і суб'єктності досліджуваного (надання голосу об'єкту дослідження), аналізі обмеженості окремих позицій і способів (методологічних «лінз») трактування, виявленні пізнавальних упереджень, їх соціально-психологічних, когнітивних та мотиваційних чинників (зокрема, психологічних захистів); вказані принципи запобігають абсолютизації та ригідності дослідницьких настановлень, сприяють гнучкому використанню методологічних інструментів.

Принцип транссистемності психологічної феноменології полягає в тому, що хоча метафора системи (чи мережі чи навіть мережі систем різного рівня) не може охопити цю сукупність складних і надскладних явищ в усіх їх витоках, виявах та перетвореннях, зазначений метафоричний конструкт з напрацьованими на його основі аналітичними процедурами може мати достатньо плідне, продуктивне застосування (в різних формах системного підходу) в пізнанні та репрезентації людської психології (попри її транссистемну глибинну нескінченну неосяжну сутність та понадсистемний надлишок).

Поняття «цілісність», «система», «мережа», «інтеграція» тісно пов'язані між собою, проте їх трактування не усталене і може бути предметом дискусій. Зокрема, однією з проблем сучасної психології є непорозуміння в науковій спільноті, де частина дослідників спирається на конструкт системи (як на базовий), а частина – більш адекватним вважає звертатись до конструкту мережі. Прихильники мережного підходу асоціюють систему з певним порядком, а мережу зі своєрідним плідним хаосом, що породжує лад (порядок), пов'язують «мережу» з різноманітністю і пластичністю, а

«систему» – з ригідністю, відзначають переваги мережного підходу – асиметричність, лабільність, гнучкість, чутливість до ситуації [3, 6].

Відзначимо (уникаючи дискусії щодо первинності і всеохопності обговорюваних конструктів), що гнучкість передбачає використання різних методологічних інструментів (в тому числі і напрацювань системного підходу). В інструментальному сенсі система (за Г.О. Баллом, широко трактована без зведення до типів систем, недостатньо адекватних для багатьох психологічних застосувань) виступає як модель досліджуваного складного об'єкту, з відповідним виокремленням основних компонентів, між якими зафіксовані певні відношення; сукупність відношень характеризує структуру системи. Дослідник зосереджує у компонентах і структурі такої моделі свої уявлення про найсуттєвіше в об'єкті, в тому числі уявлення, отримані в ході його гуманітарно орієнтованого пізнання, значною мірою базованого на культурних традиціях, спонтанних спостереженнях та інтуїтивних узагальненнях [11]. Модель має підлаштовуватись під досліджувану реальність (як карта під репрезентовану нею територію), відображати найсуттєвіше, зокрема, і її стан (затверділий чи плинний, «речовий» чи «атмосферний» тощо); і, власне, цим може визначатись її подібність до системи чи мережі.

При побудові концепції інтеграції психологічного знання ми орієнтувались на критерії: 1) логічної послідовності концепції, внутрішньої узгодженості її положень між собою; 2) сприйнятливості її до контекстів сучасної соціокультурної та пізнавальної ситуації (мультикультуральності, зростання міграційних процесів; зростання можливостей ІКТ тощо); 3) використання як концептуального ресурсу ідей та методів системного, мережевого, синергетичного, коеволюційного та інших інтегративно орієнтованих підходів; 4) врахування онтологічної складності, методологічної і епістемологічної різноманітності в психології; 5) розширення пояснювальних можливостей щодо явищ предметного поля.

В контексті розробки концепції ми спирались на уявлення про складність, різноманітність психологічної феноменології, розвитку, непередбачуваність її розвитку та змін; важливість з'ясування підстав її упорядкування; а також на уявлення про структурно-функціональну різноманітність психологічної науки.

Розробка концепції передбачає роботу в таких напрямках:

- окреслення меж, міждисциплінарних перетинів, специфіки психологічної феноменології;
- визначення відмінностей інтеграційних процесів на різних рівнях функціонування психологічної науки;
- з'ясування підстав упорядкування гетерогенно-багатовимірному простору психологічного знання;
- побудова метапростору теорій, що ґрунтуються на якісно відмінних онтолого-епістемологічних підставах;

- визначення умов сприяння інтеграційним процесам «згори»;
- з'ясування умов фасилітації інтеграційних процесів «знизу»;
- пошук шляхів сприяння інтеграційним настановам дослідників.

Висновки. Визначено актуальність розробки нових моделей інтеграції психологічного знання, акцентовано необхідність нових підходів, суголосних запитам сучасної психології. Обґрунтовано доцільність вживання концепту «культурно-психологічна течія» (в сфері «культурно-психологічного перетину»), що визначається як комплекс уявлень про психологічні явища, специфічний спосіб їх сприйняття, їх причин, ролі в житті людини.

Наголошено на важливості осмислення евристичних можливостей творчого спадку Г.О. Балла як орієнтирів у подоланні роздробленості психологічного знання. Зокрема, такими орієнтирами можуть бути властиві творчості Балла людинознавча спрямованість, конструктивна ревізія категорії раціональності, діалогізм, осмислення маргінальних течій в розвитку знання, інтегративність та трансдисциплінарність наукового пошуку. З урахуванням вказаного розробку концепції різнорівневої інтеграції психологічного знання базовано на врахуванні контекстів сучасної соціокультурної та пізнавальної ситуації, на раціогуманістичній орієнтації в людинознавстві, усвідомленні складності, різноманітності, непередбачуваності змін психологічної феноменології; на уявленні про структурно-функціональну різнорівневність психологічної науки та ідеї відмінностей інтеграційних процесів на різних рівнях її функціонування. Також розробка зазначеної концепції спирається на принципи доповнювальності теорій, гнучкості методологічного бачення, рефлексивного «лінзоаналізу», чутливості до потреб дослідницької практики.

Список використаних джерел

1. Балл Г.О. Раціогуманістична орієнтація в методології людинознавства: наукове видання. Київ: Видавництво ПП «СКД», 2017. 300 с.
2. Большой энциклопедический словарь. (2016) URL:<https://www.vedu.ru/bigencdic/>.
3. Василькова В.В. Сети в социальном познании: от метафоры к метатеории. *Журнал социологии и социальной антропологии*. 2012. Т. 15 (5). С 11–24.
4. Гарбер И.Е. Трансформация психологического знания в условиях информационного общества. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук. Томск, 2013. 23 с.
5. Гуманный разум: збірник статей (присвячено пам'яті Георгія Олексійовича Балла) [ред. О.В. Завгородня, В.Л. Зливков; уклад.

С.О. Лукомська, О.В. Федан]. Київ: Педагогічна думка, 2017. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/706694>.

6. Гусельцева М.С. Культурно-аналитический подход к изучению эволюции психологического знания. Дис...докт. психол. наук. Москва, 2015. 36 с.

7. Завгородня О.В. Розробка принципів інтегративно-екзистенційного підходу. Теоретичні дослідження у психології: Збірник статей. Том. IV. Впор. В.О. Медінцев. Харків: Монограф, 2018. С. 130-145

8. Завгородня О.В., Копилов С.О. Творчий спадок Г.О. Балла в контексті проблем сучасної психології. Теоретичні дослідження у психології: Збірник статей. Том. III. Впор. В.О. Медінцев. Харків: Монограф, 2018. С. 136-151

9. Інтегративно-особистісний підхід у психологічній науці та практиці: монографія; за ред. Г.О. Балла. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. 312 с.

10. Мазилів В.А. Интеграция психологического знания: методологические проблемы. Москва: МАПН, 2008. 122 с.

11. Системність психологічного знання на сучасному етапі його розвитку: монографія [Електронний ресурс] / [Г.О. Балл, Н.А. Бастун, О.В. Губенко, В.В. Депутат, О.В. Завгородня, В.О. Медінцев, Т.А. Російчук, Є.В. Степура] за ред. О.В. Завгородньої. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. URL:<http://lib.iitta.gov.ua>

12. Янчук В. Культурно-диалогический интердетерминистский метаподход к анализу психологической феноменологии: теоретико-прикладные возможности. Теоретичні дослідження у психології. Харків: Монограф, 2018. Том IV. С. 21-82.

13. Anderson, N. Unified psychology based on three laws of information integration. *Review of General Psychology*. 2013. Vol. 17 (2). P. 125-132.

14. Green, C. Why Psychology Isn't Unified, and Probably Never Will Be. *Review of General Psychology*. 2015. V. 19 (3). P. 207-214.

15. Healy, P. Toward an integrative, pluralistic psychology: On the hermeneutico-dialogical conditions of the possibility for overcoming fragmentation. // *New Ideas in Psychology*, 30, 271-280.

16. Henriques, G. Evolving from methodological to conceptual unification. *Review of General Psychology*. 2013. Vol. 17. P. 168-173. DOI: 10.1037/a0032929

17. Koch, S. "Psychology" or "the psychological studies"? *American Psychologist*. 1993. Vol. 48. P. 902-904.

18. Lamiell, J. Toward a critically personalistic general psychology in consideration of its unifying. *Review of General Psychology*. 2014. Vol. 18 (1). P. 1-6.

19. Newell, A. *Unified theories of cognition* Harvard University Press Cambridge, MA, USA 1990.

20. Royce, Joseph R. A Strategy for Developing Unifying Theory in Psychology In A. W. Staats & L. P. Mos (Eds.). *Annals of theoretical psychology*. 1987. Vol. 5, pp. 275-284. New York: Plenum.
21. Staats, A.W. A psychological behaviorism theory of personality. In Millon, Theodore; Learner, Melvin J. (Eds.), *Handbook of psychology*. New York: John Wiley & Sons, 2003. P. 135-158.
22. Stam, H.J. The neurosciences and the search for a unified psychology: the science and esthetics of a single framework. *Front Psychol*. 2015. Vol. 6. P. 1467. Oct 7. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01467
23. Sternberg, R.J., Grigorenko, E. L. Unified psychology *American Psychologist*. 2001. Vol. 56 (12). P. 1069-1079.
24. Turner, J. The misuse and use of metatheory. *Sociological Forum*. 1990. Vol. 5 (1). P. 37– 53.
25. Valsiner, J. Integrating Psychology within the Globalizing World: A Requiem to the Post-Modernist Experiment with Wissenschaft. *Integr Psychol Behav Sci*. 2009. Mar. 43(1). P. 1-21. doi: 10.1007/s12124-009-9087-x.
26. Wallis, S. Toward a Science of Metatheory. *Integral Review*. A Transdisciplinary and Transcultural Journal For New Thought, Research, and Praxis. 2010. Vol. 6 (3). P. 73-115.

References transliterated

1. Ball, H.O. (2017) *Ratsiohumanistychna oriientsatsiia v metodolohii liudynoznavstva: naukove vydannia* [Rational humanistic orientation in the methodology of anthropology: a scientific publication]. Kyiv: Vydavnytstvo PP «SKD» [in Ukrainian]
2. Bolshoi entsyklopedycheskyi slovar. Retrieved from: <https://www.vedu.ru/bigencdic/> [in Russian]
3. Vasyilkova, V.V. (2012) Sety v sotsyalnom poznanii: ot metafory k metateorii [Networks in social cognition: from metaphor to metatheory] *Zhurnal sotsyolohii y sotsyalnoi antropolohii*, 15(5). 11–24. [in Russian]
4. Harber, Y.E. (2013) *Transformatsiia psikhologicheskogo znaniia v usloviakh ynformatsionnoho obshchestva* [Transformation of psychological knowledge in the information society]. (Extended abstract of candidate's thesis). Tomsk [in Russian].
5. Zavorodnia, O.V., Zlyvkov, V.L. (2017) (Eds.). *Humanni rozum: zbirnyk statei (prysviacheno pamiaty Heorhiiia Oleksiiovycha Balla)* [Humane mind: a collection of articles (dedicated to the memory of George Ball)]. Kyiv: Pedahohichna dumka. 2017. Retrieved from: <http://lib.iitta.gov.ua/706694>
6. Huseltseva, M.S. (2015) *Kulturno-analytycheskyi podkhod k yzucheniiu evolutsii psikhologicheskogo znaniia* [Cultural-analytical approach to the study of the evolution of psychological knowledge]. (Doctor's thesis). Moskva [in Russian].
7. Zavorodnia, O.V. (2018) *Rozrobka pryntsyviv intehratyvno-ekzysyentsiinoho traktovka* [Development of principles of integrative-existential

approach]. *Teoretychni doslidzhennia u psykholohii: Zbirnyk statei. / Vpor. V.O. Miedintsev. Kharkiv: Monohraf, 4* 130-145 [in Ukrainian].

8. Zavhorodnia, O.V., Kopylov, S.O. (2018) Tvorchyi spadok H.O. Balla v konteksti problem suchasnoi psykholohii [The creative legacy of G.O. Score in the context of the problems of modern psychology]. *Teoretychni doslidzhennia u psykholohii: Zbirnyk statei, 3 / Vpor. V.O. Miedintsev. Kharkiv: Monohraf. 136-151* [in Ukrainian].

9. Balla, H.O. (2012) (Ed) *Intehratyvno-osobystisnyi pidkhid u psykholohichnii nauksi ta praktytsi* [Integrative-personal approach in psychological science and practice]. Kirovohrad: Imeks-LTD [in Ukrainian].

10. Mazylov, V.A. (2008) *Yntehratsyia psykholohycheskoho znanyia: metodolohycheskye problemu* [Integration of psychological knowledge: methodological problems]. Moskva: MAPN [in Russian]

11. Zavhorodnia, O.V. (2017) (Ed.). *Systemnist psykholohichnoho znannia na suchasnomu etapi yoho rozvytku* [Systematic psychological knowledge at the present stage of its development]. Kyiv: Vydavnychi Dim «Slovo» Retrieved from: <http://lib.iitta.gov.ua> [in Ukrainian].

12. Ianchuk, V. (2018) Kulturno-dyalohycheskyi ynterdeternynystskyi metapodkhod k analyzu psykholohycheskoi fenomenolohyy: teoretyko-prykladnye vozmozhnosty [Cultural-dialogic interdeterministic meta-approach to the analysis of psychological phenomenology: theoretical and applied possibilities]. *Teoretychni doslidzhennia u psykholohii. Kharkov: Monohraf, 4.* 21-82. [in Ukrainian].

13. Anderson, N. (2013) Unified psychology based on three laws of information integration. *Review of General Psychology, 17*(2). 125-132.

14. Green, C. (2015) Why Psychology Isn't Unified, and Probably Never Will Be. *Review of General Psychology, 19* (3). 207-214.

15. Healy, P. (2012) Toward an integrative, pluralistic psychology: On the hermeneutico-dialogical conditions of the possibility for overcoming fragmentation. *New Ideas in Psychology, 30.* 271-280.

16. Henriques, G. (2013) Evolving from methodological to conceptual unification. *Review of General Psychology, 17.* 168-173. DOI: 10.1037/a0032929

17. Koch, S. (1993) "Psychology" or "the psychological studies"? *American Psychologist, 48.* 902-904.

18. Lamiell, J. (2014) Toward a critically personalistic general psychology in consideration of its unifying. *Review of General Psychology, 18*(1). 1-6.

19. Newell, A. (1990) Unified theories of cognition Harvard University Press Cambridge, MA, USA.

20. Royce, Joseph R. (1987) A Strategy for Developing Unifying Theory in Psychology In A. W. Staats & L. P. Mos (Eds.). *Annals of theoretical psychology. New York: Plenum, 5.* 275-284.

21. Staats, A.W. (2003) A psychological behaviorism theory of personality. In Millon, Theodore; Learner, Melvin J. (Eds.), *Handbook of psychology*. New York: John Wiley & Sons, 135-158.
22. Stam, H.J. (2015) The neurosciences and the search for a unified psychology: the science and esthetics of a single framework. *Front Psychol.* 6. 1467. Oct 7. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01467
23. Sternberg, R.J., Grigorenko, E.L. (2001) Unified psychology. *American Psychologist*, 56 (12). 1069-1079.
24. Turner, J. (1990) The misuse and use of metatheory. *Sociological Forum*, 5(1). 37– 53.
25. Valsiner, J. (2009) Integrating Psychology within the Globalizing World: A Requiem to the Post-Modernist Experiment with Wissenschaft. *Integr Psychol Behav Sci*, 43(1). 1-21. doi: 10.1007/s12124-009-9087-x.
26. Wallis, S. (2010) Toward a Science of Metatheory. *Integral Review. A Transdisciplinary and Transcultural Journal for New Thought, Research, and Praxis*, 6(3). 73-115.

Завгородняя Е.В. Методологические ориентиры и перспективы разработки концепции разноуровневой интеграции психологического знания. Очерчены современная познавательная ситуация и методологические проблемы психологии. Показано, что сформулированная и развитая Г.А. Баллом рაციогуманистична ориентация в методологии человековедения имеет значительный эвристический потенциал в контексте проблемы преодоления раздробленности психологического знания. Освещена актуальность и определены цели разработки концепции разноуровневой интеграции психологического знания. С учетом указанного разработка концепции базируется на общенаучных принципах целостности, активности, развития, взаимодействия, рაციогуманистичний ориентации в человековедении, на представлениях о структурно-функциональной разноуровневости психологической науки и о различиях интеграционных процессов на разных уровнях функционирования науки. Определены критерии, которым должна соответствовать концепция (логической последовательности, внутренней согласованности; восприимчивости к контекстам в современной социокультурной и познавательной ситуации, использования как концептуальных ресурсов идей и методов существующих интегративно ориентированных подходов, учет онтологической сложности, методологического и эпистемологического разнообразия в психологии, расширения объяснительных возможностей и т.д.). Определены направления разработки указанной концепции.

Ключевые слова: рაციогуманистическая ориентация, психологическое знание, интеграционные процессы, фасилитация, матрица теорий, модель, многомерное пространство.

Zavhorodnia O. Methodological guidelines and perspectives for developing the concept of multilevel integration of psychological knowledge. The contemporary cognitive situation and methodological problems of psychology are outlined. It is shown that the ratio-humanistic orientation in the methodology of human studies proposed by Georgy Ball has a significant scientific potential in view of the problem of overcoming the fragmentation of psychological knowledge. The relevance is highlighted and the goals of developing the concept of multi-level integration of psychological knowledge are identified. With this in mind, the development of the concept is based on the general scientific principles of integrity, activity, development, interaction, ratio-humanistic orientation in human studies, on the idea of the structural and functional different levels of psychological science and on the differences in integration processes at different levels of science functioning. The criteria that the concept must meet (logical consistency, internal coherence; sensitivity to contexts in the current sociocultural and cognitive situation, using ideas and methods of existing integrally oriented approaches as conceptual resources, taking into account ontological complexity, methodological and epistemological diversity in psychology, expanding explanatory possibilities and etc.). The directions of development of this concept are determined.

Key words: ratio-humanistic orientation, psychological knowledge, integration processes, facilitation, matrix of theories, model, multidimensional space.

УДК 159.98

ЗЛИВКОВ В.Л.

кандидат психологічних наук, доцент, завідувач лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ

ТРЕНІНГ РОЗВИТКУ КАР'ЄРИ: ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ТА ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ

Зливков В.Л. Тренінг розвитку кар'єри: теоретичні основи та практичні рекомендації. Дану статтю присвячено висвітленню особливостей використання тренінгів розвитку кар'єри у сучасній психологічній практиці. Доведено, що популярні нині у практичній психології тренінги є варіантами соціально-психологічних тренінгів, метою яких є покращення комунікативних навичок учасників, натомість навчальні тренінгові групи, поширені в організаційній і соціальній психології, базуються на Т-групах К. Левіна та спрямовані на систематичне набуття знань, умінь, навичок і атитюдів, що покращують виконання діяльності у певній галузі. Проаналізований у даній статті тренінг розвитку кар'єри є

варіантом класичного тренінгу, оскільки орієнтований на удосконалення самоменеджменту у галузі професійної самореалізації.

Ключові слова: ідентичність, тренінг, кар'єра, самореалізація, самоефективність, особистість.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Актуальність продовження розробок в області професійної орієнтації пов'язана з сучасними тенденціями в соціально-економічному житті суспільства. В якості найважливіших факторів, що впливають на стратегію поведінки в процесі професійного вибору, можна назвати зменшення циклу життя окремих професій, розширення і поглиблення вимог в рамках більшості професій, відхід від гарантованого працевлаштування. Зазначені фактори визначають необхідність більшої обізнаності молодих людей в галузі вибору професії, більшої усвідомленості і відповідальності за свій вибір, переходу від поняття професії до поняття кар'єри, вибору професії і стратегії подальшого професійного зростання в рамках цього вибору. За таких умов все більшої популярності набувають тренінги розвитку кар'єри.

Психологія тренінгової роботи як розділ практичної психології завжди була у центрі емпіричних досліджень, оскільки саме тренінг вважається основним засобом формування тих чи інших вмінь, навичок і рис особистості. На перший погляд здається, що питання використання тренінгів у психології та соціальній роботі вже давно не актуальне, чимало праць написано, практично усі можливі дослідження проведено, однак так здається лише на перший погляд. При детальному розгляді з'ясовується, що насправді науково-практичні розвідки у даній галузі обмежуються 70-80-ми роками ХХ століття й базуються переважно на класичних підходах К. Левіна, Ю. Ємельянова, Л. Петровської до тренінгових груп. Наші попередні розвідки довели необхідність розмежування власне тренінгів і тренінгів соціально-психологічних, оскільки популярні нині у практичній психології тренінги є варіантами соціально-психологічних тренінгів, започаткованих ще М.Форвергом, метою яких є покращення комунікативних навичок учасників, натомість навчальні тренінгові групи, поширені в організаційній і соціальній психології, базуються на Т-групах К. Левіна та спрямовані на систематичне набуття знань, умінь, навичок і атитюдів, які мають покращити виконання діяльності у певній галузі. Тренінг розвитку кар'єри по суті є варіантом класичного тренінгу, оскільки орієнтований на удосконалення самоменеджменту у галузі професійної самореалізації.

Останні дослідження і публікації, виділення невирішених питань загальної проблеми, якій присвячується стаття. Популярна література з проблем кар'єри зосереджена переважно на аспектах, що стосуються власне осіб, які планують свій професійний шлях, в ній висвітлюються шляхи підвищення обізнаності та розуміння зв'язку особистих і професійних якостей та можливостей пошуку роботи, навички сприяння прийняттю кар'єрних рішень. Поняття «кар'єра» походить від латинського *carrus* (колісниця) і з 1803 року означає курс публічного і професійного життя. В 19

столітті слово «кар'ера» мало виключно негативний зміст, оскільки уособлювало жагу до грошей, багатства і високих посад, забуття совісті, нехтування народною і християнською мораллю. В 20 столітті воно позбавлене негативного змісту, який перебрало на себе слово «кар'єризм», і лише за інерцією змісти цих слів у побуті нерідко плутають (N. E. Betz) [2]. В Оксфордському словнику англійської мови цим словом позначається життєвий прогрес людини, натомість фахівці у галузі організаційної поведінки визначають кар'єру як досвід роботи і в організації, і поза нею, що формує унікальну закономірність протягом життєвого шляху людини.

Вивчення кар'єри визначається як збір та аналіз інформації, пов'язаної з кар'єрою, і вважається базовим для ефективності всього процесу управління нею. На думку J. H. Greenhaus, пошук інформації є ключовою проблемою у визначенні управління кар'єрою. Це процес вирішення проблем, за допомогою якого люди збирають відповідну інформацію шляхом кар'єрного дослідження та розвивають більшу обізнаність про себе та своє оточення для розробки кар'єрних стратегій. Загалом, пошук інформації про кар'єру та самоконтроль того, як нас бачать інші, є критично важливими для діяльності із розвитку кар'єри [6]. *Управління кар'єрою* – це процес, за допомогою якого люди збирають інформацію про цінності, інтереси, сильні та слабкі сторони навичок (вивчення кар'єри), визначають кар'єрну мету та займаються кар'єрними стратегіями, що збільшують ймовірність досягнення кар'єрних цілей (S. M. Colarelli, R. C. Bishop). При цьому найважливішим в управлінні кар'єрою вчені вважають професійне самовдосконалення, яке не в останню чергу відбувається шляхом навчання на різноманітних курсах, тренінгах, семінарах і практикумах [3]. На рис. 1 представлено модель зв'язку кар'єрного менеджменту, об'єктивних чинників на кшталт віку, статусу, наявності соціальної підтримки, розвитку кар'єри і, зрештою, професійної діяльності.

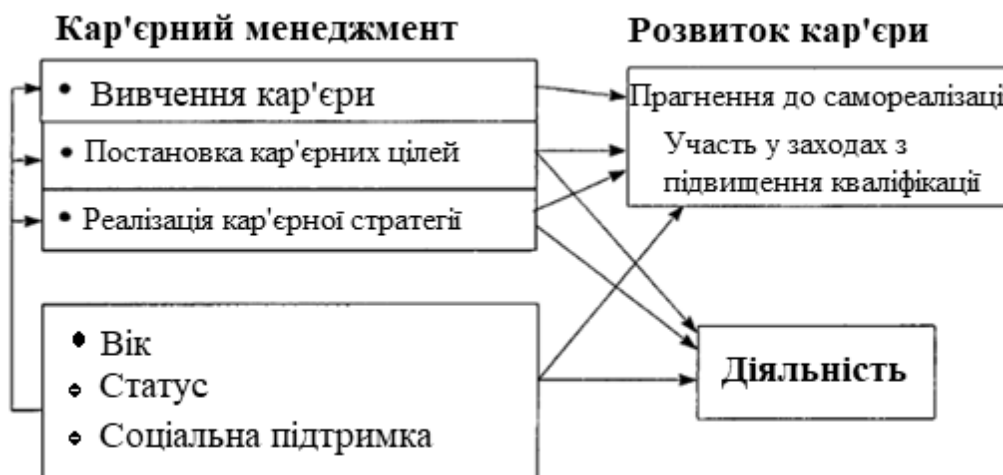


Рис. 1. Модель зв'язку кар'єрного менеджменту, об'єктивних чинників, розвитку кар'єри і професійної діяльності

Першим кроком у процесі кар'єрного менеджменту є вивчення кар'єри, яке базується на теорії дослідницької поведінки, розробленої D. Lester з колегами. Дослідницька поведінка включає розумові і/або фізичні дії, які

дозволяють отримати інформацію про себе або навколишнє середовище; ця інформація використовується людиною для саморозвитку та самореалізації у професії [8]. На думку S. A. Stumpf, S. M. Colarelli, K. Hartman, дослідження кар'єри містить чотири компоненти: 1) де (базуючись на власних уподобаннях чи актуальності професії в умовах сьогодення), 2) як (регулярно чи періодично), 3) як керує кар'єрою той, хто її досліджує (лише збирає інформацію чи застосовує її на практиці), 4) яким аспектам кар'єри приділяється найбільше уваги [11]. Дослідження кар'єри неможливе без професійної мобільності і прагнення до самореалізації, у тому числі й шляхом участі у семінарах чи тренінгах.

Те, де і як людина вивчає кар'єру, суттєво впливає на її кар'єрний розвиток. Зазвичай люди отримують інформацію щодо професійного вдосконалення шляхом самостійного вивчення цінностей, інтересів, своїх сильних і слабких сторін, вмінь і навичок, а також шляхом аналізу потреб суспільства і регіону, де вони проживають. В результаті відбувається розширення знань про кар'єрні можливості та більше усвідомлення того, які навички та поведінку потрібно розвивати задля досягнення кар'єрного успіху. Численними дослідженнями доведено, що адекватна самооцінка, сформована професійна ідентичність забезпечують швидкий кар'єрний розвиток і професійну самореалізацію.

В теорії постановки цілей мова йде про те, що цілі впливають на поведінку, спрямовуючи увагу, стимулюючи та підтримуючи зусилля щодо розробки стратегій досягнення мети (E. A. Locke, G. P. Latham) [9]. Відповідно, людина зі складними, чітко визначеними цілями та мотивована на їх досягнення, виконує свою діяльність значно ефективніше, ніж та, яка ставить перед собою легкі чи невизначені завдання; звідси метою кар'єрного зростання стає досягнення результативності праці, підвищення свого професійного і соціального статусу, по суті, перевершення себе вчорашнього і нинішнього. Чим чіткіша кар'єрна ціль, тим більше шансів на досягнення особистістю максимальної ефективності у професійному житті, тому чимало тренінгів спрямовані на сприяння визначенню кар'єрних цілей працівників.

Третій аспект управління кар'єрою – це розробка та реалізація *кар'єрної стратегії*, тобто активності, яка підвищує ймовірність досягнення кар'єрних цілей. Використання як міжособистісних, так і внутрішньоособистісних кар'єрних стратегій призводить до того, що працівники краще виконують свою діяльність та ефективно її презентують. Так, міжособистісні кар'єрні стратегії спрямовані на формування позитивного враження про співробітника і включають в себе комунікативні навички, вміння взяти на себе більшу відповідальність (самовисування на керівні посади) та налагодження контактів усередині компанії. Важливою внутрішньоособистісною стратегією є вироблення навичок та компетенцій, важливих для успішної діяльності певного робочого підрозділу (експертиза власної роботи та своїх найближчих колег). Використання працівниками кар'єрних стратегій сприяє їх професійній самореалізації. Наприклад,

працівники, які активно використовують стратегії кар'єри, частіше читають технічні звіти, видання професійної спрямованості. відвідують курси, семінари, тренінги, тим самим розширюючи свої знання та вміння розвивати контакти в організації.

Вік, посада, статус і соціальна підтримка, у тому числі й підтримка керівництва у прагненні співробітників до самореалізації, також суттєво впливають на участь працівників у процесі управління кар'єрою, а також на формування у професійної ідентичності.

Потенціал для кар'єрного успіху значною мірою залежить від посади. Дослідження свідчать, що менеджери використовують більше кар'єрних стратегій та дослідницької поведінки, ніж співробітники на інших посадах (S. Gould, L. E. Penley) [5]. Підтримка керівництва та підтримка родини є ключовими факторами участі співробітників у процесі управління кар'єрою, оскільки саме завдяки соціальній підтримці люди отримують важливі ресурси, що сприяють досягненню короткострокових і довогострокових кар'єрних цілей.

Для визначення найбільш актуальної проблеми, якій буде присвячено тренінгову програму, потенційним учасникам пропонується анкета, де наведено декілька (краще більше 5) альтернатив, які вони визначають як важливі чи не важливі в контексті їх актуального стану [1]. У табл. 1. представлено анкету визначення найактуальніших тем тренінгу, розроблену Д. і Д. Кіркпатриками (табл. 1).

Таблиця 1.

Анкета визначення найактуальніших тем тренінгу

Орієнтовні теми тренінгу	Дуже потрібно	Іноді потрібно	Не потрібно
Як мотивувати співробітників	2	1	0
Міжособистісне спілкування	2	1	0
Інтернет-комунікації	2	1	0
Тайм-менеджмент	2	1	0
Як делегувати повноваження	2	1	0
Як реагувати на конфлікти	2	1	0
Стилі керівництва	2	1	0

Наступними етапами є складання програми тренінгу; оцінка реакцій, поведінки і результатів тренінгу після кожного його змістового блоку; моніторинг ефективності тренінгу.

Реалізація цілей тренінгової програми завжди передбачає декілька складових: антеценденти (події, що передували, оскільки вони допомагають пояснити теперішнє), цільові орієнтації, найближчі результати, віддалені результати.

Цілі тренінгової програми конкретизуються в її завданнях.

1. Завдання повинні відображати конкретні результати, досягнення яких планується в ході роботи, а не перетворюватися на абстрактні міркування або гасла. Наприклад, навряд чи вдалі такі формулювання:

«Розкриття суб'єктного потенціалу» або «Дітям має бути весело!». У першому випадку - хоча і науково осмислена, але дуже абстрактна фраза, що допускає неоднозначне тлумачення і вимагає конкретизації. У другому - гасло, що відображає не результат, а емоційність процесу роботи.

2. Результати, досягнення яких намічено в завданнях, повинні бути, по можливості, сформульовані в позитивних термінах - відображати те, що потрібно досягти, а не те, чого уникнути. Наприклад: «Не допустити конфліктів» - невдале формулювання, «Підвищити рівень групової згуртованості» - більш вдале.

3. Завдання мають бути реалістичними, тобто досяжними в умовах тренінгу з урахуванням відведеного для занять часу, і водночас не дуже простими.

На цілі і завдання тренінгу значною мірою впливає мотивація його учасників. J. A. Colquitt, J. A. LePine, R. A. Noe розробили інтегративну модель тренінгової мотивації, згідно з якою мотивація до участі в тренінгу визначається як спрямованість, інтенсивність і наполегливість у засвоєнні знань і умінь, передбачених тренінговою програмою [4].

Інтегративна теорія базується на низці теорій мотивації, зокрема на теоріях потреб-мотивів-цінностей (R. Kanfer, E. D. Heggstad), згідно з якими відмінності у потребах, мотивах та цінностях зумовлюють різні цілі діяльності людей, різне конструювання ними свого когнітивного простору. Та людина, яка усвідомлює значущість своєї професійної діяльності, буде більше мотивована до участі в тренінгу, ніж та, для кого робота є виключно можливістю матеріального забезпечення. У руслі своєї теорії R. Kanfer і E. D. Heggstad розробили Опитувальник мотиваційних рис (Motivational Trait Questionnaire, MTQ), скорочену версію якого наведено у Додатках. *Теорії когнітивного вибору*, підтверджені теоріями очікувань і теоріями цінностей, так само важливі для розуміння тренінгової мотивації. Прикладом таких теорій є *теорія очікувань В. Врума* (1964), згідно з якою учасники тренінгу віддають перевагу одному або двом ймовірним результатам тренінгу і всю свою активність в процесі тренінгу спрямовують на їх досягнення. Теорія очікувань вводить чотири поняття, що лежать в основі мотиваційних механізмів поведінки працівника. Очікування – це уявлення працівника про те, що його зусилля приведуть до бажаного результату. Для того, щоб очікування виправдалися, працівник повинен володіти відповідними здібностями, досвідом діяльності, а також необхідними інструментами для виконання роботи. Інструментальність – це розуміння того, що виконання роботи і досягнення необхідного результату є основною умовою (інструментом) для отримання винагороди. Валентність – це ступінь бажаності кожного конкретного результату діяльності: гроші, кар'єра, ставлення адміністрації, авторитет серед колег, збереження робочого місця та ін. Валентність залежить від структури особистості і конкретної ситуації, що дозволяє визначити її в кількісних показниках на основі методів психодіагностики. Результат – це підсумок діяльності при обраній моделі

поведінки працівника. Результати розглядаються на двох рівнях: перший - це власне результати виконання певних дій (якість і кількість виробленого продукту, реалізованих послуг); другий – можливі наслідки, які діяльність спричинить (заохочення або покарання, тобто реакція керівництва на результати першого рівня) [7].

Багато моделей тренінгової мотивації поєднують теорії потреб-мотивів-цінностей з теоріями когнітивного вибору. Наприклад, у моделі J. E. Mathieu, J. W. Martineau визначено, що індивідуальні та ситуативні характеристики впливають на результати тренінгу для кожного його учасника, наприклад, мотивація досягнення зумовлює такий результат тренінгу, як підвищення самоефективності [10]. При цьому відношення між індивідуальними, ситуативними характеристиками та мотивацією опосередковуються самоефективністю, валентністю і змінними роботи/кар'єри, а відношення між індивідуальними, ситуативними характеристиками та результатами тренінгу опосередковані мотивацією до навчання.

Формулювання цілей і постановка завдань статті. Метою даної статті є визначення особливостей використання тренінгів розвитку кар'єри у сучасній психологічній практиці.

Виклад методики і результатів досліджень. У даній статті ми представляємо програму тренінгу розвитку кар'єри, яку ми впроваджуємо вже понад два роки в організаціях різних галузей.

Розроблена нами програма складається з чотирьох занять, тривалістю 2,5 години кожне, що проводилися за наступними темами: заняття 1 - «Новий погляд на власну кар'єру», заняття 2 - «Копінг-стратегії та адаптивні навички», заняття 3 - «Мобільність у побудові кар'єри», заняття 4 - «Стратегічний план кар'єрного розвитку». В результаті участі в тренінгу фахівці мали оволодіти 11 базовими компетенціями: створення та підтримання власного позитивного іміджу; вміння позитивно та ефективно взаємодіяти з іншими; позитивні зміни у власному розвитку – як особистісному, так і професійному; вміння ставити перед собою короткотермінові та довгострокові цілі; вміння ефективно використовувати отриману інформацію у повсякденному та професійному житті; розуміння місця роботи в системі соціальних і економічних зв'язків; вміння знаходити роботу, виявляти креативність і підтримувати стабільно високий рівень професійного функціонування; вміння швидко приймати рішення у побуті та під час виконання професійних обов'язків; навички збалансованого виконання професійних і сімейних ролей; розуміння мінливості професійних ролей; розуміння перспектив своєї самореалізації у різних галузях життя.

Нижче ми розглянемо інтервенції та ключові аспекти кожного заняття тренінгової програми.

Заняття 1: «Новий погляд на власну кар'єру». Інтервенції та їх основна мета: формування налаштованості на діяльність – робота з формами (мотивованість на досягнення успіху, ефективна комунікація в процесі

групової взаємодії, налаштованість на розв'язання проблем); створення життєвих/професійних планів (креативність, когнітивна компетентність, критичне мислення, реалістичне сприйняття довкілля); визначення власного майбутнього (відчуття ідентичності, інтернальний локус контролю, орієнтація на досягнення цілей, оптимізм); «віддавати-отримувати» (гнучкість, вміння отримувати допомогу); створення плану А та Б (самоефективність); трикутник прийняття рішень (висока мотивація досягнень, відчуття відповідальності, вміння надавати подіям позитивного сенсу, толерантність до невизначеності).

Заняття 2: «Копінг-стратегії та адаптивні навички». Інтервенції та їх основна мета: відновлення після активної діяльності (впевненість у собі, гумор, креативність, адаптивні копінги); думки та емоції щодо ситуації (інтернальний локус контролю, особиста відповідальність, вміння планувати та реалізовувати діяльність в групі); сценарії реального життя (впевненість у собі, вміння швидко приймати ефективні рішення, критичне/рефлексивне мислення); проблеми «снігової кулі» (гнучкість, вміння переключатися з однієї діяльності на іншу, надання позитивного сенсу стресовим подіям).

Заняття 3: «Мобільність у побудові кар'єри». Інтервенції та їх основна мета: «дзеркало» (відчуття довіри, бажання виявляти активність у взаємодії, вміння просити і приймати допомогу); «машина часу» (вміння планувати віддалене майбутнє, контроль над імпульсивністю, вміння працювати за розкладом); «коло друзів» (здатність формувати стосунки, міжособистісна підтримка, формальна соціальна підтримка); мережа стосунків (формування відчуття довіри, емпатії та соціальної відповідальності).

Заняття 4: «Стратегічний план кар'єрного розвитку». Інтервенції та їх основна мета: визначення очікувань у професійному житті (формування професійних цілей та високої мотивації на досягнення успіху); «Я - герой!» (самоефективність, адекватна висока самооцінка, особистісна та професійна ідентичність, оптимізм); позитивні аспекти особистості (визначення своїх переваг над іншими, своєї конкурентоздатності на ринку праці, автономія, інформаційна підтримка, вміння презентувати себе).

Дуже важливим, однак непопулярним у психології ведення тренінгів є питання відповідальності тренера за роботу групи. Одним із найвідоміших дослідників у цій галузі є В. R. Schlenker, згідно з яким людина потенційно відповідальна, якщо певним чином пов'язана з іншими людьми, має перед ними певні зобов'язання та вплив на них. За таких умов тренер є відповідальною особою, оскільки впливає на групу, є її формальним лідером та зобов'язаний сформувати певні навички, дати визначені темою тренінгу знання. Готовність нести відповідальність базується на обов'язку, який, у свою чергу, передбачає не лише схвалення, але і санкції, у випадку недотримання зобов'язань. Тому перед тим як складати тренінгову програму та проводити заняття, тренер повинен усвідомити, чи готовий він взяти на себе відповідальність за процес і результат своєї діяльності. Відповідальність

ведучого тренінгової групи базується на трьох основних аспектах: 1) очікуваннях (призначеннях - чому присвячений тренінг і які очікування його учасників); подіях, видах діяльності (формах роботи, передбачених тренінговою програмою) та ідентичності або ролі (тобто особистісних якостях тренера, які позначаються на його роботі з групою). Ці три ключові аспекти пов'язані між собою чіткістю і зрозумілістю цілей та форм тренінгової роботи, автентичністю тренера та тим, що він намагається донести до учасників тренінгу, та, нарешті, контролем, тобто як аудиторія, учасники тренінгу сприймають ведучого групи і матеріал та форми роботи, передбачені тренінговою програмою.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Отже, тренінг – це систематичне набуття знань, умінь, навичок і атиюдів, спрямоване на покращення виконання діяльності у певній галузі. Тренінг розвитку кар'єри спрямований на когнітивні та поведінкові зміни учасників, які можливі лише за ретельної підготовки його програми, наявності зворотного зв'язку та методів оцінки його ефективності. Зазвичай, розробка тренінгової програми базується на запитах, потребах організації, групи, спільноти, яка його замовляє. Основними складовими тренінгової роботи є розширення і поглиблення самосвідомості і пізнання учасників, зміна їх настановлень за допомогою свідомого вибору, співпраці і спільної відповідальності в раціональному вирішенні проблем і виконанні завдань, що досягається головним чином через самостійну активність учасників при мінімальному структуруванні їх діяльності тренером. Зростання самосвідомості пов'язане із зіткненням думок і установок з пережитим досвідом, з констатацією помилок і деформацій, відкриттям реальних фактів, скеруванням мислення на планування і передбачення майбутнього. В результаті цього процесу в особистості можуть відбутися зміни в аспектах сприймання себе, соціальних ролей, груп і структур; крім того, в контексті тренінгового підходу відбувається краще розуміння динаміки груп, організаційних проблем, здатності використовувати малі групи для найбільш чіткого функціонування громадських структур. Звідси – широке використання цього методу для формування управлінських кадрів, а також очікування з боку адміністраторів відчутної користі тренінгів для функціонування різних установ і організацій.

Список використаних джерел

1. Зливков В.Л., Лукомська С.О. Теорія та практика психологічних тренінгів. Київ- Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2019. 209 с.
2. Betz N. E. Self-concept theory in career development and counseling. *The Career Development Quarterly*. 1994. Vol. 43(1). P. 32-42.
3. Colarelli S. M., Bishop R. C. Career commitment: Functions, correlates, and management. *Group & Organization Studies*. 1990. Vol. 15(2). P. 158-176.
4. Colquitt J. A., LePine J. A., Noe R. A. Toward an integrative theory of training motivation: a meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of applied psychology*. 2000. Vol. 85(5). 678-689.

5. Gould S., Penley L. E. Career strategies and salary progression: A study of their relationships in a municipal bureaucracy. *Organizational Behavior and Human Performance*. 1984. Vol. 34(2). P. 244-265
6. Greenhaus J. H., Bedeian A. G., Mossholder K. W. Work experiences, job performance, and feelings of personal and family well-being. *Journal of Vocational Behavior*. 1987. Vol. 31(2). P. 200-215.
7. Kanfer R., Ackerman P. L., Heggstad E. D. Motivational skills & self-regulation for learning: A trait perspective. *Learning and individual differences*. 1996. Vol. 8(3). P. 185-209.
8. Lester D. Sex differences in exploration: Toward a theory of exploration. *The Psychological Record*. 1967. Vol. 17(1). P. 55-62.
9. Locke E. A., Latham G. P. New directions in goal-setting theory. *Current directions in psychological science*. 2006. Vol. 15(5). P. 265-268.
10. Mathieu J. E., Martineau J. W., Tannenbaum S. I. Individual and situational influences on the development of self-efficacy: implications for training effectiveness. *Personnel Psychology*. 1993. Vol. 46(1). P. 125-147.
11. Stumpf S. A., Colarelli S. M., Hartman K. Development of the career exploration survey (CES). *Journal of Vocational Behavior*. 1983. Vol. 22(2). P. 191-226.

References transliterated

1. Zlyvkov, V.L., Lukoms'ka, S.O. (2019) *Teoriya ta praktyka psykhologichnoho treninhiv* [Theory and practice of psychological training]. Kyiv- Nizhyn. 209 p. [in Ukrainian].
2. Betz, N.E. (1994). Self-concept theory in career development and counseling. *The Career Development Quarterly*, 43(1). 32-42.
3. Colarelli, S. M., & Bishop, R. C. (1990). Career commitment: Functions, correlates, and management. *Group & Organization Studies*, 15(2). 158-176.
4. Colquitt, J.A., LePine, J.A., & Noe, R.A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: a meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of applied psychology*, 85(5). 678.
5. Gould, S., & Penley, L.E. (1984). Career strategies and salary progression: A study of their relationships in a municipal bureaucracy. *Organizational Behavior and Human Performance*, 34(2), 244-265
6. Greenhaus, J.H., Bedeian, A.G., & Mossholder, K.W. (1987). Work experiences, job performance, and feelings of personal and family well-being. *Journal of Vocational Behavior*, 31(2). 200-215.
7. Kanfer, R., Ackerman, P.L., & Heggstad, E.D. (1996). Motivational skills & self-regulation for learning: A trait perspective. *Learning and individual differences*, 8(3). 185-209.
8. Lester, D. (1967). Sex differences in exploration: Toward a theory of exploration. *The Psychological Record*, 17(1). 55-62.
9. Locke, E.A., & Latham, G.P. (2006). New directions in goal-setting theory. *Current directions in psychological science*, 15(5). 265-268.

10. Mathieu, J.E., Martineau, J.W., & Tannenbaum, S. I. (1993). Individual and situational influences on the development of self-efficacy: implications for training effectiveness. *Personnel Psychology*, 46(1). 125-147.

11. Stumpf, S.A., Colarelli, S.M., & Hartman, K. (1983). Development of the career exploration survey (CES). *Journal of Vocational Behavior*, 22(2). 191-226.

Зливков В.Л. Тренинг развития карьеры: теоретические основы и практические рекомендации. Данная статья посвящена освещению особенностей использования тренингов развития карьеры в современной психологической практике. Доказано, что популярные ныне в практической психологии тренинги являются вариантами социально-психологических тренингов, целью которых является улучшение коммуникативных навыков участников, а учебные тренинговые группы, распространенные в организационной и социальной психологии базируются на Т-группах К. Левина и направлены на систематическое приобретение знаний, умений, навыков и установок, направленных на улучшение выполнения деятельности в определенной области. Проанализированный в данной статье тренинг развития карьеры является вариантом классического тренинга, поскольку ориентирован на совершенствование самоменеджмента в области профессиональной самореализации.

Ключевые слова: идентичность, тренинг, карьера, самореализация, самоэффективность, личность.

Zlivkov V. Career development training: theoretical frameworks and practical recommendations. This article is devoted to highlighting the features of the use of career development training in modern psychological practice. It is proved that the currently popular in practical psychology trainings are variants of socio-psychological trainings, the purpose of which is to improve the communicative skills of participants, and training groups common in organizational and social psychology are based on K. Levin's T-groups and aimed at systematic knowledge acquisition. skills, attitudes and attitudes aimed at improving performance in a particular area. The career development training analyzed in this article is a variant of classical training, as it is focused on improving self-management in the field of professional self-realization.

Keywords: identity, training, career, self-realization, self-efficacy, personality.

ЗЛИВКОВ В.Л.

кандидат психологічних наук, доцент, завідувач лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ

ЛУКОМСЬКА С.О.

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ

КОТУХ О.В.

науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД У ВИВЧЕННІ ІДЕНТИЧНОСТІ ТА АВТЕНТИЧНОСТІ ВЕДУЧИХ ТРЕНІНГОВИХ ГРУП

Зливков В.Л., Лукомська С.О., Котух О.В. Інтегративний підхід у вивченні ідентичності та автентичності ведучих тренінгових груп. Дану статтю присвячено результатам емпіричного дослідження можливостей застосування інтегративного підходу у вивченні автентичності та ідентичності ведучих тренінгових груп. Встановлено, що інтегративний підхід дозволяє вивчати феномени автентичності та ідентичності як єдині цілісні феномени, активний простір, схильний до самовдосконалення, зданий наповнювати реальність змістом, ставленням і переживаннями. За результатами емпіричного аналізу виявлено, що досліджувані молодші 30 років мають найвищі показники за шкалою «автентичний самовираз», а найнижчі – за шкалою «знання і прийняття себе»; ведучим тренінгових груп, старшим за 50 років, найбільше властивий «автентичний самовираз», а найменше – «не-обмеженість іншими»; більшість опитаних вважають, що їхнім найважливішим ресурсом в роботі є накопичений життєвий і трудовий досвід, саме досвід визначає ефективність ведення тренінгової групи. Трансформація спогадів краще виражена у досліджуваних чоловіків, натомість жінки, хоча й не сприймають описувану ними ситуацію як дискомфортну, все ж більше пам'ятають її деталі; чоловіки більше схильні до румінацій, частіше за жінок вважають свій досвід унікальним, значущим не лише для них, а й в контексті досвіду проведення тренінгів; у досліджуваних спостерігаються високі показники за шкалою «самоприйняття та саморозуміння», тобто ведучі тренінгів завдяки складній ситуації краще розуміють цінність свого життя, свої потенційні можливості і ресурси.

Ключові слова: автентичність, ідентичність, тренінг, наратив, самореалізація, професійна діяльність.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Сучасна ситуація в психологічній практиці характеризується протистоянням традиційного (академічного) підходу і величезної кількості шкіл, напрямків, нових терапевтичних та психокорекційних підходів до розуміння теорії і практики цієї науки. Світоглядною основою інтегративної методології є принцип цілісності, що полягає у розумінні психіки як надзвичайно складної, багаторівневої, здатної до самоорганізації, що володіє здатністю підтримувати себе в стані динамічної рівноваги і продукувати нові структури та нові форми організації. Трансформація психологічного знання в умовах інформаційного суспільства зумовлює безперервні якісні і кількісні зміни, що впливають на вибір тем дослідження і їх організацію, методи та рівні аналізу, що, у свою чергу, ускладнює формування повного концептуального і формалізованого опису «метапсихології» та висуває на передній план динаміку розвитку психологічного знання. В широкому сенсі використання інтегративного підходу в психології спрямоване на позитивну динаміку процесів саморозкриття, саморуху, саморозвитку в континуумі часу та простору. Інтегративний підхід дозволяє вивчати феномени автентичності та ідентичності як єдині цілісні феномени, активний простір, схильний до самовдосконалення, зданий наповнювати реальність змістом, ставленням і переживаннями. Не в останню чергу дана проблема актуальна для ведучих тренінгових груп, популярність яких і нині дуже висока на вітчизняних теренах.

Останні дослідження і публікації, виділення невирішених питань загальної проблеми, якій присвячується стаття. Ідентичність і споріднені з нею слова мають довгу історію як технічні терміни західної філософії – від стародавніх греків до сучасної аналітичної філософії. Вони використовуються для звернення до вічних філософських проблем постійності серед очевидних змін, а також єдності серед очевидної різноманітності. Дослідження ідентичності як тотожності міститься ще в діалектиці Платона, а подальший розвиток – у численних філософських дослідженнях постійності і мінливості, Я і не-Я у працях Г. Лейбніца, Дж. Локка, І. Фіхте, Ф. Шеллінга, Гегеля, В. Соловйова. У сучасному суспільстві структура Я його індивідів набуває найбільшої когнітивної складності порівняно з будь-якою історичною епохою. Відповідно, питання про становлення ідентичності та можливі шляхи її переформатування також набувають значної складності. Оскільки, чим більше Я-образів, тим складніше зберегти саму ідентичність, усвідомлення належності кожного зі своїх Я-образів до єдиного комплексу «Я».

Засновник екзистенційно-гуманістичного спрямування Д. Бьюджентал вважав, що ключовою якістю психотерапевта і ведучого терапевтичних груп, його головною екзистенційною цінністю є автентичність, яку він розглядав в трьох аспектах: як повне усвідомлення і занурення в даний момент, як вибір теперішнього способу життя і як прийняття відповідальності за свій вибір. Більш того, автентичність виступає у нього як інтегративна властивість

особистості, яке включає в себе здатність висловлювати щирість по відношенню до клієнта і бажання залишатися самим собою у всіх ситуаціях. Це важливо ще й тому, що автентичний консультант – свого роду модель для клієнта, приклад гнучкої поведінки. Учень Р. Мея і Дж. Бьюджентала К. Шнайдер виділив три найважливіші критерії професійного консультування та психотерапії. По-перше, практичний психолог повинен досягти певного рівня особистої зрілості – вміти вирішувати власні життєві проблеми, бути щирим, толерантним і чесним по відношенню до самого себе. По-друге, повинен володіти соціальною зрілістю, а саме - бути здатним допомогти своїм клієнтам ефективно вирішувати їхні проблеми, бути терплячим і щирим у стосунках з ними. І, по-третє, консультант повинен завжди перебувати в процесі розвитку і досягнення все більш високого рівня зрілості, усвідомлюючи при цьому, що бути зрілим завжди і всюди неможливо [1].

Термін «автентичність» став поширеним у психології у другій половині ХХ-го сторіччя у зв'язку із розвитком гуманістичної і трансперсональної психології. До цього періоду він фактично не використовувався, замінюючись термінами «самість», «тотожність особистості», «Я», «ідентифікація», «ідентичність», і досліджувався в контексті проблематики самосвідомості особистості. У. Джеймс постулював тотожність особистості самій собі в особистісному і соціальному аспектах. На думку З. Фрейда, людина стає соціальним суб'єктом за допомогою ідентифікації (найбільш раннього прояву емоційного зв'язку з іншою особою, наслідування і уподібнення себе батькам). К.-Г. Юнг описав архетип «несвідомої самості» як абсолютний початок буття душі. «Крах свідомої установки» (почуття дезорієнтованості в навколишньому просторі) в юнгіанстві є кризою автентичності.

У К.Юнга автентичність тісно пов'язана із архетипом Тіні людини, а також із поняттям персоналізації. Персоналізація – це процес еволюції персони і, отже, тіні особистості, що одночасно є процесом інволюції її образу. Потреба в персоналізації - це потреба бути кимось, бути особистістю, водночас у результаті процесу персоналізації людина стає: 1) більш закритою, більш відгородженою від інших людей; 2) менш здатною до співпереживання, емпатії у взаєминах з іншими людьми; 3) менш схильною до самовиразу, розкриття іншим своїх власних психологічних проблем, менш конгруентною. На відміну від персоналізації, персоніфікація проявляється не в прагненні людини «бути особистістю», а у прагненні бути «самою собою». Процес персоніфікації характеризується відмовою індивіда від «масок», посиленням інтегрованості особистості, підвищенням рівня конгруентності і емпатійності, збільшенням загальної автентичності. Звідси, «персоніфікаційний синдром» утворюють позитивна безоціночність, емпатійність і конгруентність.

Ототожнюючи ідентичність та автентичність, Е.Еріксон стверджував, що про почуття ідентичності свідчать три ознаки: відчуття внутрішньої

тотожності та інтегрованості в часі (дії в минулому та очікування від майбутнього переживаються як такі, що пов'язані із самістю сьогодення); відчуття внутрішньої тотожності та інтегрованості в просторі: людина сприймає себе всюди та завжди як цілісність, а всі свої дії розглядає не як випадкові, а як такі, що внутрішньо обумовлені; ідентичність переживається серед інших, що є соціально значущими, взаємостосунки та ролі допомагають підтримати та розвинути почуття інтегрованої в часі особистості. Ототожнення феноменів «автентичності» і «ідентичності» властиве й для представників символічного інтеракціонізму.

Згідно із комунікативною теорією ідентичності (M.Hecht, J.Warren), ідентичності можуть бути особистісними, соціальними та колективними; вони одночасно є сталими та мінливими; їх можна класифікувати на афективні, когнітивні, поведінкові та духовні; ідентичності можна по-різному інтерпретувати залежно від ситуацій, відповідно вони мають як суб'єктивний, так і чітко визначений зміст; ідентичності є джерелом очікувань і мотивації, без них ефективна комунікація неможлива. Іншими словами, відношення між ідентичністю та комунікацією є реципрокним, тобто спілкування сприяє формуванню, утвердженню та зміні ідентичності особистості [4].

За результатами напівструктурованого інтерв'ю (D. J. Burks, R.Robbins) було з'ясовано, що ведучі тренінгових груп асоціюють автентичність насамперед зі щирістю емоційних, когнітивних і поведінкових реакцій людини («говорить те, що думає, відчуває, а робить лише те, що прагне робити»), тобто автентичність – це узгодженість різних соціальних ролей людини, її внутрішнього і зовнішнього «Я». Водночас досліджувані зазначали, що автентичність завжди ситуативна, оскільки кожного разу людина перебуває у «автентичному (справжньому) моменті», однак вибір автентичної чи неавтентичної поведінки завжди лишається за нею: «наша професія вимагає сильних масок, бути автентичним одразу означає втратити авторитет у клієнта», «щирість з клієнтом – показник слабкості психолога», «якщо я буду автентичним на тренінгу, то чому я зможу навчити клієнтів, які вважають мене фахівцем у даній галузі?». По суті, тренери вважали, що для ефективного управління тренінговою групою автентичність не лише не потрібна, а й часто шкідлива [2]. Досліджувані акцентували на поняттях «тактовність» і «толерантність», які важливіші в роботі з групою, ніж автентичність, і, на їхню думку, є антонімами автентичності. Тобто, з одного боку, автентичність як справжність, щирість є професійно важливою якістю психолога, а з іншого – саме на тренінгу стає на заваді ефективній роботі, зокрема при керівництві групою. Автентичність виражається як вербально, так і невербально, якщо учасники тренінгової групи розуміють невербальну комунікацію, вони можуть здогадатися, що тренер з ними нещирий, втім, на думку ведучих, відповідність вербальних висловлювань їх невербальному виразу важлива у психотерапевтичних групах, але не на навчальних тренінгах. Звідси очевидно, що фасилітатори тренінгових груп більше

вважають себе педагогами, аніж психологами, завданням яких є передача знань, а не вплив на особистість учасників груп. Досліджувані зазначали, що ведучим тренінгів для успішної роботи достатньо мати помірний (часто нижчий за середній) рівень автентичності.

Іншої думки дотримуються досліджувані щодо автентичності ведучих психотерапевтичних груп. Саме там автентичний самовираз терапевта сприяє саморозкриттю учасників терапевтичної групи, щирість одних стає запорукою щирості, автентичності інших тим самим зумовлюючи необхідний для психотерапії раппорт. Ведучі тренінгових груп зазначали, що автентичність завжди більше стосується емоційної і менше – когнітивної сфери, саме тому автентичність у взаємодії сприяє психологічному комфорту учасників групи, однак смислового впливу при цьому вона не має. Деякі називають спілкування між клієнтом та терапевтом «автентичним діалогом», відповідно він більше актуальний у психотерапії, ніж у психоедукації чи психокорекції зокрема. Однак, на думку ведучих психотерапевтичних груп, є групи клієнтів, у спілкуванні з якими слід виявляти менший рівень автентичності, це зокрема, особи із межовими, нарцисичними та істеричними розладами, а також з дітьми та підлітками, з якими занадто сильне саморозкриття може знизити авторитет психотерапевтів. Досліджувані зазначали, що вони автентичні лише в тому випадку, коли дискусія чи групові вправи стосуються їх особистого досвіду, втім чи розповідати про свої переживання чи ні, справа ситуативна і стосується кожного конкретного контексту, конкретної тренінгової групи [1]. Тобто, ведення як тренінгових, так і психотерапевтичних груп вимагає помірною рівня автентичності психологів, занадто низький не сприятиме встановленню емоційного контакту, відчуттю безпеки та комфорту у роботі з групою, а зависокий – знизить авторитет ведучого і так само не сприятиме позитивній психологічній атмосфері в групі.

Формулювання цілей і постановка завдань статті. Метою даної статті є висвітлення результатів емпіричного дослідження можливостей застосування інтегративного підходу у вивченні автентичності та ідентичності ведучих тренінгових груп.

Виклад методики і результатів досліджень. Для реалізації мети дослідження нами було обрано наступні методики: Шкала автентичності (А.М. Wood, Р.А. Linley, 2008) [5] та Опитувальник наративної ідентичності (NIQ, S.T. Douglas, 2019) [3]. Шкала автентичності базується на теорії К.Роджерса про повноцінно функціонуючу особистість та особистісно орієнтованій моделі автентичності G. T.Barrett-Lennard. А.М. Wood, Р.А. Linley у методиці «Шкала автентичності особистості» виділили три шкали: автентичне життя, сприймання зовнішніх впливів та самовідчуження. *Автентичне життя* – рівень, за яким поведінка людини відповідає її усвідомленню власних переживань та досвіду; *сприймання зовнішніх впливів* – рівень, за яким міжособистісні стосунки визначають поведінку людини та *самовідчуження* – ступінь втрати контакту особистості із самою собою,

невідповідності справжньому Я. Опитувальник складається із 12 тверджень (по 4 твердження у кожній шкалі). Досліджувані оцінюють кожне твердження за 6-бальною шкалою (від 1 – не згоден абсолютно - до 7 – згоден дуже сильно). Підраховуються бали за кожною шкалою. Високі показники характеризують узгодженість власного досвіду (шкала «самовідчуження»), невиражену тенденцію відповідати очікуванням інших людей (шкала «Сприймання зовнішніх впливів») та поведінку відповідно до власних цінностей (шкала «Автентичне життя»).

Методика NIQ – це міра рефлексивності пам'яті у відповідь на читання тексту; складається з 19-ти тверджень, які оцінюються за 5-бальною шкалою (від 0 - «зовсім не так» - до 4 – «цілком вірно»). Опитувальник містить три шкали: 1) трансформація спогадів, 2) румінативна сепарація та ізоляція і 3) саморозуміння та самоприйняття. Зазначимо, що розробники методики базувалися на формуванні наративної ідентичності в контексті розуміння літературних текстів. Ми ж замість уривків з поем і віршів запропонували студентам самим описати кризову ситуацію з їхнього життя, яка їм найбільше запам'яталася. В результаті написані есе або спогади про кризову ситуацію стали основою для подальшої роботи з опитувальником.

У проведеному нами емпіричному дослідженні взяли участь 68 ведучих тренінгових груп з Києва, Черкас, Умані та Чернігова (22 осіб чоловічої та 46 осіб жіночої статі). Середній вік досліджуваних становить 43,6 роки.

У табл. 1 представлено результати діагностики ведучих тренінгових груп за Шкалою автентичності.

Таблиця 1.

**Особливості автентичності ведучих тренінгових груп
(Шкала автентичності А.М. Wood, Р.А. Linley, 2008)**

Вік	Показники автентичності		
	Не-обмеженість іншими	Знання і прийняття себе	Автентичний самовираз
До 30 років	9,68	7,72	20,94
31-40 років	20,73	12,58	16,12
41-49 років	15,08	15,90	18,22
Старші за 50 років	8,95	14,38	21,97
Всього	13,61	12,65	19,31

Отже, досліджувані, молодші 30 років, мають найвищі показники за шкалою «автентичний самовираз», а найнижчі – за шкалою «знання і прийняття себе», ведучим тренінгових груп старшим за 50 років найбільше властивий «автентичний самовираз», а найменше – «не-обмеженість іншими». Фахівці віком від 31 до 49 років мають збалансовані показники автентичності, тобто характеризуються помірним рівнем не-обмеженості іншими, знання і прийняття себе та автентичного самовиразу. Аналіз результатів усіх вікових груп за показниками автентичності дозволяє

стверджувати, що найбільше їм властивий автентичний самовираз, а найменше – знання і прийняття себе. Тобто професійна діяльність ведучих тренінгових (не психотерапевтичних) груп відповідає їх усвідомленню власних переживань та досвіду, своїх можливостей впливати на інших людей, однак спостерігається певна невідповідність справжньому «Я», гнучкість вживання у різні ролі, часто – нехтування власними потребами задля інших чи задля збереження власного авторитету серед учасників тренінгових груп.

За результатами анкетування щодо професійної компетентності виявлено, що ведучі тренінгових груп вважають себе «голодними до знань студентами», які постійно удосконалюють свій фаховий рівень. Контент-аналіз відповідей на запитання показав, що найчастіше для характеристики професійного тренера-психолога були використані такі слова, як «жага до знань», «спрага знань», «знання як джерело розвитку» тощо. Водночас більшість опитаних вважають, що їхнім найважливішим ресурсом в роботі є накопичений життєвий і трудовий досвід, саме досвід визначає ефективність ведення тренінгової групи, відповідно навіть молодому ведучому, який лише починає діяльність як тренер групи, необхідно напрацьовувати власний досвід участі у тренінгових групах і базуватися в тому числі на ньому при проведенні тренінгів, зокрема психотерапевтичних. Задля досягнення ефективності у проведенні тренінгів ведучим необхідно мати когнітивну складність та бути толерантними до вчинків інших людей, досліджувані порівняли себе з метеорологами, яким потрібно вміти прогнозувати мінливу та непередбачувану погоду; по суті, професійним ведучим тренінгових груп властива гнучкість у взаємодії з іншими та неупередженість щодо їх особистості та поведінки як у групі, так і поза її межами. Важливою складовою професійного психолога-тренера є рефлексивність, емоційна сприйнятливність та вміння сприймати і надавати зворотній зв'язок. Як зазначали досліджувані, цими якостями вони оволодівали під час навчання на подібних тренінгах і/або у психотерапевтичних групах. Важливою характеристикою професійності є психологічне благополуччя ведучих тренінгів, зокрема конгруентність їх професійного та особистого життя, впевненість у собі, у цінності власних досягнень. Психологи, які окрім психоедукаційних тренінгів проводять ще й тренінги психотерапевтичні, зазначали, що найкращим засобом підтримання психологічного здоров'я для них є особиста участь в тренінгах, фізичні вправи та духовні практики, зокрема майндфулнесс. Ефективно вести тренінги, на думку досліджуваних, неможливо без розвинених навичок слухання, спостереження та піклування про добробут людей, так званої сенситивності щодо інших; щира зацікавленість у людях, у пізнанні їх внутрішнього світу є важливою якістю професійного психолога-тренера. Зазначимо, що психологи, які не проводять психотерапевтичні тренінги, зазвичай не вважають робочий альянс запорукою успішної роботи, натомість тренери так званого особистісного зростання чи терапевтичних груп вважають основою терапевтичних змін

клієнтів саме вміння психотерапевта встановлювати робочий альянс. Готовність до вирішення конфліктів, сприйняття сильних негативних емоцій клієнтів також є важливими показниками професійності ведучих тренінгових груп.

Цікавим аспектом нашого дослідження є те, як ведучі тренінгових груп сприймають кризові, складні ситуації, що виникали у них при взаємодії з учасниками тренінгів. Відповідно, впровадження методики NIQ (S.T. Douglas) відбувалося у два етапи: на першому етапі ведучі писали есе щодо кризової, складної ситуації, яка їм найбільше запам'яталася у їхньому тренінговому досвіді, а на другому – відповідали на запитання опитувальника; результати представлено у табл. 2.

Таблиця 2.

**Особливості наративної ідентичності ведучих тренінгових груп
(за методикою NIQ, 2019)**

Шкали	Жінки	Чоловіки
Трансформація спогадів	8,82±1,32	11,37±1,29
Румінативна сепарація та ізоляція	6,18±0,19	15,27±2,17
Саморозуміння та самоприйняття	19,25±1,96	19,16±2,05

Отже, трансформація спогадів краще виражена у досліджуваних чоловіків, натомість жінки, хоча й не сприймають описувану ними ситуацію як дискомфортну, все ж більше пам'ятають її деталі (за критерієм Мана-Вітні відмінності статистично значущі при $p < 0,05$). Чоловіки більше схильні до румінацій, частіше за жінок вважають свій досвід унікальним, значущим не лише для них, а й в контексті досвіду проведення тренінгів, вони ізолюють складну ситуацію від свого повсякденного життя, втім часто розповідають про неї оточуючим, акцентуючи на успішності виходу з неї; натомість жінки схильні пов'язувати події свого минулого, теперішнього та майбутнього в єдиний життєвий континуум, краще включають набутий досвід у подальше функціонування (за критерієм Мана-Вітні відмінності статистично значущі при $p < 0,05$). І у чоловіків, і у жінок спостерігаються високі показники за шкалою «самоприйняття та саморозуміння», тобто досліджувані завдяки складній ситуації краще розуміють цінність свого життя, свої потенційні можливості і ресурси, за цим аспектом наративної ідентичності статистичних відмінностей між чоловіками та жінками виявлено не було (при $p > 0,05$).

У даному контексті зазначимо, що когнітивними складовими професійної компетентності ведучі тренінгових груп, незалежно від статі, вважають потребу постійного самовдосконалення шляхом оволодіння новими знаннями та навичками, акумулювання професійного і життєвого досвіду та когнітивну складність; емоційними – рефлексивність, психологічне благополуччя та високий рівень емоційного інтелекту; реляційними (такими, що виявляються у взаємодії з іншими) – сенситивність до інших людей, вміння формувати робочий (терапевтичний) альянс, готовність вирішувати конфлікти в групі та сприймати сильні негативні емоції учасників тренінгу.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Оскільки ідентичність передбачає формування відчуття неперервності Я у часі, важливо враховувати, ким би людина хотіла стати (прогресивний розвиток ідентичності) і чого уникає, аби не відчувати себе поза спільнотою (альтернативне Я); поняття нарративної ідентичності у цьому контексті є інтегративним, оскільки охоплює минулий, теперішній і перспективний майбутній досвід особистості. Подібна ситуація складається й щодо автентичності, де знання і прийняття себе, не-обмеженість іншими та автентичний самовираз інтегрують уявлення особистості про себе. Загалом, ведучі тренінгових груп характеризуються збалансованою нарративною ідентичністю та помірно вираженими усіма компонентами автентичності. Перспективними подальших досліджень є лонгітудне вивчення зв'язку ідентичності та автентичності ведучих різних тренінгових груп.

Список використаних джерел

1. Зливков В.Л., Лукомська С.О. Теорія та практика психологічних тренінгів. Київ- Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2019. 209 с.
2. Burks D. J., Robbins R. Psychologists' authenticity: Implications for work in professional and therapeutic settings. *Journal of Humanistic Psychology*. 2012. Vol. 52(1). P. 75-104.
3. Douglas S. T. Narrating Identity: The impact of literary reading on storied autobiographical memory development. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy. University of Alberta, 2019. 152 p.
4. Hecht M. L. A research odyssey: Towards the development of a communication theory of identity. *Communication Monographs*. 1993. Vol. 60. P. 76–82.
5. Wood A.M., Maltby J., Caliousis M., Linley P.A., Joseph S. The authentic personality: A theoretical and empirical conceptualization and the development of the authenticity scale. *Journal of Counseling Psychology*. 2008. Vol. 55. P. 385–399.

References transliterated

1. Zlyvkov, V.L., Lukoms'ka S.O. (2019) *Teoriya ta praktyka psykholohichnoho treninhiv* [Theory and practice of psychological training]. Kyiv- Nizhyn. 209 p. (in Ukrainian)
2. Burks, D. J., & Robbins, R. (2012). Psychologists' authenticity: Implications for work in professional and therapeutic settings. *Journal of Humanistic Psychology*, 52(1), 75-104.
3. Douglas, S. T. (2019). Narrating Identity: The impact of literary reading on storied autobiographical memory development.
4. Hecht, M. L. (1993). 2002—A research odyssey: Toward the development of a communication theory of identity. *Communications Monographs*, 60(1), 76-82.
5. Wood, A. M., Linley, P. A., Maltby, J., Baliouisis, M., & Joseph, S. (2008). The authentic personality: A theoretical and empirical conceptualization

and the development of the Authenticity Scale. *Journal of Counseling Psychology*, 55(3), 385–399.

Зливков В.Л., Лукомская С.А., Котух А.В. Интегративный подход в изучении идентичности и аутентичности ведущих тренинговых групп. Статья посвящена результатам эмпирического исследования возможностей применения интегративного подхода в изучении аутентичности и идентичности ведущих тренинговых групп. Установлено, что интегративный подход позволяет изучать феномены аутентичности и идентичности как единые целостные феномены, активное пространство, склонное к самосовершенствованию, способное наполнять реальность содержанием, отношением и переживаниями. По результатам эмпирического анализа выявлено, что исследуемые моложе 30 лет имеют самые высокие показатели по шкале «аутентичное самовыражение», а самые низкие - по шкале «знание и принятие себя»; ведущим тренинговых групп старше 50 лет больше свойственно «аутентичное самовыражение», а меньше всего - "неограниченность другими"; большинство опрошенных считают, что их важнейшим ресурсом в работе является накопленный жизненный и трудовой опыт, именно опыт определяет эффективность ведения тренинговой группы. Трансформация воспоминаний лучше выражена в исследуемых мужчин, зато женщины, хотя и не воспринимают описываемую ими ситуацию как дискомфортную, все же больше помнят ее детали; мужчины больше подвержены руминациям, чаще женщин считают свой опыт уникальным, значимым не только для них, но и в контексте опыта проведения тренингов; наблюдаются высокие показатели по шкале «самопринятие и самопонимание», то есть ведущие тренингов благодаря сложной ситуации лучше понимают ценность своей жизни, свои потенциальные возможности и ресурсы.

Ключевые слова: Аутентичность, идентичность, тренинг, нарратив, самореализация, профессиональная деятельность.

Zlivkov V., Lukomskaya S., Kotukh O. An integrative approach in the study of the identity and authenticity of leading training groups. This article is devoted to the results of an empirical study of the possibilities of applying an integrative approach in the study of the authenticity and identity of leading training groups. It is established that the integrative approach allows to study the phenomena of authenticity and identity as the only holistic phenomena, an active space, prone to self-improvement, designed to fill reality with meaning, attitude and experiences. The results of empirical analysis revealed that the studied younger than 30 years have the highest scores on the scale of "authentic self-expression", and the lowest - on the scale of "knowledge and acceptance of self", leading training groups over 50 years most typical "authentic self-expression", and the least - "Non-limitation by others" the majority of respondents consider that their most important resource in the work is the accumulated life and work experience, it is experience that determines the effectiveness of conducting a

training group. Transformation of memories is better expressed in the men studied, while women, although they do not perceive the situation described by them as uncomfortable, still remember its details; men are more likely to ruminate, more often than women find their experience unique, not only important to them, but also in the context of training experience; the subjects have high rates on the scale of "self-acceptance and self-understanding", ie, trainers due to the difficult situation better understand the value of their lives, their potential opportunities and resources.

Keywords: Authenticity, identity, training, narrative. self-realization, professional activity.

УДК 373.5:316.334.55

ІВАНЦАНИЧ В.В.

здобувач Інституту професійної освіти і освіти дорослих імені І. Зязюна НАПН України, м. Київ.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ ВПЛИВУ РЕЛІГІЙНИХ ГРОМАД НА УЧНІВСЬКУ МОЛОДЬ

Іванцанич В.В. Психологічний зміст впливу релігійних громад на учнівську молодь. У статті обґрунтовується, що релігійні громади володіють значним потенціалом впливу на особистість та забезпечення її психологічного здоров'я. Психологічний зміст діяльності релігійних громад розкривається через вплив на внутрішні регулятори поведінки її об'єктів та суб'єктів. Релігійна громада, до якої належать значущі для дитини люди, є важливою екосистемою формування особистості загалом та її психологічних особливостей зокрема. Релігійна громада виступає також своєрідною психотерапевтичною групою – взаємодія з її членами сприяє перебудові свідомості: зняттю стресу, катарсису, медитації, духовній насолоді. Окрім того, вона дає відчуття приналежності до групи, до вищої духовної інстанції через спілкування, церковну благодійність, молитву тощо. Психологічну сутність соціальної діяльності релігійних громад можна охарактеризувати таким чином: наповнення життя людини сенсом, надання людині відчуття опори у житті, надання підтримки особистості у складних життєвих обставинах, сприяння адаптації особистості до змінених умов життя у теперішній час та формування здатності до адаптації у майбутньому, зміцнення власної духовної позиції через допомогу іншим. Залучення школярів до діяльності релігійних громад як її об'єктів чи суб'єктів передбачає вплив на формування важливих внутрішніх структур особистості учнів та їхньої поведінки загалом.

Ключові слова: релігійні громади, особистість, школярі, екосистема формування особистості, психологічний вплив.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Проблема пошуку шляхів удосконалення підготовки учнівської молоді до життя, формування її самостійності та стресостійкості зумовлює необхідність урахування різних аспектів соціалізації особистості. Вагомою складовою соціалізації школярів є релігійна соціалізація, що передбачає опору на релігію як скарбницю моральних норм і мудрості, яка дає відповіді на одвічні питання сенсу. Релігія, у свою чергу, впливає на особистість через агентів релігійної соціалізації, чільне місце серед яких посідає церква та релігійна громада.

На сьогодні у вітчизняній психологічній науці наявні розробки проблеми релігійної соціалізації особистості (Літвішко К. В., 2014; Головач Н. М., 2016; Ємець Н. А., 2017 та ін.), однак вони мають переважно пошуковий і досить загальний характер. Поки що відкритим залишається питання особливостей соціалізації особистості за посередництвом релігійних громад, обґрунтування можливостей впливу релігійних громад на формування стресостійкості школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Релігійна громада є місцевою релігійною організацією віруючих громадян одного й того ж культу, віросповідання, напрямку, течії або толку, які добровільно об'єдналися з метою спільного задоволення релігійних потреб (за визначенням у Законі України «Про свободу совісті та релігійні організації» від 23.04.1991 №987-ХІІ). Релігійна громада також є структурою, здатною забезпечити високий рівень особистісного включення її членів у релігійну практику в різних її формах (Літвінов А., Літвінова Т., 2013).

На сьогоднішній день в Україні налічується чимало релігійних громад, найчисельнішими серед яких є громади Української Православної Церкви – понад 19000 громад - та Католицької Церкви – понад 4000 громад (за даними Релігійно-інформаційної служби України, 2019).

За даними Центру Разумкова (2018 р.), протягом 2010 – 2018 років спостерігалось зростання кількості громадян, які вважають себе віруючими (72% у 2018 р. у порівнянні із 67% у 2013 р.), а також підвищення запиту громадян на активнішу соціальну позицію Церкви [4].

За численними соціологічними даними, домінуючою релігією серед населення нашої держави є християнство, наявні також мусульмани, іудеї, буддисти та представники інших релігійних течій та вірувань. При цьому досить високим є рівень довіри населення до церкви як осередку духовного затишку і спасіння. У свою чергу, церква і релігія виступають своєрідними інтегруючими інститутами, що об'єднують великі групи людей, а також визначають абсолютну межу допустимого у повсякденному ставленні людей один до одного, до оточуючого світу.

У межах релігійних віровчень формувались єдині зразки прояву почуттів, думок, поведінки людей, що сприяє упорядкуванню і збереженню традицій та звичаїв.

У релігії як формі духовного освоєння світу здійснюється уявне перетворення світу та його організація у свідомості, під час якої виробляється певна картина світу, норми, цінності, ідеали та інші компоненти світогляду, що в цілому визначають ставлення людини до довколишнього світу і виступають орієнтирами і регуляторами її поведінки.

Релігійна громада є первинним територіальним об'єднанням віруючих, які належать до певного релігійного напрямку. Її ознаками є: добровільне контрольоване членство, високий ступінь регулярності культу, відсутність централізованого керівництва серед віруючих осіб, наділених функціями священнослужителів. Громаду може очолювати один лідер або ж спеціальна рада із певної кількості обраних загальними зборами найшанованіших віруючих. Головне завдання громади – спільна культова діяльність, задля реалізації якої громади будують власні культові споруди й утримують штат їхніх служителів. Важливим різновидом релігійної діяльності громади є виконання місіонерського обов'язку, добродійна діяльність. Функціонування релігійної громади забезпечує постійне відтворення релігійних переконань людини та її віддане служіння релігійному ідеалу. У той самий час, згуртованість та активність громади справляє значний вплив на навколишнє середовище, сприяючи поширенню тієї релігії, яку вона представляє (Кислюк К. В., Кучер О. М., 2006).

Релігійні організації можливо аналізувати як соціальний інститут, який забезпечує задоволення низки певних потреб (безпеки, сенсу, ладу), виконує певні функції (регулятивну – керування діяльністю і відносинами, свідомістю та поведінкою індивідів, груп, спільнот; ціннісно-нормативну – пропозиція та інтеріоризація певного набору цінностей і норм, яких мають дотримуватися всі, хто поділяє відповідне віровчення; світоглядну – пропозиція комплексного погляду на фізичний та соціальний світ; сенсотворчу – визначення сенсу існування окремої людини та спільнот; компенсаторну – полегшення страждань, заспокоєння, зняття напруги викликані неможливістю отримання бажаного; легітимаційну – визначення прийнятності/неприйнятності різних складових соціальної реальності; інтегративну – єднання осіб, які поділяють певне релігійне вірування; ідентифікаційну – дія в якості основи або однієї зі складових самоідентифікації особи або групи; комунікативну – забезпечення комунікації всередині релігійної групи, а також між релігійною групою та іншими групами), взаємодіє з іншими інститутами (за Паращевіним М. А., 2019).

Потенціал виконання релігією соціальних функцій значущо корелює з мірою релігійності віруючих. Зокрема, наявність більшого інтересу до релігії або більш активної релігійної поведінки (відвідування культових споруд та інтенсивність молитовної активності) виявляються чинниками, які помітно збільшують (приблизно на 20-30%) ймовірність реалізації тієї чи тієї соціальної функції релігії (за Паращевіним М. А., 2019).

За М. А. Паращевіним, віруючі (греко-католики) вказують на релігію як на елемент, що допомагає розуміти життєві події та приймати різні життєві рішення; вони зорієнтовані на активні дії задля захисту своїх та суспільних інтересів, схильні до включення релігії у виховання молодого покоління (Паращевін М. А., 2019).

Релігійність громади має внутрішній і зовнішній вимір, що транслюється молоді завдяки таким механізмам психологічного впливу, як переконання, навіювання, наслідування (Літвінов А., Літвінова Т., 2013).

Релігійні громади здійснюють нормативний вплив на їх членів, формують у них певні цілі, цінності, ідеали. Здійснюється це завдяки виробленню та підтримуванню систематизованого віровчення; розробці систем його захисту та виправдання; здійсненню культової діяльності; контролю за виконанням релігійних норм; підтримуванню зв'язків з різними організаціями, державним апаратом (Літвінов А., Літвінова Т., 2013).

Людина, яка живе в релігійному середовищі, ще змалку дізнається про існування Бога, про те, що вона є творінням Бога, будує певні стосунки з Творцем. Зокрема, будує стосунки поклоніння Йому, визнання Його як Всезнаючого, Всемогутнього, найвищого для себе авторитету. Окрім того, з цим визнанням тісно пов'язане виконання певних дій: молитви, добрі вчинки, подання милостині. Тобто, у релігійній громаді людина як отримує та доповнює свої знання про Бога, так і будує свої стосунки з Богом (Літвінов А., Літвінова Т., 2013).

Зокрема, віруюча людина сприймає усі події як промисел Божий і у зв'язку з цим проявляє терпіння, коли трапляється біда, і дякує Господові у разі благої вісті (Літвінов А., Літвінова Т., 2013).

Віруюча людина прагне стати такою, якою хоче її бачити Творець. Все, що Богом заборонено, стає для неї неприпустимим, а все проголошене Богом як дозволене й заохочуване стає для неї прийнятним (Літвінов А., Літвінова Т., 2013).

Таким чином, приналежність до релігійної громади, взаємодія з її представниками формує у людини релігійність, віру, а це, у свою чергу, викликає у неї інтенсивну мотивацію для здійснення добра. Цьому сприяє також вчення про Судний День і потойбічне життя. Тобто, релігія формує чіткі причини, через які людина має чинити добро. Вона дає людині сенс життя, робить осмисленим кожен вчинок. Для людини, яка не вірить в Судний День і потойбічне життя, не має значення, як прожити життя (як злочинець чи як праведник), бо всі її справи приречені на небуття. Причому жодна інша ідеологія не може повноцінно пояснити, для чого людині необхідно поводитися позитивно, якщо вона помре і всі її справи ніяк не позначаться на її долі після смерті (Літвінов А., Літвінова Т., 2013).

На сьогодні церква, завдяки священнослужителям та релігійним громадам, бере участь у процесі соціалізації дітей, підлітків та дорослих, пенсіонерів, надає допомогу родині та різним категоріям проблемних груп (за Мартишин Д. С., 2018).

Релігійні громади організують громадські організації для здійснення важливої соціальної роботи. Їх функціональний простір не обмежується рамками віроповчальної активності та культової практики, вагоме місце у ньому посідає місія соціального служіння (Токман В. В., 2017).

Соціальне служіння представників релігійних організацій, громад здійснюється у такі способи:

а) робота у державних установах, яка передбачає надання допомоги, - в лікарнях, дитячих будинках, інтернатах;

б) створення власних структур для реалізації соціальних програм – лікарень, освітніх, реабілітаційних центрів, готелів, покликаних здійснювати роботу з різними соціальними категоріями населення – інвалідами, дітьми-сиротами, багатодітними сім'ями, ув'язненими, безпритульними, мігрантами, біженцями, вимушеними переселенцями та ін.;

в) розробка та реалізація дитячих програм: надання допомоги дітям з багатодітних сімей, дітям-сиротам, дітям-інвалідам, безпритульним та бездоглядним; створення притулків, дитячих будинків, шкіл-інтернатів, при яких є каплиці, де звершуються молебні, обряди, проводяться бесіди для вихованців, організуються дозвілля, літні та зимові табори відпочинку; з метою надання комплексної допомоги в духовному вихованні, професійній підготовці вихованців дитячих будинків і дітей, які потребують соціального захисту, створення матеріальних умов для початку їх самостійного життя;

г) соціальна діяльність у галузі освіти – створення недільних шкіл при храмах, релігійних дитячих садків, релігійних шкіл, гімназій, ліцеїв; проведення бесід, лекцій за певними програмами в храмах; організація релігійних дитячих, юнацьких, сімейних таборів відпочинку (Холостова О. І., Кононова К. І., 2014).

Прикладом релігійної організації, до заснування якої долучилась релігійна громада, є громадська благодійна організація «Братерство без кордонів – Україна» (Филипчук С., 2011). Соціальна діяльність організації здійснюється за такими основними напрямками:

1. Програма «Турбота про дитину» – передбачає надання фізичної, емоційної, духовної та освітньої допомоги дітям, які проживають у школах-інтернатах, та дітям із багатодітних сімей. Для реалізації цього завдання існують сім форм-проектів: 1) християнське радіо (почалася трансляція радіопрограм у 2004 р.), 2) «Допомога мамі і дитині» (передбачає надання допомоги медикаментами та засобами догляду за дітьми вагітним жінкам), 3) християнський театр (організований ляльковий театр, який показує вистави морально-духовного змісту для дітей шкіл-інтернатів), 4) стипендія на навчання для вихідців із малозабезпечених сімей, дітей з інтернатів, 5) біблійний кореспондентський курс (навчання основ християнської моралі), 6) дитячі табори, 7) профтехосвітній проект (надання можливості дітям з багатодітних та нужденних сімей безкоштовно навчатися на профтехкурсах, отримати уроки сільського господарювання та бджільництва для майбутнього працевлаштування).

2. Програма «Міжнародне спасіння дитини» (допомога школам-інтернатам). Ця програма спрямована на покращення умов проживання дітей. Так, допомога надається 52 школі-інтернату Західної України. Це матеріальна допомога (продукти харчування, одяг і взуття, засоби гігієни, медикаменти тощо), а також духовна (біблійний кореспондентський курс, діяльність недільних шкіл, викладачами яких є вчителі з місцевих церков), емоційна (організація свят: дні народження дітей, Різдво, Великдень), а також задоволення термінових потреб цих навчальних закладів (закупівля електропобутових приладів, ремонт тощо).

3. Програма «Сім'я – сім'ї» покликана допомогти вийти з кризи нужденним та багатодітним сім'ям, створивши їм необхідні умови для самодостатнього життя в майбутньому. Її реалізація також здійснюється на матеріальному, емоційному, духовному та навчальному рівнях.

Як зауважує С. Филипчук (Филипчук С., 2011), усі програми об'єднані не лише функцією вирішення матеріальних проблем знедолених верств населення, але й турботою про їхній духовний розвиток, емоційне здоров'я. Зокрема, міжнародна громадська організація «Надія – людям» (утворена 29.09.1993 р.) через діяльність відділу спортивної роботи «Надія – людям» мету своєї роботи вбачає в тому, щоб через спорт спрямувати дітей та молодь до вічних цінностей, формувати в них християнський світогляд.

Таким чином, громадські організації створюються церквами, громадянами з активною християнською позицією задля вирішення соціальних та духовних проблем держави.

За А. Нагірняком (керівник відділу соціальних питань Патріаршої курії УГКЦ), через місцеві релігійні громади українська греко-католицька церква здійснює своє соціальне служіння в таких напрямках: робота з дітьми та молоддю, робота у сфері охорони здоров'я та здорового способу життя, робота з мігрантами, допомога сім'ям, допомога особам з функціональними обмеженнями, допомога самотнім людям похилого віку, допомога ув'язненим і людям без постійного місця проживання, допомога тим, хто постраждав внаслідок стихійних явищ чи катастроф. Зокрема, допомагаючи сім'ям і дітям, Церква запобігає дитячій бездоглядності та безпритульності через підтримку соціально незахищених сімей, що перебувають у складних життєвих обставинах (задоволення їх первинних потреб і соціальний супровід). Соціальний супровід дітей передбачає не лише надання матеріальної допомоги, а й організацію духовно-культурних заходів (відвідання концертів, театрів, музеїв, екскурсійні поїздки), діти отримують консультації професійних психологів. Ще один напрямок роботи з дітьми – це ресоціалізація «дітей вулиці» і сприяння їхньому подальшому влаштуванню. Також УГКЦ упроваджує програми допомоги дітям в інтернатних закладах, сприяє створенню дитячих будинків сімейного типу. У допомозі особам з функціональними обмеженнями УГКЦ розвиває програми душпастирства осіб з вадами слуху. Також Церква здійснює душпастирство і соціальне служіння для розумово неповносправних осіб. А. Нагірняк

зазначив: «Осіб з розумовою неповносправністю ми називаємо друзями, вважаючи їх вчителями дружби, любові та простоти життя». Соціальне служіння УГКЦ в сфері охорони здоров'я здійснює в основному через Карітас України. Найбільшою програмою напрямку «Здоров'я» Карітасу є програма «Домашня опіка», що реалізується в Україні з 1999 року. Її завданням є організація догляду за місцем проживання та надання комплексної медико-соціальної допомоги людям похилого віку та іншим особам, що потребують соціальної підтримки та піклування. Допомога охоплює водночас тілесні і духовно-психологічні, соціальні і матеріальні потреби людини. Карітас України здійснював кілька програм допомоги постраждалим під час подій Євромайдану, сім'ям загиблих, переселенцям і постраждалим від бойових дій на Сході України [8].

Мета статті – окреслити психологічний зміст впливу релігійних громад на формування особистості школяра.

Методи та методики. Для реалізації мети застосовувався теоретичний аналіз публікацій з проблем релігійної соціалізації особистості та діяльності релігійних громад.

Виклад основного матеріалу дослідження. Релігійна громада, до якої належать значущі для дитини люди, є важливою екосистемою формування особистості загалом та її психологічних особливостей зокрема. Вона є своєрідним транслятором основних важливих функцій релігії - світоглядної, компенсаторної, культурологічної, легітимізуючої та ін.

Зокрема, релігійна громада є носієм певного типу поглядів на суспільство та природу, що передбачають певне світовідчуття (прийняття або неприйняття певних явищ), світоставлення (оцінка суспільних явищ), світоспоглядання (відображення світу), світорозуміння (пояснення світу).

Релігійна громада виступає також своєрідною психотерапевтичною групою: взаємодія з її членами сприяє перебудові свідомості - зняттю стресу, катарсису, медитації, духовній насолоді. Окрім того, вона дає відчуття приналежності до групи, до вищої духовної інстанції через спілкування, церковну благодійність, молитву тощо.

Релігійна громада задає зміст культурних цінностей (що транслуються з релігійної літератури, із проповідей священників) та сприяє їх передачі від покоління до покоління. Вона схвалює певні суспільні стосунки, норми поведінки і, навпаки, засуджує, а часом і накладає табу на інші.

Відтак, релігійні громади володіють значним потенціалом впливу на особистість та забезпечення її психологічного здоров'я.

Окрім того, релігійна громада сприяє формуванню релігійного світогляду молоді, системна природа якого (уміщує ціннісні орієнтації, уявлення, погляди, ідеали, вірування та переконання) зумовлює його генералізуючий вплив на сприймання та оцінку довколишнього світу особистістю, її поведінку загалом і стресостійкість зокрема.

Психологічну сутність соціальної діяльності релігійних громад можна охарактеризувати таким чином:

- 1) наповнення життя людини сенсом,
- 2) надання людині відчуття опори у житті,
- 3) надання підтримки особистості у складних життєвих обставинах,
- 4) сприяння адаптації особистості до змінених умов життя у теперішній час та формування здатності до адаптації у майбутньому,
- 5) зміцнення власної духовної позиції через допомогу іншим.

Залучення школярів до діяльності релігійних громад як її об'єктів чи суб'єктів передбачає вплив на формування важливих внутрішніх структур особистості учнів та їхньої поведінки загалом.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку. Таким чином, психологічний зміст діяльності релігійних громад розкривається через вплив на внутрішні регулятори поведінки її об'єктів та суб'єктів. Вивчення специфіки особистісного розвитку школярів у залежності від міри їх залучення до діяльності релігійних громад складає перспективу подальших досліджень у цьому напрямі.

Список використаних джерел:

1. Кислюк К. В., Кучер О. М. Релігієзнавство: підр. [5-те вид., випр. і доп.]. Київ: Кондор, 2006. 636 с.
2. Літвінов А., Літвінова Т. Особливий статус релігійних громад при вчиненні нотаріальних дій. *Юридичний радник*. 2013. №6(72). URL:<http://surl.li/vqj> (Дата звернення: 20.09.2019 р.)
3. Мартишин Д. С. Соціальне служіння церкви в контексті державотворення. *Електронне видання «Державне управління: удосконалення та розвиток»*. 2018. №12. URL:http://www.dy.nayka.com.ua/pdf/12_2018/25.pdf (Дата звернення: 09.02.2020 р.).
4. Особливості релігійного і церковно-релігійного самовизначення українських громадян: тенденції 2010-2018 (інформаційні матеріали). Київ: 2018. URL:http://razumkov.org.ua/uploads/article/2018_Religiya.pdf (Дата звернення: 20.09.2019 р.).
5. Паращевін М. А. Трансформація соціального інституту релігії в сучасному українському суспільстві: дис. ... докт. соціол. наук: 22.00.04 / Інститут соціології Національної академії наук. Київ, 2019. 412 с.
6. Технологии социальной работы в конфессиях. Технология социальной работы: учеб. для бакалавров; под ред. Е. И. Холостовой, Л. И. Кононовой. Москва: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2014. 478 с. (С. 358–372).
7. Токман В.В. Соціально-значуща діяльність релігійних організацій України в сучасних суспільно-політичних умовах. Національний інститут стратегічних досліджень. 2017. URL:https://niss.gov.ua/sites/default/files/2017-09/relig_org_Ukr-953c2.pdf (Дата звернення 09.02.2020 р.)

8. УГКЦ оприлюднила статистику соціальної роботи церковних громад. 28.08.2015 р. URL:<https://cutt.ly/ttorO9D> (Дата звернення: 09.02.2020 р.).

9. Филипчук С. Сфери релігійної та соціальної роботи громадських організацій Рівненщини. *Інформаційно-аналітичне видання «Рівненщина релігійна»*. 2011. №1. С. 3–6.

References transliterated

1. Kyslyuk, K.V., Kucher, O.M. (2006). *Religiyeznavstvo* [Religious Studies]. Vol. 5. Kyiv: Kondor. [in Ukrainian].

2. Litvinov, A., Litvinova, T. (2013). Osoblyvyj status religijnyh gromad pry vchynenni notarialnyh dij [The special status of religious communities in the performance of notarial acts]. *Yurydychnyj radnyk*, 72. Retrieved from:<http://surl.li/vqj> [in Ukrainian].

3. Martyshyn, D.S. (2018) Socialne sluzhinnya cerkvyv konteksti derzhavotvorennya [Social service of the church in the context of state formation]. *Elektronne vydannya «Derzhavne upravlinnya: udoskonalennya ta rozvytok»*, 12. Retrieved from:http://www.dy.nayka.com.ua/pdf/12_2018/25.pdf [in Ukrainian]

4. Osoblyvosti religijnogo i cerkovno-religijnogo samovyznachennya ukrayinskyh gromadyan: tendenciyi 2010-2018 (informacijni materialy) [Features of religious and church-religious self-determination of Ukrainian citizens: trends 2010-2018 (information materials)]. (2018) Kyiv: Retrieved from:http://razumkov.org.ua/uploads/article/2018_Religiya.pdf [in Ukrainian].

5. Parashhevin, M.A. (2019). *Transformaciya socialnogo instytutu religiyi v suchasnomu ukrayinskomu suspilstvi* [Transformation of the social institute of religion in modern Ukrainian society]. (Doctor's thesis). Kyiv [in Ukrainian].

6. Xolostovoj, E.Y., Kononovoj, L.Y. (Eds.). (2014) *Texnologyyi sotsyalnoj raboty v konfessyyax. Texnologyya sotsyalnoj raboty* [Technologies of social work in denominations. Technology of social work]. Moskva: Y`zdatel`sko-torgovaya korporacy`ya «Dashkov y` K» [in Russian].

7. Tokman, V.V. (2017). Socialno-znachushha diyalnist religijny`x organizacij Ukrayiny v suchasnyh suspilno-politychnyh umovah [Socially significant activity of religious organizations of Ukraine in modern socio-political conditions]. Retrieved from:https://niss.gov.ua/sites/default/files/2017-09/relig_org_Ukr-953c2.pdf [in Ukrainian].

8. UGKCz oprylyudnyla statystyku socialnoyi roboty cerkovnyx gromad. 28.08.2015 r. [The UGCC published statistics on the social work of church communities. 28.08.2015]. Retrieved from:<https://cutt.ly/ttorO9D> [in Ukrainian].

9. Fylypchuk, S. (2011). Sfery religijnoyi ta socialnoyi roboty gromadskyh organizacij Rivnensshyny [Spheres of religious and social work of public organizations of Rivne region]. *Informacijno-analitychne vydannya «Rivnensshyna religijna»*, 1. 3–6 [in Ukrainian].

Иванцанич В.В. Психологическое содержание влияния религиозных общин на учащуюся молодежь. В статье обосновывается, что религиозные общины владеют значительным потенциалом влияния на личность и обеспечения ее психологического здоровья. Психологическое содержание деятельности религиозных общин раскрывается через влияние внутренних регуляторов поведения ее объектов и субъектов. Религиозная община, к которой принадлежат значимые для ребенка люди, является важной экосистемой формирования личности вообще и ее психологических особенностей в частности. Религиозная община является также своеобразной психотерапевтической группой – взаимодействие с ее членами способствует перестраиванию сознания: снятию стресса, катарсису, медитации, духовному наслаждению. Кроме того, она дает чувство принадлежности к группе, к высшей духовной инстанции через общение, церковную благодетельность, молитву и т.п. Психологическую сущность социальной деятельности религиозных общин можно охарактеризовать таким образом: наполнение жизни человека смыслом, формирование в человека чувства опоры в жизни, предоставление личности поддержки в сложных жизненных обстоятельствах, способствование адаптации личности к измененным условиям жизни в настоящее время и формирование способности к адаптации в будущем, укрепление собственной духовной позиции через помощь другим. Приобщение школьников к деятельности религиозных общин как ее объектов или субъектов предусматривает влияние на формирование важных внутренних структур личности учеников и их поведения в целом.

Ключевые слова: религиозные общины, личность, школьники, экосистема формирования личности, психологическое влияние.

Ivancanych V. Psychological content of the influence of religious communities on pupils. The article argues that religious communities have significant potential for influencing one's personality and ensuring one's psychological well-being. The psychological content of the activities of religious communities is revealed through the influence on the internal regulators of the behavior of its objects and subjects. The religious community, which is significant for the child, is an important ecosystem of personality formation in general and its psychological characteristics in particular. The religious community is also a kind of psychotherapy group – interaction with its members helps to rebuild consciousness: stress relief, catharsis, meditation, spiritual enjoyment. In addition, it gives a sense of belonging to a group, to a higher spiritual authority through fellowship, church charity, prayer, and more. The psychological essence of social activity of religious communities can be characterized as: filling a person's life with meaning, giving a person a sense of support in life, providing support to the individual in difficult life circumstances, facilitating the adaptation of the individual to the changed living conditions in the present time, and forming the ability to adapt one's spiritual position through helping others. Involvement of pupils in the activities of religious communities as their objects or subjects implies

influence on the formation of important internal structures of students' personality and their behavior in general.

Key words: religious communities, personalities, students, ecosystem of personality formation, psychological impact.

УДК 929.153:178'56-302

КОМПЛІЄНКО І.О.

провідний судовий експерт Державної установи «Центр психічного здоров'я і моніторингу наркотиків та алкоголю Міністерства охорони здоров'я України», м. Миколаїв

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ДЕЗАДАПТИВНИХ ВЗАЄМОСТСУНКІВ БАТЬКІВ ТА ДІТЕЙ

Комплієнко І.О. Теоретичний аналіз проблеми дезадаптивних взаємостосунків батьків та дітей. В статті проаналізовано існуючі в психологічній науці підходи, що пояснюють причини дезадаптивної поведінки особистості, спроектовано ці причини на парадигму взаємостосунків батьків та дітей тощо. Виокремлено психоаналітичний, когнітивний, біхевіористський та соціально-психологічний підходи, обґрунтовано, як пояснюється дезадаптивна поведінка в їхніх межах. Визначено, що згідно з психоаналітичним підходом причиною дезадаптивності постає фрустрація, що виникає внаслідок конфлікту особистості і соціального середовища. В парадигмі біхевіористського підходу дезадаптивна поведінка розглядається як результат опанування індивідом деструктивними реакціями. Когнітивний підхід пояснює дезадаптивну поведінку емоційними розладами, пов'язаними з помилковою когнітивною інтерпретацією людиною тих чи інших подій. Гуманістичний підхід наголошує, що причиною дезадаптивності є невідповідність «реального Я» і життєвого досвіду, з одного боку, і «реального Я» й ідеального образу, сформованого у людини щодо самої себе, – з іншого. В межах соціально-психологічного підходу дезадаптивна поведінка пояснюється неготовністю індивіда до виконання певних соціальних ролей, до прийняття рішень щодо ціннісних орієнтацій і власного способу життя.

Схарактеризовано адаптивні взаємостосунки батьків і дитини в сім'ї. Зазначено, що їх ми розглядаємо як процес психологічного реагування на поведінку один одного, коли форма, зміст та інтенсивність реакцій є досить адекватними щодо основної проблеми у взаємостосунках і суттєво фасилітують розв'язання конфліктної ситуації.

Визначено психологічні детермінанти сімейного виховання: рівність, але не тотожність між батьками і дітьми, як щодо прав та обов'язків, так і

стосовно особистої відповідальності; співробітництво; гармонійні результати сімейного виховання.

Ключові слова: дезадаптивні взаємостосунки, дезадаптивна поведінка, психоаналітичний підхід, когнітивний підхід, біхевіористський підхід, соціально-психологічний підхід, сімейне виховання, адаптивні взаємостосунки.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Процес адаптації в психологічному плані розуміється як пристосування людини до умов навколишнього середовища, що в ряді несприятливих випадків актуалізує механізм психологічного захисту [13, с. 28–31]. Багато причин, як, наприклад, стан психічної напруженості, стресові стани, емоційне вигорання, послаблюють механізми психологічного захисту особистості, приводячи до її дезадаптації в соціумі.

У сучасній науці не існує як такого загальноприйнятого визначення поняття «адаптація», проте спільним у всіх теоретико-методологічних підходах є те, що процес адаптації передбачає взаємодію не менше двох суб'єктів; така взаємодія розгортається в особливих умовах дисбалансу, неузгодженості між різними системами; основною метою такої взаємодії є деяка координація між системами, ступінь і характер якої може варіюватися в досить широких межах; досягнення загальної мети діяльності суб'єктів соціальної взаємодії передбачає, в свою чергу, суттєві зміни у системах, які взаємодіють [22]. З огляду на зазначені моменти проблема, яка піднімається в даній науковій статті, є вельми актуальною.

Останні публікації, виділення невирішених питань загальної проблеми, якій присвячується стаття. Адаптація передбачає, в якості обов'язкової умови, що взаємодія індивіда з навколишнім світом дозволяє суб'єктові усвідомити свої актуальні і потенційні можливості, а також необхідність і готовність щодо їхньої реалізації [16]. Внаслідок цього людина розглядається не тільки як об'єкт деякого адаптивного впливу, а як особистість, що досить по-різному усвідомлює зміни, які відбуваються навколо неї, а також переживає ці зміни в структурі свого «Я», активно і самостійно формує необхідні стратегії адаптації не тільки щодо динамічного зовнішнього світу, а й стосовно опанованих нових ролей і позицій [7].

Таким чином, адаптація – це активний психологічний процес, на який впливають як зовнішні (об'єктивні), так і внутрішні (суб'єктивні) чинники, гармонійний вплив яких забезпечує ефективну взаємодію особистості з оточуючими людьми. Якщо відбувається дисбаланс цих умов, то, як наслідок, спостерігається дезадаптація, зниження адаптаційних механізмів, порушення гармонійної інтеграції особистості з навколишнім середовищем [15]. У науковій літературі дезадаптація найчастіше розглядається як порушення процесу адаптації [19], як показник дисбалансу властивостей особистості, як наслідок непристосованості індивіда до задоволення своїх потреб без конфлікту з самим собою і близьким оточенням [14].

На думку Н.В.Крогіус, процес адаптації можна визначити терміном «адаптування» – стан організму в результаті успішного здійснення процесу адаптації, а відмінності в стані організму до початку і після завершення процесу адаптації назвати адаптивним ефектом. Якщо інтраіндивідні психічні властивості, особливості особистості формуються під впливом різних психологічних чинників, то комплекс сформованих психічних якостей індивіда у відповідь на їхній вплив може виявлятися або в адаптивній, або в дезадаптивній формах поведінки [11].

Отже, метою даної статті є: проаналізувати існуючі в психологічній науці підходи, що пояснюють причини дезадаптивної поведінки особистості, експлікувати ці причини на парадигму взаємостосунків батьків та дітей тощо.

Завданнями нашої статті є:

1. Виокремити психоаналітичний, когнітивний, біхевіористський, гуманістичний та соціально-психологічний підходи, обґрунтувати, як пояснюється дезадаптивна поведінка в їхніх межах.

2. Схарактеризувати адаптивні взаємостосунки батьків і дитини в сім'ї.

3. Визначити психологічні детермінанти сімейного виховання.

Виклад результатів досліджень. У сучасній психологічній науці існують різні підходи, що пояснюють причини дезадаптивної поведінки особистості: *психоаналітичний*, згідно з яким причиною дезадаптивності постає фрустрація, що виникає внаслідок конфлікту особистості і соціального середовища; *біхевіористський*, який розглядає дезадаптивну поведінку як результат опанування індивідом деструктивними реакціями; *когнітивний*, в парадигмі якого дезадаптивна поведінка пояснюється емоційними розладами, пов'язаними з помилковою когнітивною інтерпретацією людиною тих чи інших подій; *гуманістичний*, де причиною дезадаптивності є невідповідність «реального Я» і життєвого досвіду, з одного боку, і «реального Я» й ідеального образу, сформованого у людини щодо самої себе, – з іншого; *соціально-психологічний підхід*, в межах якого дезадаптивна поведінка пояснюється неготовністю індивіда до виконання певних соціальних ролей, до прийняття рішень щодо ціннісних орієнтацій і власного способу життя.

Багато дослідників [13; 14; 16] причину дезадаптивної поведінки пояснюють порушенням ідентичності, пов'язаним з адаптацією, індиферентністю, покорюю, незалежністю від соціальних норм, правил, самознецінюванням, адикціями, алкоголізмом, а також реакцією стосовно дискримінації за різними ознаками.

У сучасних дослідженнях [7; 10] виокремлюються деякі особистісні властивості, такі як агресивність, тривожність, егоїзм, залежність, деспотичність, впертість, скритність та ін., які можуть стати причиною дезадаптивної поведінки. Внаслідок цього індивід має труднощі в адаптації, у взаємостосунках з оточуючими людьми, що великою мірою негативно позначається на характері його взаємодії і породжує певною мірою дезадаптивні реакції. Вчені [17; 20] вважають, що функції дезадаптації

виявляються, перш за все, в конфліктах, подолання яких фасилітує виникнення досить конструктивних змін в міжособистісних взаємостосунках.

В даному випадку маються на увазі зміни, які сприяють становленню адаптивності в дитячо-батьківських взаємостосунках. Адаптація особистості у сімейних взаємостосунках є динамічним процесом взаємодії батьків і дитини в новій системі сімейних взаємостосунків (ускладненій вживанням дитиною психоактивних речовин), оволодіння новими ролями і новим образом себе (становленням самоідентичності).

Отже, ми розуміємо *адаптивні взаємостосунки батьків і дитини в сім'ї* як процес психологічного реагування на поведінку один одного, коли форма, зміст та інтенсивність реакцій є досить адекватними щодо основної проблеми у взаємостосунках і суттєво фасилітують розв'язання конфліктної ситуації.

Витоки вітчизняних традицій в дослідженні психологічних взаємостосунків закладені в працях А.В.Брушлинського, Л.М.Карамушки, Н.Л.Коломінського, Г.С.Костюка, С.Д.Максименка [3; 8; 9; 12]. Ці роботи наголошують на важливості ставлення людини до оточуючих її явищ та інших особистостей. Вітчизняними дослідниками поняття «психологічне ставлення» визначається як досить цілісна система індивідуальних, свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності, як система, яка складається в процесі історії розвитку людини, актуалізує її особистісно значущий досвід, визначає дії і переживання індивіда. Г.О.Балл розуміє під ставленням своєрідний психологічний феномен, сутністю якого є виникнення у людини психічного сприйняття дійсності, що акумулює в собі результати пізнання конкретного об'єкта оточуючого середовища, інтеграцію емоційних відгуків щодо цього об'єкта, а також здійснення поведінкових актів стосовно останнього [2].

У структурі взаємостосунків вчені виділяють три компоненти: когнітивний, емоційний і поведінковий. У нормі людина на когнітивному рівні знає дещо щодо об'єкту, на емоційному – переживає відповідну цьому знанню емоцію, на поведінковому – вибудовує власну поведінку, реакцію, які відповідають певному знанню та емоціям. У патології компоненти взаємостосунків, як правило, є неузгодженими, що у більшості випадків призводить до невротичних розладів і дезадаптацій. Руйнування цілісної системи взаємостосунків, що призводить до неврозів, є, як правило, результатом порушення цілісності системи взаємостосунків (їх ієрархічної структури). Наявність суперечливих взаємостосунків, однаково значущих для особистості, призводить до неадекватних міжособистісних взаємостосунків і, як наслідок, – до дезадаптації [22].

На основі аналізу вітчизняної теорії взаємостосунків [9] поняття «міжособистісне ставлення» розглядається як суб'єктивно пережиті взаємозв'язки між людьми, які об'єктивно виявляються в характері і способах здійснення взаємних впливів людей один на одного у процесі спільної діяльності і спілкування.

Ми відносимо міжособистісні сімейні взаєностосунки до окремих випадків психологічних відносин і розглядаємо їх як найважливішу з умов психічного розвитку людини, її соціалізації, формування специфічних, індивідуальних рис, особливостей, особистісного розвитку в цілому. Міжособистісні взаєностосунки постають деякою внутрішньою психологічною категорією і розуміються як взаємне емоційне, образне, когнітивне відображення однієї особистості у внутрішньому світі іншої.

Поняття «дитячо-батьківські взаєностосунки» визначається і як процес, і як результат індивідуального відображення сімейних зв'язків, які опосередковують внутрішню і зовнішню активність батьків і дітей в їх спільній життєдіяльності [1].

У спілкуванні батьків і дітей від самого народження останніх відбувається становлення психіки дітей і, водночас, завдяки цьому істотно змінюється психічне життя батьків. Батьківське ставлення до дитини Л.С.Виготський [5] аналізує як особливий культурно-історичний феномен, досить-таки мінливе явище, яке знаходиться під істотним впливом суспільних норм і цінностей.

Дитячо-батьківські взаєностосунки в сформованому вигляді являють собою цілісну систему психофізіологічних, чуттєвих і соціальних зв'язків між батьками і дітьми, зумовлених сімейним досвідом спілкування. Характер цих взаєностосунків виявляється на підставі емпірично досліджених і перевірених реакцій батьків і дітей щодо один одного [18].

Стосовно дитячо-батьківських взаєностосунків, найбільшою мірою доцільним є поняття «гармонійні дитячо-батьківські відносини». Гармонійними називають такі взаєностосунки, коли між суб'єктами взаємодії не існує антагоністичних протиріч. Всі суперечності, які існують, мають конструктивно розв'язуватися, і тоді можемо говорити про розвиток сім'ї. Такими є, наприклад, взаєностосунки між батьками і дітьми, якщо обидві сторони повною мірою приймають один одного такими, якими вони є. У життєвому процесі гармонійні дитячо-батьківські взаєностосунки зустрічаються досить рідко, проте є сенс говорити про них як деякі ідеальні, до яких рідні люди мають прагнути [17].

Розглянемо кілька теоретичних підходів щодо розуміння ролі і змісту дитячо-батьківських взаєностосунків, сформульованих різними найбільш відомими психологічними школами.

Важливою перевагою *психоаналітичного напрямку* є те, що його засновники звертали увагу найбільшою мірою на ранній досвід взаємодії батьків із дітьми і на різні види психічної травматизації в дитячому віці (З.Фройд та А.Фрейд [17], К.Хорні [19], Е.Фромм [18]). Центральне місце в дослідженнях розвитку дитини в парадигмі психоаналітичного напрямку традиційно відводиться сексуальності, агресивності, а також таким почуттям, як голод, страждання. Згідно З.Фройду і А.Фрейда мати постає для дитини, з одного боку, як базове і найважливіше джерело задоволення, як суттєвий об'єкт лібідо, а, з іншого боку – як так званий «законодавець» і «контролер».

Також слід наголосити, що звичайні повсякденні дії батьків з догляду за дитиною мають неабиякий психологічний ефект. Спосіб і повнота задоволення біологічних потреб дитини на ранніх стадіях життєдіяльності закладають значущі основи довіри, прихильності, активності щодо інших людей на все подальше життя [17].

Гнучкість, терплячість, розумна вимогливість батьків, підтримка старань дитини сприяють формуванню досить адекватних форм саморегуляції, позитивної самооцінки і навіть творчого мислення. Крім суто біологічних факторів, представники цього напрямку наголошують на ролі взаємостосунків між дитиною і матір'ю в найбільш ранньому віці, які впливають на формування особистості й у подальшому житті. У теорії виховання батьків, побудованій на засадах психоаналітичного напрямку, особлива увага приділяється взаємостосункам між дитиною і матір'ю і ролі матері – яка піклується, ніжно годує, яка задовольняє потреби дитини і з якою малюк почуває себе в повній безпеці. Зв'язок між дитиною і матір'ю і надалі розвиває соціальні та емпатійні почуття та бажання дитини, а згодом це позначається на дорослій людині, на формуванні її особистості.

Представники психоаналітичного напрямку неабияку увагу приділяли терапії сім'ї та батьків, тому і застосовується такий підхід найчастіше в складних випадках, які вимагають втручання ззовні. Широке визнання також отримала точка зору Е.Фромма, який, розглядаючи дитячо-батьківські взаємостосунки як фундаментальну основу розвитку дитини, наголосив на якісній відмінності між особливостями материнського і батьківського ставлення до дитини. Материнська любов, стверджує вчений, є «безумовною характеристикою», вона не піддається контролю з боку дитини, її не можна заслужити, вона або є, або її немає. Батьківська любов, на противагу, зумовлена тим, що батько любить за те, що дитина виправдовує його очікування [18].

У роботах Д.Віннікотта наголошується на впливові соціального оточення на психоемоційний розвиток дитини і важливості материнського догляду для формування психіки особистості. Автор наголошує на необхідності зміни взаємостосунків із дитиною з огляду на дорослішання. Також вчений вказує на те, що батьківство має пройти кілька етапів від повної втрати особистісної незалежності матері при народженні дитини до відновлення цієї незалежності в боротьбі з домаганнями дитини. Таким чином, поряд з особистостями батька й матері формується повноцінна незалежна особистість дитини [4].

Американський психолог Е.Еріксон, виходячи у своїх дослідженнях з психоаналітичних передумов формування особистості, дійшов висновку щодо раціональної адаптації людини до соціального оточення, щодо необхідності для кожного індивіда вирішувати, передусім, не психосексуальні, а психосоціальні конфлікти, долати, таким чином, життєві труднощі та проблеми. Основи формування здорової особистості – базове почуття довіри до світу (внутрішня визначеність), автономність

(самостійність, почуття формуються за можливості самоконтролю), ініціативність (здатність формулювання завдання заради переживання власної активності – психомоторної та соціальної) – актуалізуються в умовах адекватної, вираженої батьківської позиції (впевненості, надійності, заохочення самостійних дій) і збільшення контрольованого самою дитиною психологічного простору [20].

Так, К.Хорні [19] стверджувала, що соціальні взаємовідносини між дитиною і батьками є вирішальним чинником у розвитку особистості. Згідно К.Хорні, в дитинстві базовими є потреби в безпеці. Якщо поведінка батьків не сприяє задоволенню потреби дитини в безпеці, то це призводить до базальної ворожості, а та, у свою чергу, фасилітує виникнення базальної тривоги. К.Хорні досліджувала перенесення внутрішньоособистісних конфліктів на ставлення матері до дитини. Вчена виділила психологічні чинники, які можуть зашкодити бажаній материнській позиції, і також виокремила ті джерела, з яких ці чинники беруть свій початок.

З метою створення *біхевіористської моделі* виховання дітей вченими було проведено експериментальні дослідження. За їх допомогою було зроблено спробу визначити, яким чином настановлення і поведінка батьків впливають на дитину. У даній моделі наголошується, що поведінку батьків і дітей можна цілковито змінити шляхом переучування як перших, так і других.

Основну увагу вчені приділяли навчанню дітей. Об'єктом особливої уваги поставали такі форми зміни навколишнього середовища, які призводять до переучування дитини, до опанування дитиною новим для себе особистісно значущим досвідом. Мета виховання дітей полягає в тому, щоб навчити їх бути «модераторами своєї поведінки», тобто вміти самостійно моделювати навколишнє середовище.

Згідно з основною ідеєю біхевіористського напрямку, поведінка батьків змінюється в результаті осмислення ними своєї власної поведінки та поведінки дітей. Поступово батьки опановують умінням управляти оточуючими їх рідними людьми, що впливає на поведінку всіх членів сім'ї, і регулювати сімейні взаємовідносини тощо. Вихідною парадигмою біхевіористського напрямку є твердження щодо того, що батьки завжди можуть навчити дітей адекватної поведінки і для цього батькам слід лише самим зрозуміти принципи соціального навчання і застосувати їх щодо своїх дітей.

Представники цього напрямку виокремлюють зазвичай три способи формування адекватної поведінки дітей: позитивне підкріплення (заохочення); негативне підкріплення (покарання); відсутність підкріплення (нульова увага). У навчальних моделях біхевіористського напрямку батьків навчають застосовувати дані психологічні стратегії в різних ситуаціях, які виникають між батьками і дітьми. Отже, модель виховання виходить з того, що зміни в оточенні сім'ї призводять до змін поведінки як батьків, так і дітей. Тому батьки можуть зіграти роль «менеджерів», які регулюватимуть

поведінку своїх дітей за допомогою суттєвих змін умов життєдіяльності. При цьому самих батьків навчають розуміти реакції дітей, змінювати поведінку дітей за допомогою технік біхевіорального аналізу. Тобто, навчання дітей відбувається за принципами систематичного підтвердження виконання діяльності за певними законами. Наприклад, Б.Ф.Скіннер та Дж.Кміз [15] зазначають, що біхевіоральна теорія ігнорує традиційний ідеал людської цінності і свободи особистості – визначення моделей поведінки як батьків, так і дітей, як правило, переноситься з окремої людини на його оточення. При цьому як на індивідуальному, так і на соціальному рівнях створюються такі моделі поведінки і такі психологічні передумови, які гарантують доцільну для соціуму поведінку кожної особистості, запобігають розкладанню суспільних взаємостосунків і загибелі людства в цілому. З практичної точки зору така модель виховання дітей створює позитивні передумови для батьків із ціллю їхнього управління власною поведінкою і поведінкою своїх дітей і, у разі потреби, – створення бажаних умов для зміни моделей поведінки тощо.

Представник *соціально-психологічного напрямку* у вивченні особистості Н.В.Крогіус наголошував, що батьківська поведінка є моделлю для виокремлення деяких спільних рис, правил поведінки, це – ніби зразок для наслідування дитини в спробах вибудувати власну стратегіальну концепцію своєї поведінки. Психологічний механізм підкріплення є вкрай необхідним для збереження різних моделей поведінки, і він виникає на основі механізму наслідування. Н.В.Крогіус також зазначає, що нагороди і покарання зовсім недостатньо для того, щоб навчити дитину нових моделей поведінки. Діти опановують нової поведінки завдяки, передусім, імітаційному психологічному механізму. Навчання завдяки спостереженню, імітації та ідентифікації є ще однією формою навчання. Врешті-решт, імітація-ідентифікація є процесом, в якому особистість ніби «запозичує» певні думки, почуття або дії іншої особи, яка виконує для неї своєрідну роль моделі. Імітація сприяє тому, що дитина може уявити себе на місці певної моделі, відчути співчуття, співучасть, емпатію щодо цієї людини. Таким чином, соціально-когнітивним напрямком колишні стереотипи поведінки батьків та дітей ставляться під сумнів з точки зору відповідності соціальній реальності, вони послідовно замінюються на нові, відповідні оточуючій нас реальності стереотипи [11].

Один із найбільш відомих підходів щодо розуміння адекватного сімейного виховання був розроблений А.Адлером, автором індивідуальної теорії особистості. За А.Адлером, людина є соціальною істотою, і розвиток особистості має розглядатися, передусім, через парадигму соціальних взаємостосунків. У теорії особистості, розробленій А.Адлером, наголошується, що у кожної людини є вроджене почуття спільної діяльності (або життєдіяльності), або спільний соціальний інтерес (тобто «природне прагнення до співпраці»), а також прагнення до досконалості, в якому

реалізується унікальність особистості і творчі властивості людського «Я» [1].

Основними *психологічними детермінантами сімейного виховання*, за А.Адлером [1], є: рівність, але не тотожність між батьками і дітьми, як щодо прав та обов'язків, так і стосовно особистої відповідальності; співробітництво; гармонійні результати сімейного виховання. Виховання батьків ґрунтується, передусім, на свідомому і цілеспрямованому особистісному змінюванні батьків, яке визначається провідним принципом взаємоповаги членів сім'ї один до одного. Відчуття єднання, що виникає при цьому, робить людину здатною до співпраці з іншими людьми, тобто формує соціальний характер кожного члена сім'ї. При цьому слід враховувати, що оскільки розвиток особистості визначається соціальними мотивами, а людина – істота соціальна за своєю природою, для неї є важливим почуття приналежності до певної соціальної групи. За теорією А.Адлера, сімейна атмосфера, настановлення, цінності та взаємостосунки в сім'ї є головним психологічним чинником розвитку особистості. Діти навчаються співжиттю і сприймають культуру через приклад своїх батьків. Тому сім'я і є тією первинною групою, в якій дитина формує свої ідеали, цілі життя, систему цінностей і, таким чином, навчається жити. З огляду на цю модель, допомога батьків дітям має набувати виховного характеру. Потрібно навчити дітей поважати унікальність, індивідуальність і недоторканість особистості дитини з найраннішого дитинства. Також слід допомогти кожному з батьків зрозуміти своїх дітей, ніби «увійти» до парадигми їхнього образу мислення, навчитися розбиратися в мотивах виконання дій та вчинків і при цьому створювати свої власні методи виховання і розвитку особистості. Природні логічні міркування, які використовуються в процесі сімейного виховання, дозволяють дитині на практиці усвідомити свою поведінку або відчутти на ділі результати виконання своїх дій. Це суттєво сприяє гармонізації взаємостосунків у сім'ї і швидкому усвідомленню дитиною недоліків власної поведінки [1].

Мрією А.Адлера [1] було створення справжньої співдружності однодумців – батьків, викладачів та інших, тобто – дорослих, зацікавлених у вихованні своїх дітей, які б працювали спільно для того, щоб сприяти розвиткові мужності і соціальної відповідальності підростаючого покоління. І одним з перших учнів, який здійснив мрію свого вчителя, був Р.Дрейкурс. Неабиякою перевагою його діяльності стала активна реалізація ідей А.Адлера [1] на практиці. Емпіричні дослідження Р.Дрейкурс наголосили на важливості процесу соціалізації, що відбувається в родині. На думку Р.Дрейкурс [6], по-справжньому зрозуміти спосіб життя дитини можна лише тоді, коли стають зрозумілими її взаємостосунки з іншими членами сім'ї в специфічному сімейному оточенні. Сімейне оточення не змушує дитину поводити себе в якійсь певній, чітко означеній манері, воно просто показує, як дитина дійшла до своїх переконань, поглядів, точок зору. При цьому дитина досить-таки рано бере участь у формуванні своїх взаємостосунків з

іншими людьми. Сімейна атмосфера, безперечно, великою мірою залежить від цінностей і родинних зв'язків всередині сім'ї – створюється так зване вихідне, психологічно детерміноване соціальне середовище, в якому формується особистість дитини. З набутого особистісно значущого досвіду дитина опановує уявлення щодо себе, інших і світу в цілому. Так, Р.Дрейкурс виокремив чотири причини негативної поведінки дитини: вимога уваги або комфорту; бажання показати свою владу або демонстративна непокоря; помста, відплата; утвердження своєї неспроможності або неповноцінності. Отже, Р.Дрейкурс стверджував, що він ніколи не зустрів дитини у віці від 9 до 12 років, чия небажана поведінка не вкладалася б у один із цих чотирьох типів негативних причин.

Особливу увагу Р.Дрейкурс звертає на тлумачення деструктивної поведінки дітей, спрямованої на батьків. При цьому форми такої поведінки розглядаються як деякі суто помилкові підходи, за допомогою яких діти намагаються знайти собі місце в межах сім'ї або іншої соціальної групи і забезпечити почуття причетності, безпеки і визнання [6].

Висновки і подальші перспективи досліджень. Таким чином, деструктивна поведінка здійснюється з огляду на цілком конкретну мету. Така поведінка завжди вимагає спеціальної уваги, вона здатна завдавати занепокоєння, роздратування, особливо якщо в цьому діти бачать єдиний спосіб, щоб батьки їх помітили, піклувалися щодо них, займалися ними тощо. Демонстративна непокоря дітей, як правило, є наслідком цілковито помилкового висновку дітей щодо того, що вони можуть самоствердитися, наполягти на виконанні своїх бажань, довівши свою силу в протистоянні з дорослими. Помста, відплата, бажання заподіювати біль іншим іноді здаються дітям єдиним способом відчувати себе «важливими» та значущими.

Затверджуючи свою неспроможність або неповноцінність, демонструючи справжнє чи уявне безсилля, як правило, відмовляються від спілкування з батьками, не хочуть виконувати доручення, ставляться безвідповідально до всього процесу життєдіяльності. В подальших наших публікаціях будуть описані результати проведених нами емпіричних досліджень щодо проблеми дезадаптивних взаємостосунків батьків та дітей. Окреме дослідження також буде присвячено розгляду дезадаптивних сімейних взаємостосунків у парадигмі гуманістичного підходу.

Список використаних джерел

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. 112 с.
2. Балл Г.О. Про психологічний зміст вільного розвитку особистості. Психологічні аспекти гуманізації освіти: Книга для вчителя. Г.О. Балл (ред.). Київ-Рівне, 1996. С. 53–67.
3. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. Москва: Издательство “Институт практической психологии”; Воронеж: НПО “Модэк”, 1996. 392 с.
4. Винникотт Д.В. Разговор с родителями. Москва: Класс, 1994. 112 с.

5. Выготский Л.С. Развитие личности и мировоззрение ребенка. Психология личности; Ю.Б. Гиппенрейтер & А.А. Пузырей (ред.). Москва: Изд-во МГУ, 1982. С. 161–165.
6. Дрейкурс Р. Счастье вашего ребенка. Книга для родителей. Москва: Прогресс, 1986. 236 с.
7. Зливков В.Л., Лукомська С.О. Становлення поняття «професійна ідентичність» у вітчизняній і зарубіжній психології. *Горизонти освіти. №3*. Київ, 2013. С. 143–148.
8. Карамушка Л.М. Гуманізація управлінського процесу в школі як умова особистісного розвитку керівників, вчителів та учнів. *Міжнародний семінар з гуманістичної психології та педагогіки: тези доповідей і повідомлень (Рівне, 15–17 червня 1998 року)*. Рівне: Ліста, 1998. С. 42–43.
9. Коломінський Н. Особистість як системоутворюючий фактор гуманізації управління в освіті. *Міжнародний семінар з гуманістичної психології та педагогіки (Рівне, 15-17 червня 1998 р.)*. Тези доповідей і повідомлень. Рівне, 1998. С. 45–46.
10. Костюк Г.С. Принцип развития в психологии. Хрестоматия по возрастной психологии. Москва: МГУ, 1994. С. 19–22.
11. Крогиус Н.В. О психологии конфликтной деятельности. Искусство, интеллект и психология. Москва: Роспедагенство, 1976. С. 270–290.
12. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі: Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. В 2-х томах. Т. 1. Київ: Форум, 2002. 319 с.
13. Пішель В.Я., Полив'яна М.Ю., Сотніченко В.В. Клініко-психологічні критерії в системі оцінки якості медико-соціальної допомоги хворим на шизофренію. *Архів психіатрії. Т. 19, № 1*. 2013. С. 28–31.
14. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимоотношения в педагогическом процессе. Пособие для воспитателей. 2-е-изд., испр. и доп. Москва: Просвещение, 1982. 208 с.
15. Скиннер Б., Кмиз Дж. Семья и как в ней уцелеть. Пер. с англ. Н.М. Падалко. Москва: Независимая фирма «Класс», 1995. 272 с.
16. Фельдштейн Д.И. Психология воспитания подростка. Москва: Знание, 1978. 148 с.
17. Фрейд А., Фрейд З. Детская сексуальность и психоанализ детских психоневрозов. Санкт-Петербург: Б.С.К., 2000. 316 с.
18. Фромм Э. Душа человека. Сборник. Москва: Мир, 1992. 429 с.
19. Хорни К. Память, импринтинг и мозг: Исследование механизмов. Перевод с английского. Москва: Мир, 1988. 343 с.
20. Эриксон Э. Идентичность. Москва, 1996. 344 с.
21. Kosc L. Vseobecna patopsychologia. Bratislava; UK, 1974. 183 p.
22. Rahman A., Divan G., Hamdani S.U. Effectiveness of the parent-mediated intervention for children with autism spectrum disorder in south Asia in India and Pakistan (PASS): a randomised controlled trial. *Lancet Psychiatry. Vol. 3, No. 2*. 2015. P. 128–136.

References transliterated

1. Adler, A. (1998). *Vospitanie detej. Vzaimodejstvie polov* [Raising children. Gender interaction]. Rostov-na-Donu: Feniks [in Russian].
2. Ball, G.O. (1996). *Pro psykhologichnyi zmist vilnoho rozvytku osobystosti Psykhologichni aspekty humanizatsii osvity: Knyha dlia vchytelia* [On the psychological content of the free development of personality. Psychological aspects of the humanization of education: A book for teachers]. Kyiv-Rivne [in Ukrainian].
3. Brushlinskyi, A.V. (1996). *Sub'ekt: myshlenie, uchenie, voobrazhenie* [Subject: thinking, teaching, imagination]. Moscow: Publishing House "Institute of Practical Psychology"; Voronezh: NPO Modek [in Russian].
4. Winnicott, D.V. (1994). *Razgovor s roditeljami* [Conversation with parents]. Moscow: Class [in Russian].
5. Vygotskii, L.S. (1982). *Razvitie lichnosti i mirovozzrenie rebenka* [Personality development and worldview of the child]. Psihologija lichnosti; Ju.B. Gippenrejtser & A.A. Puzyrej (Ed.). Moscow: Moscow State University Publishing House [in Russian].
6. Dreikurs, R. (1986). *Schast'e vashego rebenka* [Happiness of your child]. Kniga dlja roditelej. Moscow: Progress [in Russian].
7. Zlyvkov, V.L., Lukomska, S.O. (2013). Stanovlennia poniattia «profesiina identychnist» u vitchyzniani i zarubizhnii psykhologii [Formation of the concept of "professional identity" in domestic and foreign psychology]. *Horyzonty osvity*, 3. Kyiv, 143–148 [in Ukrainian].
8. Karamushka, L.M. (1998). Humanizatsiia upravlinskoho protsesu v shkoli yak umova osobystisnoho rozvytku kerivnykiv, vchyteliv ta uchniv [Humanization of the management process in school as a condition for personal development of leaders, teachers and students]. *Mizhnarodnyi seminar z humanistychnoi psykhologii ta pedahohiky: tezy dopovidei i povidomlen.* [International seminar on humanistic psychology and pedagogy]. Rivne: Lista, 42–43 [in Ukrainian].
9. Kolominskii, N. (1998). Osobystist yak systemoutvoriuiuchy faktor humanizatsii upravlinnia v osviti [Personality as a system-forming factor in the humanization of management in education]. *Mizhnarodnyi seminar z humanistychnoi psykhologii ta pedahohiky: tezy dopovidei i povidomlen* [International seminar on humanistic psychology and pedagogy]. Rivne, 45–46 [in Ukrainian].
10. Kostiuk, G.S. (1994). *Princip razvitija v psihologii. Hrestomatija po vozrastnoj psihologii* [The principle of development in psychology. A textbook on age psychology]. Moscow: MSU, 19–22 [in Russian].
11. Krogijus, N.V. (1976). O psihologii konfliktnoj dejatel'nosti [On the psychology of conflict activity]. *Iskusstvo, intellekt i psihologija*. Moscow: Rospedagenstvo, 270–290 [in Russian].
12. Maksymenko, S.D. (2002). *Rozvytok psykhiky v ontogenezi: Teoretyko-metodolohichni problemy henetychnoi psykhologii* [Development of the psyche in

ontogenesis: Theoretical and methodological problems of genetic psychology]. (Vols. 1-2; Vol. 1.) Kyiv: Forum [in Ukrainian].

13. Pishel, V.Ya., Polyviana, M.Yu., Sotnichenko, V.V. (2013). Kliniko-psykhologichni kryterii v systemi otsinky yakosti medyko-sotsialnoi dopomohy khvorym na shyzofreniiu [Clinical and psychological criteria in the system of quality assessment of medical and social care for patients with schizophrenia]. *Arkhiv psykhatrii*, 19. 1, 28–31 [in Ukrainian].

14. Rybakova, M.M. (1982). *Konflikt i vzaimootnoshenija v pedagogicheskom processe* [Conflict and relationships in the pedagogical process]. Moscow: Education [in Russian].

15. Skinner, B., Kmiz, Dzh. (1995). *Sem'ja i kak v nej ucelet'* [Family and how to survive in it]. (per. s angl. N.M. Padalko). Moscow: Independent Firm "Class" [in Russian].

16. Feldstein, D.I. (1978). *Psihologija vospitanija podrostka* [Psychology of adolescent education]. Moscow: Knowledge [in Russian].

17. Freud, A., Freud, Z. (2000). *Detskaja seksual'nost' i psihoanaliz detskih psihonevrozov* [Child sexuality and psychoanalysis of child psychoneuroses] Sankt-Petersburg: B.S.K. [in Russian].

18. Fromm, E. (1992). *Dusha cheloveka* [The human soul]. Moscow: World [in Russian].

19. Horney, K. (1988). *Pamjat', imprinting i mozg: Issledovanie mehanizmov* [Memory, imprinting and the brain: A study of mechanisms]. Moscow: World [in Russian].

20. Erickson, E. (1996). *Identichnost'* [Identity]. Moscow [in Russian].

21. Kosc, L. (1974). *Vseobecna patopsychologia*. Bratislava; UK.

22. Rahman, A., Divan, G., Hamdani, S.U. (2015). Effectiveness of the parent-mediated intervention for children with autism spectrum disorder in south Asia in India and Pakistan (PASS): a randomised controlled trial. *Lancet Psychiatry*, Vol. 3. 2, 128–136.

Комплиенко И.А. Теоретический анализ проблемы дезадаптивных взаимоотношений родителей и детей. В статье проанализированы существующие в психологической науке подходы, объясняющие причины дезадаптивного поведения личности. Эти причины автором публикации были спроецированы на парадигму взаимоотношений родителей и детей. Выделены психоаналитический, когнитивный, бихевиористский и социально-психологический подходы, обосновано, каким образом объясняется дезадаптивное поведение в парадигме этих подходов. Определено, что согласно психоаналитическому подходу причиной дезадаптивности часто является фрустрация, возникающая в результате конфликта личности и социальной среды. В парадигме бихевиористского подхода дезадаптивное поведение рассматривается как результат освоения индивидом деструктивных реакций. Когнитивный подход объясняет дезадаптивное поведение эмоциональными расстройствами, связанными с ложной когнитивной интерпретацией человеком тех или иных событий.

Гуманистический подход подчёркивает, что причиной дезадаптивности является несоответствие «реального Я» и жизненного опыта, с одной стороны, и «реального Я» и идеального образа, сформированного у человека относительно самого себя, – с другой. В рамках социально-психологического подхода дезадаптивное поведение объясняется неготовностью индивида к выполнению определённых социальных ролей, к принятию решений с учётом ценностных ориентаций и собственного образа жизни.

Дана характеристика адаптивным взаимоотношениям родителей и ребенка в семье. Отмечено, что такие взаимоотношения мы рассматриваем как процесс психологического реагирования на поведение друг друга, когда форма, содержание и интенсивность реакций являются достаточно адекватными, превалируют во взаимоотношениях и существенно фасилируют решение определённой конфликтной ситуации.

Определены психологические детерминанты семейного воспитания: равенство, но не тождество между родителями и детьми, как в отношении прав и обязанностей, так и в отношении личной ответственности; сотрудничество; гармоничные результаты семейного воспитания.

Ключевые слова: дезадаптивные взаимоотношения, дезадаптивное поведение, психоаналитический подход, когнитивный подход, бихевиористский подход, социально-психологический подход, семейное воспитание, адаптивные взаимоотношения.

Komplienko I. Theoretical analysis of the problem of maladaptive relationships between parents and children. The article deals with the problem of existing approaches in psychological science, explaining the causes of maladaptive behavior of the person, supporting these reasons to the paradigm of parent-child relationships. Psychoanalytic, cognitive, behavioral and socio-psychological approaches were distinguished, as well as the explanation of maladaptive behavior within its limits. It has been determined that, according to the psychoanalytic approach, the frustration arising from the conflict of the person and social environment is the cause of maladaptive relationships. In the behavioral paradigm, maladaptive behavior is seen as the result of the individual's mastery of destructive reactions. The cognitive approach explains the maladaptive behavior of emotional disorders related to the erroneous of cognitive interpretation of a person by a particular event. The humanistic approach emphasizes that the reason for maladaptive relationships is the mismatch between a "real self" of the person and life experience, on the one hand, and a "real self" of the person and an ideal image formed by a person for himself/herself, on the other one. Within social-psychological approach, maladaptive behavior is explained by the individual's unwillingness to perform certain social roles, to make decisions about value orientations and one's own way of life.

The author of the article characterized the adaptive parent-child relationships in the family. It was noted that we considered them as a process of psychological response to the behavior of each others, when the form, the content and the

intensity of reactions are adequate enough for the main problem in the relationships and significantly facilitate the resolution of the conflict situation.

Psychological determinants of family upbringing have been identified: equality, but not identity, between parents and children, both in terms of rights, responsibilities and personal possibilities; cooperation; harmonious results of family education.

Key words: maladaptive relationships, maladaptive behavior, psychoanalytic approach, cognitive approach, behavioral approach, social and psychological approach, family education, adaptive relationships.

УДК 364-782-022.326.5:[616.98:578.828]

КРАЄВА О. А.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Київського університету імені Бориса Грінченка, Інституту людини, м. Київ

ЧЕРКАС О.А.

магістерка Київського університету імені Бориса Грінченка, Інституту людини, м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІДЕНТИЧНОСТІ КЛІЄНТІВ КАБІНЕТУ «ДОВІРА»

Краєва О.А., Черкас О.А. Психологічні особливості ідентичності клієнтів кабінету «Довіра». У статті здійснено опис трансформації структури ідентичності клієнтів кабінету «Довіра» під впливом уперше діагностованої ВІЛ-інфекції під час процесу проходження інформування та тестування. Наведено статистичне порівняння результатів репрезентованих змін у складових ідентичності клієнтів до оголошення результату аналізу тестування на ВІЛ та через три місяці від того часу, як вони дізналися про ВІЛ-позитивний статус. Статистично доведені зміни торкнулися безпосередньо наступних показників: «Залученість» і «Прийняття ризику». Окрім цього, статистично значущими виявилися зміни показників шкал за тестом смисложиттєвих орієнтацій: «Цілі в житті», «Процес життя», «Результат життя», «Локус контролю – Я», «Локус контролю - життя», «Осмисленість життя». Самоповага клієнтів кабінету «Довіра», так само як і відчуття контролю над власним життям, залишилися незмінними через три місяці після отримання респондентами позитивного результату тесту на ВІЛ. У цілому виявлені психологічні особливості ідентичності клієнтів статистично значуще відрізняються від подібних показників до усвідомлення ВІЛ-позитивного статусу та стосуються зниження рівня життєстійкості особистості, набуття негативних смисложиттєвих орієнтацій.

Ключові слова: ВІЛ-інфекція, життєстійкість, ідентичність, криза ідентичності, особистісна ідентичність, самооцінка, сенс життя, смисложиттєві орієнтації, тестування.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Актуальність проблеми дослідження складових ідентичності ВІЛ-інфікованих людей підвищується через те, що захворювання є не лише медичною проблемою. Це питання стосується всіх сфер суспільного життя й кожної окремої людини особисто. На відміну від багатьох інших діагнозів, діагноз «ВІЛ-інфекція» йде поруч із суттєвою кількістю соціальних і психологічних проблем, таких, як внутрішні кризи, стреси, труднощі у міжособистісних стосунках, соціальному функціонуванні тощо.

Одним з найважливіших завдань, із якими зустрічаються клієнти кабінету «Довіра» після отримання інформації про виявлення антитіл до ВІЛ – це зіткнення із трансформаційними життєвими процесами, трансформацією ідентичності; виникнення та заглиблення показників кризи ідентичності [4, 5] та усвідомлення нових її складових.

Невпевненість клієнтів у собі, несамостійність, мораторій цілей – це лише деякі вказані наслідки проблеми трансформації ідентичності під впливом діагнозу ВІЛ, чому й присвячено нашу статтю.

Адекватне усвідомлення трансформації показників ідентичності осіб ВІЛ-позитивного статусу є вкрай важливим, адже клієнти кабінету «Довіра» мають нести відповідальність не лише за своє благополуччя, а й за благополуччя оточуючих; вести усвідомлений і обережний спосіб життя для власного повноцінного існування та запобігання подальшого розповсюдження ВІЛ-інфекції.

Отже, наша наукова розвідка з окресленої проблеми полягає у поглибленні та розширенні практичних аспектів розуміння трансформації показників ідентичності, пов'язаних із усвідомленням ВІЛ-позитивного статусу клієнтами кабінету «Довіра».

Останні дослідження і публікації, виділення невирішених питань загальної проблеми, якій присвячується стаття. Оскільки заявлена проблема дослідження розглядається нами в контексті мультидисциплінарної позиції, можемо навести роботи вчених та дослідників, що вивчали питання ідентичності в межах дотичних галузей: В.С. Агеева, Н.В. Антонова, М.М. Бахтін, Е. Еріксон, М.В. Заковоротна, Д.О. Леонт'єв, Ж.В. Пузанова, А.К. Толмасова, Л.Б. Шнейдер. Питання особистості та ідентичності ВІЛ-позитивних осіб у різних контекстах розглядається такими дослідниками, як К.А. Абрамова (особистість ВІЛ-інфікованих дітей), С.Н. Коваленко (вплив антиретровірусної терапії на особистість), А.П. Ланга (фрустрація і тривожність, спричинені усвідомленням наявності ВІЛ), П.С. Решетова (адаптаційні ресурси особистості як джерело підтримки ВІЛ-інфікованих), М.Г. Романцов (Я-концепція вагітних з ВІЛ), О.В. Соболева тощо.

Сферою нашого особистого наукового інтересу є трансформаційні зміни в показниках ідентичності людини безпосередньо після отримання інформації про виявлені антитіла до ВІЛ.

Формулювання цілей і постановка завдань статті. Враховуючи вищезазначене, *метою нашої статті* є представлення емпіричних результатів дослідження статистичних змін у психологічних особливостях ідентичності клієнтів кабінету «Довіра» під впливом отримання позитивного результату аналізу на ВІЛ-інфекцію.

Відповідно до мети статті, нами було визначено наступні завдання емпіричного дослідження: вивчення складових ідентичності загальної вибірки клієнтів кабінету «Довіра» до проходження тестування та отримання результатів на ВІЛ-інфекцію; тестування клієнтів на ВІЛ-інфекцію; індивідуальне оголошення результатів клієнтам щодо статусу ВІЛ-інфекції; повторне дослідження змін у показниках ідентичності клієнтів через три місяці після встановлення діагнозу «ВІЛ-інфекція»; аналіз статистичних змін у показниках ідентичності клієнтів кабінету «Довіра», під впливом позитивного тестування на ВІЛ-інфекцію, що можуть відбуватися у перші три місяці після озвучення інформації щодо встановлення діагнозу ВІЛ.

За гіпотезу було обрано твердження про те, що клієнти напередодні звернення до кабінету «Довіра» мають певну усталену ідентичність, яка під впливом отриманого позитивного результату тестування на ВІЛ може зазнавати трансформаційних змін у структурі, - наприклад, у клієнтів певним чином може змінюватися самоствавлення, самооцінка, що може призводити до системного переосмислення сенсу свого життя. Оскільки саме у той момент, коли клієнти кабінету «Довіра» або подібних закладів вперше дізнаються про факт наявності ВІЛ-позитивного статусу, вони входять у складний період свого життя, зазнає випробовування їхня тотожність і цілісність (*досліджувана нами ідентичність*) - адже у момент, коли людині стає відомий її ВІЛ-позитивний статус, між її минулим і майбутнім виникає «розрив». Сильний стрес і криза впливають на зміну складових ідентичності особистості, руйнуючи внутрішню гармонію людини, її усталений образ «Я», свого життя [2, 3].

Виклад методики і результатів дослідження. В емпіричному дослідженні брали участь клієнти кабінету «Довіра», які здійснювали відвідини з метою консультування та тестування на ВІЛ-інфекцію. Респонденти були розподілені на дві групи залежно від результату тесту – до першої групи увійшли клієнти з ВІЛ-позитивним результатом тестування, до другої групи – відповідно з ВІЛ-негативним. Загально-кількісна складова вибірки складала 50 осіб, у половини з яких були виявлені антитіла до ВІЛ, друга половина отримала результат - невиявлені антитіла до ВІЛ.

До сумарної кількості заявлених респондентів до проходження тестування та оголошення результатів на ВІЛ-інфекцію було застосовано наступний психодіагностичний інструментарій виміру певних показників ідентичності: тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО), адаптований Д.О.

Леонтьєвим, шкала самоповаги Розенберга, тест життєстійкості (бланк версії О.І. Рассказової та Є.М. Осіна).

За допомогою першої застосованої діагностичної методики (тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) за адаптацією Д.О. Леонтьєва) [6] вдалося оцінити «джерела» сенсу життя, які можуть бути знайдені людиною в майбутньому (цілі), у сьогоденні (процес) або в минулому (результат), або у всіх трьох складових життя [6]. Друга методика (шкала самоповаги Розенберга) дозволила визначити рівень самоповаги клієнтів. Тест Розенберга вимірює більш або менш сталий ступінь позитивного ставлення індивіда до самого себе [9]. Третя застосована нами методика (тест життєстійкості, бланк версії О.І. Рассказової та Є.М. Осіна) [7] була обрана для вимірювання специфічного та важливого для особистості вміння ефективно існувати всупереч життєвим перешкодам та труднощам.

Таким чином, застосовані нами методики дозволили оцінити дотичні показники ідентичності клієнтів кабінету «Довіра» до проходження тестування та оголошення результатів на ВІЛ-інфекцію та через три місяці потому.

Порівняння показників ідентичності контрольної та експериментальної групи до пред'явлення результатів тестування на ВІЛ-інфекцію. Респондентам із обох груп до візиту в кабінет «Довіра» не було відомо, який результат тестування на ВІЛ-інфекцію вони отримають. Тому вплив цього фактору мав проявитися на результатах тестування лише після повідомлення клієнтам результатів аналізу на ВІЛ.

У дослідженні очікувалося, що дві групи респондентів мають бути приблизно еквівалентні за наявними показниками ідентичності. Для перевірки еквівалентності двох зазначених груп ми задіювали порівняння результатів за допомогою теста Манна-Уїтні для незалежних вибірок. Результати порівняння викладено у таблиці 1.

Таблиця 1.

Порівняння показників ідентичності контрольної і експериментальної групи до проходження тесту на ВІЛ-інфекцію

Шкали	Контрольна група			Експериментальна група			Sig.
	Сер. знач	Ст. відх.	Медіана	Сер. знач	Ст. відх.	Медіана	
Самоповага	28,88	3,586	29,00	27,72	4,895	27,00	0,228
Залученість	27,76	6,431	29,00	31,08	6,166	33,00	0,100
Контроль	21,80	4,699	22,00	23,80	4,782	25,00	0,166
Прийняття ризику	15,24	3,811	14,00	15,24	3,959	14,00	0,945
Цілі в житті	26,16	11,316	26,00	28,36	10,52	30,00	0,483
Процес життя	28,88	8,172	30,00	30,16	6,712	30,00	0,612

Результат життя	24,32	7,909	27,00	26,64	7,834	26,00	0,235
Локус контролю – Я	18,96	6,393	21,00	19,84	6,510	21,00	0,573
Локус контролю – Життя	26,80	9,129	30,00	28,24	8,244	29,00	0,489
Осмисленість життя	94,72	26,25	106,00	98,88	24,747	98,00	0,719

Згідно з результатами порівняння, насамперед з показником «Sig.» (статистична значимість відмінностей між двома незалежними групами), жодне зі значень шкал, які вимірюють аспекти ідентичності у двох груп клієнтів кабінету «Довіра», не відрізняється статистично. Таким чином, правомірно зроблено висновок, що до проходження тесту на ВІЛ-інфекцію вибірка клієнтів із ВІЛ-позитивним статусом, як і з ВІЛ-негативним, перебуваючи під дією фактору невідомості щодо одержаного пізніше діагнозу ВІЛ-інфекції, мали близькі значення вимірюваних показників, дотичних до ідентичності.

Вплив позитивного результату ВІЛ-інфекції на показники ідентичності клієнтів кабінету «Довіра». З метою визначення, яких трансформаційних змін показників набуває ідентичність осіб, що отримали позитивний результат тестування, ми порівняли результати до проходження тесту та через три місяці опісля встановленого діагнозу ВІЛ-інфекція.

Наведені нижче емпіричні результати представлено зміною показників ідентичності експериментальної групи за допомогою обрахунку статистичного критерію Вілкоксона у таблиці 2.

Таблиця 2.

Порівняння показників ідентичності досліджуваних із позитивним результатом тесту на ВІЛ через три місяці потому

	Перше тестування (до оголошення діагнозу)			Друге тестування (після оголошення діагнозу)			Sig.	Напрям зміни
	Сер. знач	Ст. відх.	Медіана	Сер. знач	Ст. відх.	Медіана		
Самоповага	27,72	4,90	27,00	28,40	4,71	27,00	0,15	без змін
Життестійкість	70,12	14,35	69,00	66,04	16,01	63,00	0,006	зниження
Залученість	31,08	6,17	33,00	28,88	6,85	26,00	0,000	зниження
Контроль	23,80	4,78	25,00	23,20	5,04	23,00	0,083	без змін
Прийняття ризику	15,24	3,96	14,00	13,96	4,79	14,00	0,010	зниження
Цілі в житті	28,36	10,52	30,00	26,92	10,17	30,00	0,050	зниження
Процес життя	30,16	6,71	30,00	27,96	9,45	29,00	0,034	зниження
Результат життя	26,64	7,83	26,00	23,72	4,82	24,00	0,001	зниження

Локус контролю – Я	19,84	6,51	21,00	18,80	6,67	19,00	0,002	<i>зниження</i>
Локус контролю – Життя	28,24	8,24	29,00	25,44	7,83	26,00	0,000	<i>зниження</i>
Осмисленість життя	98,88	24,75	98,00	90,96	24,91	94,00	0,000	<i>зниження</i>

Згідно порівняння отриманих емпіричних результатів за першим табличним показником *самоповаги* за статистичним критерієм Вілкоксона, зміни після отримання респондентами позитивного результату тесту на ВІЛ не прослідковуються (самоповага є причиною і наслідком активності у спілкуванні, лідерстві, почутті міжособистісної безпеки; самоприниження може бути наслідком депресивного стану, тривожності і психосоматичних симптомів). Цей факт свідчить, що клієнти з ВІЛ-позитивним статусом не змінили оцінку себе на більш позитивну чи негативну три місяці потому, і продовжують ставитися до себе, своїх потреб і бажань, своїх прав так само, як і до тестування на ВІЛ-інфекцію.

Згідно трьох наступних показників життестійкості («Залученість», «Контроль», «Прийняття ризику») змін не зазнав лише один – «Контроль» ($p=0,083$), що вимірює наявність чи відсутність почуття безпорадності або, навпаки, переконаність у тому, що боротьба може впливати на успіх. Людина ж із сильно розвиненим компонентом контролю відчуває, що сама вибирає власну діяльність, свій шлях.

При цьому, показники «Залученість» і «Прийняття ризику» в експериментальній групі знизилися. Тобто, у клієнтів зменшилася ступінь переконаності стосовно того, що залученість у події, які відбуваються, може дати шанс знайти дещо варте уваги та зацікавлення ($p=0,00$). Іншими словами, у осіб, що дізналися про наявність антитіл до ВІЛ, знижується зацікавленість у подіях власного життя, страждає емоційна сфера, зростає апатія та відчуженість.

Зниження результатів за шкалою «Прийняття ризику» ($p=0,01$) – показнику переконаності у користі будь-якого досвіду, як негативного, так і позитивного, - говорить по те, що респонденти з експериментальної групи розчарувалися три місяці потому у власному розвитку і припинили вірити, що їх досвід може знадобитися. Взагалі, людина, яка розглядає життя як спосіб набуття досвіду, готова діяти за відсутності надійних гарантій успіху, на свій страх і ризик. Зниження показнику «Прийняття ризику» виявилось очікуваним, адже клієнт, який дізнався про ВІЛ-позитивний статус, може вважати цей невиліковний діагноз результатом своїх помилок у минулому, звинувачувати себе, заперечувати свої досягнення, адже вони не захистили його від, умовно кажучи, «фатального повороту долі».

Згідно представлених результатів порівняння таблиці 2, усі діагностовані результати шкал тесту смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) суттєво змінилися після отримання респондентами позитивного тесту на ВІЛ. Статистично значущими виявилися зміни шкал «Цілі в житті» ($p=0,05$), «Процес життя» ($p=0,034$), «Результат життя» ($p=0,001$), «Локус

контроля – Я» ($p=0,002$), *«Локус контролю - життя»* ($p=0,000$), *«Осмисленість життя»* ($p=0,000$).

Згідно тесту СЖО життя вважається осмисленим за наявності усвідомлених цілей на майбутнє, задоволення при досягненні і впевненості у здатності ставити перед собою цілі, обирати завдання з наявних і домагатися позитивних результатів. Важливим для осмисленого життя є чітке співвіднесення цілей із майбутнім, емоційної насиченості – з сьогоднішнім, а задоволення – з досягнутим у минулому результатом.

Окреслені вище емпіричні результати тесту смисложиттєвих орієнтацій мають один напрямок зміни – вони знизилися після того, як респонденти дізналися про свій ВІЛ-позитивний статус через три місяці потому. Це зниження свідчить про негативний вплив, сильний стрес, настання кризового періоду в житті клієнтів, зменшення стійкості показників ідентичності, брак ефективних копінг-стратегій та смисложиттєвих орієнтацій, оскільки зміна ВІЛ-статусу завдала удару по ідентичності, життєвим цілям та призвела до зниження зацікавленості у власному житті та мотивації бути.

Вельми цікавим виявився той факт, що відчуття контролю над власним життям не знижується, але фатальних змін зазнає саме зацікавленість у подальшому управлінні подіями свого життя. Клієнт перестає планувати своє життя, а вже наявні плани, мрії та цілі опиняються під загрозою. Знижується як загальна осмисленість життя, так і кожна окрема орієнтація, важлива для формування осмисленості.

Особистість, яка перебуває у пригніченому емоційному стані на тлі проявленого ВІЛ-позитивного статусу, переоцінює події минулого життя, піддає його певній трансформації, що здійснює вплив на показники ідентичності клієнтів кабінету та призводить до нагальної потреби професійної психологічної допомоги та супроводу на період критично-кризового епізоду.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Дізнавшись про ВІЛ-позитивний статус клієнти переживають суттєві трансформаційні зміни усталених показників ідентичності.

Після отримання позитивного результату тестування на ВІЛ-інфекцію ідентичність клієнтів кабінету «Довіра», на тлі переживання стресу, зазнає суттєвих трансформаційних змін у сталих дотепер показниках, що може транслюватися у зниження задоволеності власною продуктивністю, притаманною їм упродовж пройденого відрізка життя; припинення ідентифікації себе як суб'єкту життя, сильної особистості, що має свободу вибору; припинення зацікавленості у контролі подій власного життя; зниження здатності приймати рішення, втілювати їх у життя.

Емпіричні результати тестування, що показують статистичні зміни в аспектах життєстійкості клієнтів кабінету, на тлі ВІЛ-позитивного статусу, передбачають своєчасне корекційно-реабілітаційне втручання задля оптимізації життєстійкості особистості, що може послугувати тією точкою

опори, ресурсним станом, до якого може звертатися психолог, допомагаючи людині усвідомити та трансформувати показники своєї ідентичності.

Найактуальнішим завданням корекційно-реабілітаційної діяльності ВІЛ-інфікованих може бути сприяння обранню оптимального для клієнта шляху переживання кризової ситуації та кризи ідентичності, що допоможе змінити ставлення до лікування, адаптуватися до ВІЛ- позитивного статусу, а згодом – пережити кризу ідентичності, прийняти, трансформувати або створити нову усталену структуру ідентичності.

Список використаних джерел

1. Эриксон Е. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / под ред. А. В. Толстых. Москва: Изд. группа «Прогресс», 1996. 128 с.
2. Журавель Т. В. Особливості соціально-психологічної підтримки осіб та сімей, які живуть з ВІЛ/СНІД в Україні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 8 (52). С. 323-333.
3. Коваленко С.Н., Романцов М.Г. Формування «образу-Я» у ВІЛ-позитивних пацієнтів за допомогою механізмів психологічного захисту. *Сучасні проблеми науки та освіти*. 2010. № 1. С. 57-61.
4. Краєва О.А. Криза ідентичності осіб підліткового віку. *International Journal of Education and Science*. 2019 (4). С. 39-40. doi:10.26697/ijes.2019.4.25
5. Краєва О.А. Подолання кризи ідентичності в підлітковому віці: монографія. Харків: Вид-во Іванченка І. С., 2018. 216 с.
6. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций. Москва: Смысл, 1992. 16 с.
7. Осин Е.Н. Краткая версия тесту жизнестойкости: психометрические характеристики и применение в организационном контексте. *Вестник Московского университета. Серия №14. Психология*. 2013. № 2. С. 147-165.
8. Панчук Л. І. Особливості психічних станів ВІЛ-інфікованих осіб. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2016. № 12. С 152-155.
9. Rosenberg M. Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ: Princeton University Press. 1965.

References transliterated

1. Erikson, E. (1996) *Identychnist: yunist i kryza* [Identity: youth and crisis]. (perekł. z anhl. A.V. Tolstykh). Moskva: Yzd. hruppa «Prohress» [in Russian].
2. Zhuravelj, T.V. (2015) *Osoblyvosti socialjno-psykhologhichnoj pidtrymky osib ta simej, jaki zhyvutj z VIL/SNID v Ukrajinі* [Features of social and psychological support for individuals and families living with HIV / AIDS in Ukraine]. *Pedaghoghichni nauky: teorija, istorija, innovacijni tekhnologhiji*. 8 (52). 323-333 [in Ukrainian].
3. Kovalenko, S.N., Romancov, M.Gh. (2010) Formuvannja «obrazu-Ja» u VIL-pozytyvnykh pacijentiv za dopomoghoju mekhanizmv psykhologhichnogho

zakhystu [Formation of "self-image" in HIV-positive patients through the mechanisms of psychological protection]. *Suchasni problemy nauky ta osvity*. 1. 57-61 [in Ukrainian].

4. Krajeva, O.A. (2019) Kryza identychnosti osib pidlitkovogho viku [Adolescent identity crisis]. *International Journal of Education and Science*. (4). 39-40. doi:10.26697/ijes.2019.4.25 [in Ukrainian].

5. Krajeva, O.A. (2018) *Podolannja kryzy identychnosti v pidlitkovomu vici* [Overcoming the identity crisis in adolescence]. Kharkiv: Vyd-vo Ivanchenka I. S. [in Ukrainian].

6. Leontijev, D.O. (1992) *Test smyslozhyttjjevykh orijentacij* [Test of meaning-life orientations]. Moskva: Smysl [in Russian].

7. Osin, Je.N. (2013) Korotka versija testu zhyttjestijkosti: psykhometrychni kharakterystyky i zastosuvannja v orghanizacijnomu konteksti [Short version of the viability test: psychometric characteristics and application in the organizational context]. *Visnyk Moskovsjkogho universytetu. Serija 14. Psykhologhija*, 2. 147-165 [in Ukrainian].

8. Panchuk, L.I. (2016) Osoblyvosti psykhichnykh staniv VIL-infikovanykh osib [Features of mental states of HIV-infected people]. *Zbirnyk naukovykh pracj Khmeljnycjkogho instytutu socialjnykh tekhnologhij Universytetu «Ukrajina»*, 12. 152-155 [in Ukrainian].

9. Rosenberg, M. (1965) *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Краевая О.А., Черкас Е.А. Психологические особенности идентичности клиентов кабинета «Доверие». В статье осуществлено описание трансформации структуры идентичности клиентов кабинета «Доверие» под влиянием диагностированной ВИЧ-инфекции во время процесса психологического консультирования. Приведено статистическое сравнение результатов представленных изменений составляющих идентичности клиентов до объявления результата анализа на ВИЧ и через три месяца спустя после получения сведений о наличии ВИЧ-инфекции. Статистически подтвержденные изменения коснулись непосредственно следующих показателей: «Вовлеченность» и «Принятие риска». Кроме этого, статистически значимыми оказались изменения показателей шкал по тесту смысложизненных ориентаций: «Цели в жизни», «Процесс жизни», «Результат жизни», «Локус контроля - Я», «Локус контроля - жизнь», «Осмысленность жизни». Самоуважение клиентов кабинета «Доверие», так же как и чувство контроля над собственной жизнью, остались неизменными через три месяца после получения респондентами положительного результата теста на ВИЧ. В целом приведенные психологические особенности идентичности клиентов, статистически значимо отличающиеся от подобных показателей после осознания ВИЧ-положительного результата, касаются снижения уровня жизнестойкости личности, приобретения негативных смысложизненных ориентаций.

Ключевые слова: ВИЧ-инфекция, жизнестойкость, идентичность, кризис идентичности, личностная идентичность, самооценка, смысл жизни, смысложизненные ориентации, тестирование.

Kraieva O., Cherkas O. Psychological features of the identity of the clients of the Trust office. The article describes the fact of transformation of the identity structure of clients of the Trust office under the influence of a diagnosed HIV infection during the process of psychological counseling. A statistical comparison of the results of the presented changes in the components of the identity of clients is given before the announcement of the analysis of HIV testing and three months after, from the time that the inquiry about the presence of HIV infection took place. Statistically proven changes directly affected the following indicators: "Attracted" and "Risk acceptance". In addition, the changes in the indicators of the scales after the test of life-meaning orientations were found to be statistically significant: "Goals in life", "Life process", "Result of life", "Locus of Self control", "Locus of control of life", "Meaning of life". The self-esteem of the clients of the Trust office, as well as the feeling of control over their own lives, remained unchanged three months after the respondents received a positive HIV test result. In general, corrected changes in the psychological characteristics of clients' identities that are statistically significantly different from similar indicators to a client's awareness of a HIV-positive result are highlighted and relate to: a decrease in the level of resilience of a person and the acquisition of negative life-meaning orientations.

Key words: HIV infection, vitality, identity, identity crisis, personal identity, self-esteem, meaning of life, life-meaning orientations, testing.

УДК 159.98

ЛУКОМСЬКА С.О.

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ

РЕСУРСНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У СИТУАЦІЇ ОНКОЛОГІЧНОЇ ХВОРОБИ

Лукомська С.О. Ресурсний підхід до вивчення особистості у ситуації онкологічної хвороби. Дану статтю присвячено аналізу результатів емпіричного дослідження можливостей застосування ресурсного підходу до вивчення особистості у ситуації онкологічної хвороби. Визначено витоки поняття «ресурс», особливості його використання у психології, окреслено ресурсний підхід до психологічної діагностики та допомоги людям у важких життєвих ситуаціях. Охарактеризовано сучасні методики

визначення ресурсних можливостей, зокрема тих, що успішно застосовуються у зарубіжній психоонкології. За результатами емпіричного дослідження встановлено статистично значущі відмінності у проявах оптимізму онкохворих і здорових досліджуваних; так, рівень оптимізму статистично значуще вищий у здорових респондентів, ніж у тих, хто має онкологічні захворювання; онкохворі, на відмінну від осіб без онкологічних діагнозів, гірше ставляться до себе, відчувають провину, невпевнені у собі і, відповідно, часто не бачать своїх життєвих перспектив, особливо дана тенденція властива жінкам старшим 50 років.

Ключові слова: психоонкологія, ресурси, криза, психологічне благополуччя, оптимізм, сенс життя, особистість.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Поняття «ресурс» використовується у різних дослідженнях, пов'язаних із вивченням психічної реальності, а власне ресурсний підхід у психології базується на її гуманістичній парадигмі, в контексті якої важливе місце належить вивченню конструктивного потенціалу особистості, що дозволяє їй долати важкі життєві ситуації. В психології загалом під ресурсом розуміється все те, що належить особистості в психологічному плані. Використання цього терміну стосовно особистості передбачає наявність у неї різних обсягів ресурсів різної якісної визначеності, тому, описуючи той чи інший ресурс, необхідно визначити його сутнісну, психологічну природу і оцінити, наскільки він виражений в особистості і наскільки вдало вона його використовує. Особливо актуальною проблема ресурсів постає при важких, інвалідизуючих, загрозливих для життя хворобах, зокрема онкологічних, які стають все більше поширеними в умовах сучасної України. Так, за даними Національного канцер реєстру, натеper в Україні хворіє на рак понад 1 млн осіб, щодня реєструється 450 нових випадків онкозахворювань. Відповідно виникла потреба у формуванні нової міждисциплінарної галузі знань – психоонкології, утвореної на перетині психології, онкології і соціології, яка, у свою чергу, значною мірою базується на ресурсному підході до діагностики та психологічної допомоги онкопацієнтам та їх рідним.

Останні дослідження і публікації, виділення невирішених питань загальної проблеми, якій присвячується стаття. Спочатку методичний і понятійний апарат ресурсного підходу складався в сфері моделювання виробництва в економіці. У психологічну науку прийшов через психофізіологію, де застосовувався щодо обмеженої енергетичної ємності пізнавальних механізмів. У словнику Д. Ушакова ресурс (від фр. *ressource* – допоміжний засіб) трактується насамперед як засіб, запас, джерело. Зазначимо, що етимологія цього слова достатньо цікава, у французьку мову воно прийшло із старофранцузької (*ressourde* – підійматися), однак основою все ж вважається латинське *resurgere* – знову підійматися, знову виникати, тобто для появи ресурсу потрібен спад, зникнення чогось, що було наявне у попередньому досвіді; ресурс не з'являється нізвідки, він виникає на основі попереднього успішного досвіду подолання, зокрема, складних життєвих

ситуацій. У словнику української мови наголошується, що ресурс – це запаси чого-небудь, які можна використати в разі потреби, тобто виникає ще й мотиваційний компонент ресурсу.

Ресурсний підхід з метою вивчення особливостей психічної активності розроблено J.D. Brown, E.C. Poulton і в подальшому вдосконалено M.J. Posner, D.A. Norman, D.J. Vobrow та низкою інших дослідників. На прикладі здатності водіїв добре керувати машинами на місцевості зі щільною забудовою, J.D. Brown, E.C. Poulton визначили роль когнітивних ресурсів. Через двадцять років E.C. Poulton у якості основного ресурсу людини відзначив здатність до самоконтролю, в якій провідну роль відіграють саме когнітивні процеси [4].

Проблема психологічного стресу з позиції ресурсного підходу знайшла відображення в його ресурсній моделі, згідно з якою стрес виникає в результаті реальної чи уявної втрати частини ресурсів, які включають поведінкову активність, соматичні і психічні і професійні можливості, особистісні характеристики, вегетативні та обмінні процеси. Як зазначає Н. Водоп'янова, ресурси протидії стресу розглядаються в контексті динамічного підходу до ресурсного забезпечення діяльності: виснаження одних ресурсів може стимулювати активізацію і реконструкцію інших ресурсів або сприяти зусиллям для інвестування «запасних» ресурсів. Залежно від суб'єктної активності ресурси залучаються, співналаштовуються, розвиваються, розподіляються у відповідності з життєвими викликами, вимогами діяльності і ситуаційними умовами [1].

У ресурсній концепції стресу ресурси визначаються як те, що є значущим для людини і допомагає їй адаптуватися в складних життєвих ситуаціях. С. Хобфолл до ресурсів відносить: матеріальні об'єкти (дохід, будинок, транспорт, одяг, об'єктні фетиші) і нематеріальні (бажання, цілі); зовнішні (соціальна підтримка, сім'я, друзі, робота, соціальний статус) і внутрішні інтраперсональні змінні (самоповага, професійні вміння, оптимізм, самоконтроль, життєві цінності, система вірувань і ін.); психічні та фізичні стани; вольові, емоційні та енергетичні характеристики, які необхідні (прямо чи опосередковано) для виживання або збереження здоров'я у важких життєвих ситуаціях або служать засобами досягнення особисто значущих цілей. На базі теорії збереження ресурсів був створений опитувальник (COR-Evaluation), що виявляє рівень втрат і набуттів щодо кожної з чотирьох груп ресурсів: об'єктивних або матеріальних (речі, якими людина володіє), соціальних (суспільний статус), особистісних (оптимізм, життєстійкість, локус контролю) та енергетичних (час, гроші, знання). Ресурсний підхід базується на принципі «консервації» ресурсів, який передбачає можливість отримувати, зберігати, відновлювати, примножувати і перерозподіляти ресурси відповідно до власними цінностями. За допомогою такого розподілу ресурсів людина має можливість адаптуватися до варіативних умов життєвого середовища [5].

У загальному вигляді ресурси суб'єкта розуміються як будь-які внутрішні і зовнішні умови, реальні та ідеальні об'єкти, індивідуальні якості, відносини, установки, цінності, які суб'єкт створює або залучає і використовує для вирішення власних завдань та досягнення значущих цілей. Завдяки суб'єктній активності (активності різних рівнів психологічної регуляції) ресурси можуть актуалізуватися, накопичуватися, розподілятися, витрачатися, реконструюватися і відновлюватися. Особистісний адаптаційний потенціал (А. Маклаков) пов'язаний із соціалізацією особистості, порушення якої може призводити до проблемної взаємодії, зниження працездатності та погіршення стану здоров'я, тобто усі компоненти особистісного адаптаційного потенціалу є значущими при оцінці і прогнозі успішності адаптації до важких та екстремальних ситуацій, а також при оцінці швидкості відновлення психічної рівноваги [2]. По суті, ресурси – це адаптаційні можливості, що являють собою стійкі резистентні характеристики індивідуально-типологічного та особистісного рівня людської індивідуальності та забезпечують здатність успішно адаптуватись до різноманітних вимог життя, виявляються як у фізіологічному контексті (від біохімічного рівня до рівня безумовно- та умовно-рефлекторної регуляції діяльності), так і (найголовніше) у психологічному, спрямовуючи поведінку особистості, її діяльність.

Формулювання цілей і постановка завдань статті. Метою даної статті є висвітлення результатів емпіричного дослідження можливостей застосування ресурсного підходу до вивчення особистості у ситуації онкологічної хвороби.

Виклад методики і результатів досліджень. В емпіричному дослідженні взяли участь 118 онкохворих (62 особи жіночої статі та 56 – чоловічої), насамперед це пацієнти з діагнозом Са молочної залози та Са кишківника, у всіх досліджуваних діагностовано хворобу 1-3 стадії, досліджувані з віддаленими метастазами (4 стадія) та термінальні хворі нами не обстежувалися. Крім того, нами опитано 118 осіб без онкологічних захворювань (60 жіночої та 58 чоловічої статі), всього у дослідженні взяли участь 236 осіб віком від 20 до 67 років. Для реалізації цілей дослідження нам обрано такі методики, як Шкала оптимізму та активності (Н. Водоп'янова, М. Штейн) [1] і Опитувальник психологічного благополуччя EORTC QLQ-SWB32 (B.Vivat, T. E.Young, J. Winstanley) [6]. Шкала оптимізму та активності спрямована на виявлення особистісних факторів, що сприяють стресостійкості. У структуру стресостійкості як складного особистісного конструкту входять світоглядні та настановчі чинники, такі, як позитивне світосприйняття, життєрадісність, впевненість у собі і конструктивна активність у важких життєвих ситуаціях, що вимагають збереження стійкості, мужності і віри в їх позитивне вирішення. Позитивне світосприйняття і життєрадісність є важливими атрибутами психосоціального здоров'я людини. Дана методика є варіантом Шкали активності і оптимізму I.S. Schuller, A.L.Comunian (AOS, 1997) в адаптації Н.

Водоп'янової, М. Штейн та спрямована на оцінку диспозиційних ресурсів життєвої позиції. Оптимізм даною методикою розуміється як схильність людини вірити в свої сили і успіх, мати переважно позитивні очікування від життя і інших людей. «Оптимісти», як правило, екстравертовані, доброзичливі і відкриті для спілкування. Для протилежної категорії людей, песимістів, властиві сумніви в своїх силах та доброзичливості інших людей, очікування невдачі, прагнення уникати широких контактів, замкнутість на своєму внутрішньому світі (інтровертованість). Під активністю у даному контексті розуміється енергійність, життєрадісність, безтурботність і схильність до ризику. Пасивність проявляється в тривожності, боязкості, невпевненості в собі та небажання щось робити. Опитувальник психологічного благополуччя EORTC QLQ-SWB32 складається з 32 тверджень, з яких формуються такі шкали, як «Ставлення до інших», «Ставлення до себе», «Ставлення до вищих сил», «Сенс життя»; кожне твердження респондент оцінює від 1 до 4, де 1 – мені це не властиво, 4 – властиво значною мірою. Узагальнені результати діагностики досліджуваних за обома методиками представлено у табл. 1.

Таблиця 1.

Оптимізм, активність і психологічне благополуччя онкохворих і здорових досліджуваних

Показники	Онкохворі		Здорові	
	Жінки	Чоловіки	Жінки	Чоловіки
Оптимізм	14,59±5,35	14,48±5,33	15,56±4,91	16,61±4,86
Активність	21,42±8,25	21,38±7,97	20,73±6,33	21,53±6,34
Ставлення до інших	1,83±0,54	2,30±0,83	2,22±0,65	2,13±0,56
Ставлення до себе	1,52±0,40	2,97±0,72	3,35±0,50	2,85±0,58
Ставлення до вищих сил	2,22±0,48	2,31±0,44	2,31±0,44	2,24±0,52
Сенс життя	1,43±0,42	1,39±0,40	2,64±0,50	2,63±0,52

За результатами застосування непараметричного U-критерію Мана-Вітні виявлено статистично значущі відмінності у проявах оптимізму онкохворих і здорових досліджуваних; так, рівень оптимізму статистично значуще вищий у здорових респондентів, ніж у тих, хто має онкологічні захворювання 1-3 стадії ($U=5701,0$; $p=0,016$), натомість щодо рівня активності таких відмінностей не виявлено ($U=6802,5$; $p=0,761$). Аналіз результатів у межах кожної окремої вибірки дозволяє стверджувати, що статистичних відмінностей між чоловіками та жінкам - ані здоровими, ані онкохворими - також не виявлено (при $p>0,05$). Для визначення вікових відмінностей у проявах оптимізму та активності у двох досліджуваних групах нами застосовано критерій Краскала-Воліса, згідно із ним за шкалою «оптимізм» виявлено статистично значущі відмінності між респондентами

різного віку для всієї вибірки ($p=0,009$), натомість за шкалою «активність» такі міжвікові відмінності не спостерігаються ($p=0,246$). Показники шкал «оптимізм» і «активність» у групах онкохворих різного віку статистично значуще не відрізняються (при $p=0,084$ і $p=0,115$ відповідно), така ж тенденція спостерігається і у групах здорових досліджуваних (при $p=0,140$ і $p=0,461$ відповідно).

Згідно з результатами статистичного аналізу з використанням U-критерію Мана-Вітні, виявлено статистично значущі відмінності між онкохворими та здоровими досліджуваними за шкалами «ставлення до себе» ($2,21\pm 0,92$; $2,95\pm 0,55$ при $U=3887,0$, $p=0,001$) та «сенс життя» ($1,41\pm 0,41$; $2,63\pm 0,51$ при $U=480,0$, $p=0,001$), за шкалами «ставлення до інших» і «ставлення до вищих сил» статистичні відмінності між групами досліджуваних не спостерігаються $p>0,05$. Таким чином, онкохворі респонденти, на відміну від відносно здорових, гірше ставляться до себе, відчують провину, невпевнені у собі і, відповідно, часто не бачать своїх життєвих перспектив.

У вибірці онкохворих виявлено статистичні відмінності між представниками різної статі за шкалами «ставлення до інших» ($2,30\pm 0,83$; $1,83\pm 0,54$; $U=1148,5$, $p=0,002$) і «ставлення до себе» ($2,97\pm 0,72$; $1,52\pm 0,40$; $U=161,5$, $p=0,001$), тобто онкохворі чоловіки характеризуються позитивнішим ставленням до себе та до інших людей, менше за жінок схильні до самозвинувачень та звинувачень інших у своїх проблемах. Крім того, виявлено статистичні відмінності між представниками вікових груп до 30 років та після 50 років за шкалою «сенс життя», тобто молодші онкохворі, особливо жінки, характеризуються кращим розумінням сенсу свого існування, прагнуть лишити щось після себе та особливо зосереджені на вихованні дітей («встигнути поставити на ноги, дати освіту»). У вибірці досліджуваних без онкологічних діагнозів статистичні відмінності між чоловіками та жінками виявлено лише за шкалою «ставлення до себе» ($2,85\pm 0,56$; $3,35\pm 0,50$; $U=1019,0$, $p=0,04$), тобто жінки загалом характеризуються кращим ставленням до себе, ніж чоловіки. Статистичних відмінностей за віком здорових досліджуваних виявлено не було (при $p>0,05$).

У нашому дослідженні ми наголошуємо на єдності особистісних і соціальних ресурсів особистості, що особливо яскраво проявляється у стресових життєвих ситуаціях. Окрім внутрішніх і зовнішніх ресурсів, S. V. Bowles, L. D. Pollock, M. Moore виділяють ресурси родини, які займають проміжне місце між ресурсами власне особистості та її соціального оточення, яке більше розуміється як ресурси громади в цілому. Ресурсами родини при цьому є спілкування, емпатія, згуртованість, адаптивність/гнучкість, досвід спільного подолання кризових ситуацій, родинні традиції, свята, спільне проведення дозвілля [3]. Детальний опис трьох видів ресурсів за S. V. Bowles та їх вплив на життєстійкість особистості представлено у табл. 2.

Таблиця 2.

Характеристика ресурсів особистості у складних життєвих ситуаціях

Ресурси	Опис
<i>Особистісні ресурси людини</i>	
Індивідуальні властивості	Тип темпераменту, особливості емоційної, мотиваційної сфери, компетенції (вміння, знання)
Усвідомленість	Здатність адекватно сприймати довкілля, ігноруючи нерелевантні стимули
Емоційний інтелект	Здатність точно визначати емоції і почуття власні та інших людей
Духовність	Досвід особистості в екзистенціальному пошуку мети і сенсу життя
Прийняття рішень	Процес, за допомогою якого людина оцінює можливості реалізації власної мети
Копінги	Здатність керувати стресом, щоб підтримувати оптимальне здоров'я і продуктивність
<i>Родинні ресурси людини</i>	
Спілкування	Емпатійне слухання, вираз думок і почуттів, обговорення задля прийняття рішень
Згуртованість	Емоційний зв'язок між членами сім'ї
Коллективна оцінка	Здатність оцінювати серйозність ситуації і можливості родини адаптуватися до неї
Адаптивність / гнучкість	Можливості пристосуватися до змін, залишаючись при цьому стабільною сімейною системою
Буденні та святкові традиції	Сімейні традиції, що спрямовані на зміцнення родинних зв'язків і, відповідно, сприяють відчуттю захищеності кожного її члена
<i>Соціальні ресурси людини</i>	
Лідерство	Здатність керівника організації, де працює людина, підтримати її у кризовій ситуації
Професійна підтримка	Допомога і заохочення до ефективної діяльності
Розвиток мережі соціальних зв'язків	Визнання, повага громади, широке коло спілкування, соціальна підтримка громади

Зазначимо, що особистісні ресурси можуть бути як адаптивними, так і відносно адаптивними для людини в її загальному контексті життя; так, те, що адаптивне в даній конкретній родині, виявляється неадаптивним у широкій соціальній взаємодії, та навпаки. Родинні ж ресурси спрямовані передусім на захист ефективного функціонування родини як системи, а не окремих її членів як особистостей чи громадян в цілому.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Отже, ресурси є адаптаційними можливостями, резистентними характеристиками індивідуально-типологічного та особистісного рівня індивідуальності, що забезпечують здатність людини успішно адаптуватись до стресових ситуацій,

відповідним чином спрямовуючи поведінку особистості, її діяльність. За результатами емпіричного дослідження виявлено статистично значущі відмінності у проявах оптимізму онкохворих і здорових досліджуваних; так, рівень оптимізму статистично значуще вищий у здорових респондентів, ніж у тих, хто має онкологічні захворювання, натомість щодо рівня активності таких відмінностей не виявлено. Виявлено статистично значущі відмінності між онкохворими та здоровими досліджуваними за шкалами «ставлення до себе» та «сенс життя», таким чином, онкохворі респонденти, на відміну від відносно здорових, гірше ставляться до себе, відчують провини, невпевнені у собі і, відповідно, часто не бачать своїх життєвих перспектив.

Список використаних джерел

1. Водоп'янова Н.Е. Активная жизненная позиция личности и профессиональная адаптация в условиях социально-экономического кризиса. *Психологические проблемы самореализации личности*. Санкт-Петербург: СПбГУ, 1998. Вып.2. С. 144–155.
2. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях. *Психологический журнал*. 2001. Т. 22 (№ 1). С. 16-24.
3. Bowles S. V., Pollock L. D., Moore M. Total force fitness: The military family fitness model. *Military Medicine*. 2015. Vol. 180(3). P. 246-258.
4. Brown I. D., Poulton E. C. Measuring the spare 'mental capacity' of car drivers by a subsidiary task. *Ergonomics*. 1961. Vol. 4(1). P. 35-40.
5. Hobfoll S. E., Watson P., Bell C. C., Bryant R. A. Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention: Empirical evidence. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*. 2007. Vol. 70(4). P. 283-315.
6. Vivat B., Young T. E., Winstanley J. The international phase 4 validation study of the EORTC QLQ-SWB 32: A stand-alone measure of spiritual well-being for people receiving palliative care for cancer. *European journal of cancer care*. 2017. Vol. 26(6). P. 12-29.

References transliterated

1. Vodop'yanova, N.Ye. (1998) *Aktivnaya zhiznennaya pozitsiya lichnosti i professional'naya adaptatsiya v usloviyakh sotsial'no-ekonomicheskogo krizisa* [Active life position of a person and professional adaptation in the conditions of a socio-economic crisis]. *Psikhologicheskkiye problemy samorealizatsii lichnosti* [Psychological problems of personal self-realization]. Sankt-Peterburg. N. 2. P. 144–155.
2. Maklakov, A. G. (2001) *Lichnostnyy adaptatsionnyy potentsial: yego mobilizatsiya i prognozirovaniye v ekstremal'nykh usloviyakh* [Personal adaptive potential: its mobilization and forecasting in extreme conditions]. *Psikhologicheskiiy zhurnal* [Psychological Journal]. Vol. 22 (№ 1). P. 16-24.
3. Bowles, S. V., Pollock, L. D., Moore, M., Wadsworth, S. M., Cato, C., Dekle, J. W., ... & Seidler, D. A. (2015). Total force fitness: The military family fitness model. *Military Medicine*, 180(3), 246-258.

4. Brown, I. D., & Poulton, E. C. (1961). Measuring the spare 'mental capacity' of car drivers by a subsidiary task. *Ergonomics*, 4(1), 35-40.

5. Hobfoll, S. E., Watson, P., Bell, C. C., Bryant, R. A., Brymer, M. J., Friedman, M. J., ... & Maguen, S. (2007). Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention: Empirical evidence. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*, 70(4), 283-315.

6. Vivat, B., Young, T. E., Winstanley, J., Arraras, J. I., Black, K., Boyle, F., ... & Kobayashi, K. (2017). The international phase 4 validation study of the EORTC QLQ-SWB 32: A stand-alone measure of spiritual well-being for people receiving palliative care for cancer. *European journal of cancer care*, 26(6), 12-29.

Лукомская С.А. Ресурсный подход к изучению личности в ситуации онкологической болезни. Статья посвящена анализу результатов эмпирического исследования возможностей применения ресурсного подхода к изучению личности в ситуации онкологической болезни. Проанализированы истоки понятия «ресурс», особенности его использования в психологии, обозначен ресурсный подход к психологической диагностике и помощи людям в трудных жизненных ситуациях. Охарактеризованы современные методики определения ресурсных возможностей, в частности, успешно применяющиеся в зарубежной психоонкологии. По результатам эмпирического исследования определены статистически значимые различия в проявлениях оптимизма онкобольных и здоровых испытуемых; так, уровень оптимизма статистически значимо выше у здоровых респондентов, чем у имеющих онкологические заболевания, онкобольные, в отличие от лиц без онкологических диагнозов, хуже относятся к себе, чувствуют вину, менее уверены в себе и, соответственно, часто не видят своих жизненных перспектив, особенно данная тенденция свойственна женщинам старше 50 лет.

Ключевые слова: психоонкология, ресурсы, кризис, психологическое благополучие, оптимизм, смысл жизни, личность.

Lukomska S. The resource approach to the study of personality in the situation of cancer. This article outlines the results of an empirical study of the possibilities of using a resource approach to the study of personality in the situation of cancer. The origins of the concept of "resource", its peculiarities of its use in psychology, the resource approach to psychological diagnostics and assistance to people in difficult life situations are analyzed. The modern methods of determination of resource possibilities, in particular those successfully used in foreign psycho-oncology, are characterized. According to the empirical study, statistically significant differences in the manifestations of oncological and healthy subjects' optimism were found, so the level of optimism was statistically significantly higher in healthy respondents than in those with cancer, cancer patients, unlike those without cancer diagnoses, worse guilt, unsure of themselves and, accordingly, often do not see their life prospects, especially this tendency is characteristic of women over 50 years.

Keywords: psychooncology, resources, crisis, psychological well-being, optimism, meaning of life, personality.

УДК 159.364.2

МАРУСИНЕЦЬ М.М.

*доктор педагогічних наук, професор кафедри психології і педагогіки
НПУ імені М.П. Драгоманова, м. Київ*

ЛЕМІШОВА О.В.

*магістр Інституту післядипломної освіти КНУ імені Тараса
Шевченка, м. Київ*

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ПІДЛІТКІВ: ЕМПІРИЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ

Марусинець М.М., Лемішова О.В. Професійне самовизначення підлітків: емпіричний аспект дослідження. У статті здійснено теоретичний аналіз поняття «самовизначення» та «професійне самовизначення підлітків». Встановлено, що професійне самовизначення у цьому віці набуває особливої значущості, оскільки відбувається усвідомлене осмислення вибору майбутньої професії через ставлення до себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності. Необхідною умовою цього процесу є наявність певних мотивів, що забезпечують стійкість професійної спрямованості особистості та розвиток професійної самосвідомості. Професійна самосвідомість сприяє підвищенню самооцінки підлітка, призводить до формування системи професійно важливих якостей, завдяки яким він отримує засіб для самореалізації відповідно до його потреб. Вивчення мотивів вибору професії і подальшої спеціалізації дозволяє в процесі навчання прогнозувати, наскільки стійким буде інтерес до обраної діяльності і наскільки успішним буде оволодіння спеціальністю. Усвідомлюючи, який тип мотивації переважає, можна зробити припущення про те, якою мірою підліток буде задоволений результатами своєї майбутньої професійної діяльності.

Обґрунтовано специфіку та чинники професійного самовизначення підлітків за спеціально дібраними діагностичними методиками, встановлено типи мотивів вибору майбутньої професії, готовність до майбутньої професійної діяльності за гендерними, віковими характеристиками та за класом навчання. Встановлено, що для старших підлітків пріоритетними є підприємницькі, конвенційні та інтелектуальні типи професій, для молодших – підприємницькі, артистичні, соціальні. Домінуючими мотивами вибору професії в старших підлітків є внутрішні індивідуальні мотиви та внутрішні індивідуальні + зовнішні позитивні мотиви; для молодших підлітків – внутрішні соціально значущі та внутрішні індивідуальні.

Ключові слова: самовизначення, професійне самовизначення, підлітки, типи мотивів професійного самовизначення підлітків

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Увага до проблеми професійного самовизначення особистості викликана необхідністю адаптації сучасної молоді до мінливих соціально-економічних умов та знаходження свого місця в житті. У цьому контексті дослідження розвитку професійного самовизначення підлітків набуває особливої значущості, оскільки відбувається усвідомлене ними осмислення вибору майбутньої професії. [4, 5].

В процесі вибору професії та її освоєння формується усвідомлене ставлення до себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності. Необхідною умовою цього процесу є наявність певних мотивів, які забезпечують стійкість професійної спрямованості особистості та розвиток її професійної самосвідомості. Професійна самосвідомість сприяє підвищенню самооцінки учня, призводить до формування системи професійно важливих якостей, завдяки яким він отримує засіб для самореалізації відповідно до його потреб. Вивчення мотивів вибору професії і подальшої спеціалізації дозволяє вже в процесі навчання прогнозувати, наскільки стійким буде інтерес до обраної діяльності і наскільки успішним буде оволодіння спеціальністю. Визначаючи переважаючий тип мотивації, можна судити про те, якою мірою працівник буде задоволений результатами своєї майбутньої професійної діяльності [4, 6, 7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У віковій психології проблема професійного самовизначення стосується переважно вибору майбутньої професії підлітками та юнаками на етапі закінчення школи та протягом вступу до ВНЗ (Л. Божович, О. Вітковська, Л. Йовайша, А. Маркова, О. Мельник, О. Морін, Є. Павлютенков, З. Становських, Л. Ткачук, В. Туляєв, О. Туриніна, Б. Федоришин, І. Чорна, В. Ярошенко й ін.), хоча, на думку дослідників, цей процес відбувається впродовж життя, особливо на етапі спеціального навчання (В. Бодров, Е. Зеєр, Є. Клімов, Т. Кудрявцев, Е. Помиткін, М. Пряжніков, О. Пряжнікова, В. Шегурова й ін.).

Мета статті – експериментально дослідити професійне самовизначення підлітків та їхню готовність до вибору майбутньої професії.

Методи та методики. Для реалізації поставленої мети застосовувались психодіагностичні методи дослідження професійного самовизначення підлітків та процедура їх проведення.

Виклад основного матеріалу. Вчені стверджують, що професійне самовизначення починається ще з дитинства. Визначальну роль у цьому процесі відводиться мотивам самовизначення (вузькопрактичним) у виборі майбутньої професії. Вибір професії в психологічному сенсі у підлітків виконує дві функції: визначення суб'єкта вибору - тобто того, хто обирає, - та об'єкта вибору – того, що обирається. Суб'єкт і об'єкт вибору зумовлюють

неоднозначність вибору професії. Це пояснюється безліччю характеристик, якими вони володіють. [5, 6]

Отже, вибір професії – це не одномоментний акт, а процес, який складається з низки етапів, які об'єднуються в одне ціле і залежать від зовнішніх умов, індивідуальних особливостей суб'єкта вибору майбутньої професії. У контексті вивчення окресленої проблематики викликає інтерес емпіричне дослідження самовизначення підлітків за опитувальником професійної спрямованості (ОПС) Дж. Голланда та методикою «Мотивами вибору професії» за Р. Овчаровою. [6, 7]

Згідно теорії Дж. Голланда, професійна спрямованість полягає в тому, що люди переважно прагнуть знайти середовище і професію, які дозволили б їм краще розкрити свої здібності, виявити свої інтереси, цінності, орієнтації. Виходячи з цього, Д. Голланд виділяє шість типів особистості: реалістичний, інтелектуальний, соціальний, конвенційний, підприємницький, артистичний. Відповідно до зазначених типів, вчений виділяє шість типів професійного середовища з аналогічними назвами.

За теорією Голланда, успішність професійної діяльності, задоволеність нею залежить у першу чергу від відповідності типу особистості типові професійного середовища. Вчений стверджує, що представники тієї чи іншої професії за певними психологічними характеристиками більш-менш однорідні. Кожна професія приваблює до себе людей, яким притаманні спільні інтереси, погляди, нахили, певні психофізіологічні властивості та ін. Оскільки представники кожної професійної групи характеризуються певною подібністю, то в багатьох ситуаціях вони реагують достатньою мірою однаково, створюючи тим самим своє інтерперсональне середовище.

Метою емпіричного дослідження за означеною методикою є вивчення вибору професії підлітками та ідентифікування цього вибору з особистісним типом.

За методикою Р. Овчарової визначалися види мотивів, за яких підлітки виявляють інтерес до професії. При виборі даної методики виходили з того, що мотив – спонукання людини до активності, зумовлене намаганням задовольнити певні потреби (матеріальні, моральні, суспільні, професійні, індивідуальні; зовнішні та внутрішні). Тому мотиви виявляються через:

- сукупність зовнішніх або внутрішніх умов, які викликають активність людини і визначають її спрямованість;
- предмет, об'єкт (матеріальний або ідеальний), що спонукає і визначає вибір спрямованості діяльності;
- усвідомлену причину, що складає основу вибору професії.

Отже, обрані нами методики дають можливість вивчити ранні прояви професіоналізації та мотиви, які спонукають підлітків до вибору тієї чи іншої професії.

Емпіричне дослідження проводилося впродовж 2018-2019 рр. на базі Гімназії «Софія» – спеціалізованої загальноосвітньої школи I ступеня. Для зручності дослідження розподіл здійснено за гендерними, віковими

характеристиками та групами навчання. Загальна сукупність з урахуванням гендеру – 52 % дівчат і 48 % – хлопців; у розрізі навчальних груп: 10 клас – 56% дівчат і 44% хлопців; 9 клас – 67 % хлопців і 33% дівчат; 8 клас – 60% дівчат і 40% хлопців; за віком: 14 років – 57%; 15 років – 26%; 13 років – 17%.

За опитувальником ОПС Дж. Голланда, вибір професії молодшими підлітками має таку характеристику: здатність до підприємницького типу професій констатовано у 36% учнів. Вони надають перевагу керівним ролям та менеджменту. Серед якостей виділяють енергійність, ентузіазм, ініціативність, експресивність, діяльність в екстремальних ситуаціях, інтерес до пригод.

Артистичний тип виявлено у 23% учнів, що займає другу позицію у переліку професій Дж. Голланда. Учні, які зорієнтовані на такий тип професій, вважають себе оригінальними, творчими, незалежними. Вони вільно мислять, креативні; ставлять перед собою великі плани. Свій вибір ідентифікують з покликанням, розвитком творчих здібностей та креативного інтелекту.

Конвенційний тип констатовано у 14% підлітків. Учні даного професійного типу характеризуються сумлінним ставленням до праці, раціональністю та наполегливістю. Популярність конвенційного типу легко передбачити, оскільки значна кількість сучасних професій вимагає знання ІТ, комп'ютерної обізнаності, роботи в соціальних мережах.

Решта підлітків (27%) обрали: соціальний – 9%, інтелектуальний – 8%, реалістичний – 5% типи та їх комбінації – конвенційно-інтелектуальний та інтелектуально-реалістичний – по 3%. Отже, як бачимо, всі підлітки зорієнтовані на майбутнє, виявляють потребу у професійному самовизначенні і мріють про утвердження в професії.

Старші підлітки (9 – 10 клас) у результаті дослідження за опитувальником Дж. Голланда виявили більш чітку позицію щодо вибору майбутньої професії. Так, 41% надали перевагу підприємницькому типу професій. Більшість старшокласників впевнені в тому, що вони зможуть бути успішними бізнесменами, здатні до ризику. Головне для них – хороший прибуток, гроші, рентабельність бізнесу. Серед якостей виділяють здатність до комунікації, переконання та маніпулювання учасниками взаємодії задля досягнення власних цілей. Для незначної кількості підлітків цієї групи важливим є не тільки заробляння грошей, їх приваблює сам процес, точніше - продукт, який вони вироблятимуть, і отримання відчуття задоволення від своїх організаторських здібностей або вдячності від людей. Важливими якостями для реалізації себе в цій професії вважають: розвиток економічного та критичного мислення, формування вмінь і навичок приймати обґрунтовані рішення, передбачати стратегічні перспективи тієї чи іншої галузі.

Конвенційний тип професій обрали 20% підлітків. Характерним для них є ригідність, консерватизм, залежність. Вони віддають перевагу чітко структурованій діяльності. На третій сходинці – інтелектуальний

професійний тип особистості, який обрали 16% підлітків. Як засвідчує цей тип, підлітки зорієнтовані на розумову працю, критичність і логічність у прийнятті рішень, володіння вербальними і невербальними засобами спілкування. До необхідних якостей залічують: раціональність, незалежність, самостійність, оригінальність, поміркованість. Їм подобається вирішувати завдання, які вимагають абстрактного мислення, прийомів творчості та фантазії.

Іншу вибірку (23%) склали такі типи, як: соціальний – 7%, артистичний та реалістичний – по 5% та їх комбінації: інтелектуально-реалістичний – 3%, соціально-реалістичний – 2%, інтелектуально-артистичний – 1% .

Отримані нами результати пояснюємо тим, що молодші підлітки (13-15 років) і навіть більшість учнів 9-го класу ще знаходяться під впливом батьків та інших дорослих, учителів у виборі майбутньої професії. Для багатьох з них, як показали їхні анкети, соціальні ролі батьків є значущими і більшість із них має на меті наслідувати їх. Крім того, викликає стурбованість їхня підготовка та готовність до складання перших іспитів (тестування), від яких буде залежати їхнє подальше просування у виборі професії. Щодо старших підлітків та частково 9 і 10 класів, то вони виявляли більшу самостійність, волевиявлення, творчість, спиралися на досвід. Незначний відсоток таких підлітків під час канікул (10 клас) працювали у своїх батьків у якості помічників на фірмах, офісах, ринку тощо.

У плані гендерної диференціації першу позицію серед професійних типів займає артистичний тип, який складає 34% у дівчат. На другій позиції соціальний – 21%, на третій – інтелектуальний – 18%. Інші 16% припадають на типи, які відносяться до змішаних та таких, які не визначилися, – 11%. Переважання артистичного типу професії у дівчат пояснюємо тим, що в підлітків має значення таке важливе новоутворення, як здатність до самовираження, прагнення реалізувати себе.

Відповідно, зорієнтування на вибір майбутньої професії зумовлене саме такими викликами, як прагнення присвятити себе досягненню конкретної мети – самореалізації і самовдосконаленню через вирішення проблем, які передбачають наявність художнього смаку, уяви, фантазії та інтуїції. Тому дівчаткам-підліткам ближче такі професії, які зосереджені на розвитку цих здатностей. Це дизайнери, працівники реклам і рекламних агентств, модельного бізнесу, працівники в сфері послуг краси, у ЗМІ (ведучі програм, диктори), педагоги, вихователі, вчителі тощо.

Для хлопців, відповідно, – підприємницький тип особистості – 58%, на другій позиції – конвенційний тип – 19%, на третій – реалістичний тип особистості – 10%, артистичний тип – 7%. Решта 7% припадає на типи, які відносяться до змішаних, та таких, які не визначилися, – 12%. Як бачимо, вибір професії у хлопців і дівчат суттєво відрізняється. Співпадіння спостерігається тільки у одному типі – артистичному. Це є свідченням того, що вибір таких професій зобов'язує хлопців виконувати завдання, які вимагають особистої ініціативи, вміння керувати, соціальних навичок; з

іншого боку – бути комунікабельним, впевненим, стресостійким до прийняття і розв’язання різних виробничих ситуацій; готовим до не завжди передбачуваного результату. Тому їх більше цікавить і вони тяжіють до професії бізнесмена, брокера, спеціаліста з реклами, організатора туристичних агентств, менеджерів тощо.

За результатами методики «Мотиви вибору професії» нами виявлено групи мотивів, які спонукають підлітків до вибору тієї чи іншої професії. Зведені дані представлені у таблиці 1.

Таблиця 1.

Мотиви	Клас		
	8 клас	9 клас	10 клас
Внутрішні індивідуально значущі мотиви	9	10	12
Внутрішні індивідуально значущі мотиви+Зовнішні позитивні мотиви	3	2	3
Внутрішні індивідуально значущі мотиви+Внутрішні соціально значущі мотиви	3	1	1
Внутрішні соціально значущі мотиви + Зовнішні позитивні мотиви	1	–	–
Внутрішні соціально значущі мотиви	11	1	–
Зовнішні позитивні мотиви	1	2	2
Зовнішні позитивні мотиви	2	–	–
Всього	30	16	18

Домінуючими мотивами у виборі професії для більшої частини учнів 9 і 10 класів складають внутрішні індивідуальні мотиви – 64%.

Зауважимо, що мотивація вибору професії на цьому віковому етапі, особливо для учнів 9 класу, є однією з найважливіших проблем на їхньому життєвому шляху. Більшість із них не виявляють бажання продовжувати навчання в 10-11 класах, через необхідність складання ЗНО, тому обирають освітні заклади I ступеня – педагогічні, медичні, технічні училища/коледжі, або професійні училища. У цьому сенсі внутрішня мотивація є переважаючою і такою, що задає напрям вибору – стимул, що в подальшому визначить стратегію індивідуальної та професійної траєкторії розвитку й самовдосконалення підлітка.

Мотивація відбувається через внутрішньо обумовлені чинники, потреби, інтереси, очікування. Тобто, вибір професії у цьому контексті полягає не тільки у внутрішньому стимулюванні – профільні знання, уміння, реалізація мети (отримати диплом), а й зовнішньому, матеріальному – у

вигляді стипендії, похвали, гонорару тощо. Мати свій заробіток, бути його розпорядником є важливим новоутворенням підліткового віку, яке за Л.Виготським, О. Леонтьєвим, І. Коном, Г.Костюком, С.Рубінштейном та іншими вченими ідентифікується з такими особистісними якостями, як самостійність, цілеспрямованість, ініціативність, критичність, у розвитку яких зацікавлений сам підліток.

Тобто, у старших підлітків внутрішні (інтрапсихічні) мотиви зумовлені індивідуальними потребами, сподіваннями, новими установками, якими вони оволодівають у процесі навчальної діяльності з орієнтуванням на найближчу перспективу.

Для учнів 8 класів важливими є внутрішні соціально значущі мотиви, тобто суспільна та особистісна значимість обраної професії (37%). Ми пояснюємо це тим, що при виборі професії молодші підлітки, за результатами нашого дослідження, схиляються до думки дорослих (батьків, родичів, старших друзів), однак, приймаючи її, усвідомлюють її значущість. Для прикладу: «Вибір моєї професії подобається батькам», «Працюватиму як тато/мама», «Хочу стати програмістом, бо це престижно». Натомість, зауважимо, що молодші підлітки є більш мрійливими і до майбутньої професії ставляться вибірково. Особливо це спостерігається на рівні гендерної диференціації. Хлопці-підлітки частіше обирали чоловічі професії, дівчата – більш романтичні, зумовлені впливом ЗМІ.

Позитивним моментом є і той факт, що тільки один із учасників експериментальної групи, учень 8 класу, керувався виключно зовнішніми негативними стимулами, як: «Хочу таку професію, де багато заробляють грошей». Це засвідчує той факт, що навіть молодші підлітки налаштовані на самовизначення і проявляють інтерес до професійного тезаурусу.

Отже, наведене вище дає можливість зробити такі висновки.

Професійне самовизначення підлітків ми розглядаємо як процес і результат свідомого ставлення до вибору майбутньої професії.

Вибір професії – суперечливий процес, зумовлений комплексом зовнішніх і внутрішніх чинників, обумовлених сукупністю мотивів, потреб, інтересів, викликів часу та ідентифікується з рівнем особистісних домагань підлітків у виборі майбутньої професії.

Встановлено, що для професійного самовизначення старших підлітків характерним є підприємницький, конвенційний та інтелектуальний типи професій, для молодших – підприємницький, артистичний, соціальний (за опитувальником Дж. Голланда).

Домінуючими мотивами вибору професії старших підлітків є внутрішні індивідуальні мотиви та внутрішні індивідуальні + зовнішні позитивні мотиви; для молодших підлітків – внутрішні соціально значущі та внутрішні індивідуальні (за методикою Р. Овчарової «Мотиви вибору професії»)

Перспективи подальших дослідницьких розвідок вбачаємо у вивченні впливу засобів ЗМІ, реклами на професійний саморозвиток підлітків за гендерними, статевими та віковими відмінностями.

Список використаних джерел

1. Бендюков М.А., Соломин И.Л. Ступени карьеры: азбука профориентации. Санкт-Петербург: Речь, 2006. 240 с.
2. Врублевская М.М., Зыкова О.В. Профориентационная работа в школе: методические рекомендации. Магнитогорск: МаГУ, 2004. 80 с.
3. Гончарова Н.О. Основы професійної орієнтації: навч. посібник. Київ: Видавничий дім «Слово» «Київський національний університет», 2010. С. 71-74.
4. Марусинець М.М., Лемішова О.В. Особливості професійного самовизначення підлітків в умовах освітнього середовища *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. / гол. ред. С. Д. Максименко. Київ; Ніжин : ПП Лисенко, 2016. Том IX. Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. Вип. 12. С. 156-163.
5. Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога. 2-е изд., дораб. Москва: Просвещение, 1996. 281 с.
6. Юрчинська Г. К. Профорієнтація: навч. посібник. / упорядник Г. К. Юрчинська. Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський національний університет», 2016. С. 58-59.
7. Янцур М.С. Практикум з професійної орієнтації і методики профорієнтаційної роботи: навч. посібник. Київ: Видавничий дім «Слово» «Київський національний університет», 2012. С. 58-59.

References transliterated

1. Bendyukov, M.A., Solomin, I.L. (2006) *Stupeni kar`ery` : azbuka proforientaczii* [Career stages: the alphabet of career guidance]. Sankt-Peterburh: Rech` [in Russian].
2. Vrublevskaya, M.M., Zy`kova, O.V. (2004) *Proforientaczionnaya rabota v shkole: metodicheskie rekomendaczii* [Career guidance work at school: methodical recommendations]. Magnitogorsk: MaGU [in Russian].
3. Honcharova, N.O. (2010) *Osnovy profesii noi* [Fundamentals of professional orientation]. Kyiv: Vydavnychyi dim «Slovo» «Kyivskyi natsionalnyi universytet» [in Ukrainian].
4. Marusynets, M.M., Lemishova, O.V. (2016) *Osoblyvosti profesii noho samovyznachennia pidlitkiv v umovakh osvitnoho seredovishcha* [Peculiarities of professional self-determination of adolescents in the educational environment]. *Aktualni problemy psykholohii: zb. nauk. pr. Instytutu psykholohii im. H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy*. S.D. Maksymenko (Ed.). Kyiv: Nizhyn: P.P. Lysenko. Vol. IX. *Zahalna psykholohiia. Istorychna psykholohiia. Etnichna psykholohiia. iessue. 12.* 156-163. [in Ukrainian].
5. Ovcharova, R.V. (1996) *Spravochnaia knyha shkolnoho psykholoha* [Reference book of a school psychologist]. Moskva: Prosveshchenye [in Ukrainian].

6. Iurchynska, H.K. (2016) *Proforiientatsiia* [Career guidance]. Kyiv: Vydavnycho-polihrafichnyi tsentr «Kyivskiy natsionalnyi universytet» [in Ukrainian].

7. Iantsur, M.S. (2012) *Praktykum z profesiinoi oriientsatsii i metodyky proforiientatsiinoi roboty* [Workshop on vocational guidance and methods of career guidance work]. Kyiv: Vydavnychiy dim «Slovo» «Kyivskiy natsionalnyi universytet» [in Ukrainian].

Марусинець М.М., Лемишова А.В. Профессиональное самоопределение подростков: эмпирический аспект исследования. В статье осуществлен теоретический анализ понятий «самоопределение» и «профессиональное самоопределение подростков». Установлено, что профессиональное самоопределение в этом возрасте приобретает особую значимость, поскольку происходит осознанное осмысление выбора будущей профессии в контексте отношения к себе как субъекту будущей профессиональной деятельности. Необходимым условием этого процесса является наличие определенных мотивов, обеспечивающих устойчивость профессиональной направленности личности и развитие профессионального самосознания, которое способствует повышению самооценки подростка, приводит к формированию системы профессионально важных качеств, благодаря которым он получает средство для самореализации в соответствии со своими потребностями.

Изучение мотивов выбора профессии и дальнейшей специализации позволяет в процессе обучения прогнозировать, насколько устойчивым будет интерес к выбранной деятельности и насколько успешным будет овладение специальностью. Осознавая преобладающий тип мотивации, можно сделать предположение о том, в какой степени подросток будет доволен результатами своей будущей профессиональной деятельности. Исследована специфика и факторы профессионального самоопределения подростков с помощью специально подобранных диагностических методик; установлены типы мотивов выбора будущей профессии; готовность к будущей профессиональной деятельности по гендерным и возрастным характеристикам, а также по группам обучения. Доказано, что для старших подростков приоритетными являются профессии, которые относятся к предпринимательским, конвенционным и интеллектуальным типам профессий, для младших – к предпринимательским, артистическим, социальным. Доминирующими мотивами выбора профессии у старших подростков являются внутренние индивидуальные мотивы и внутренние индивидуальные + внешние положительные мотивы; для младших подростков – внутренние социально значимые и внутренние индивидуальные.

Ключевые слова: самоопределение, профессиональное самоопределение, подростки, типы мотивов профессионального самоопределения подростков.

Marusynets M., Lemishova O. Adolescents' professional identity: empirical research aspects. The article concentrates on the theoretical analysis of "identity formation" and "adolescents' professional identity" concepts. It is found out that professional identity at this age is gaining particular importance since adolescents are consciously aware of a future professional choice treating themselves as a subject of future professional activities. A prerequisite for this process is certain motives ensuring individuals' professional orientation stability and professional identity development. Professional identity helps to boost the adolescent's self-esteem leading to the formation of a system of professionally important qualities as a means for self-actualization according to their needs. Studying motives for choosing a profession and further specialization allows predicting how stable interest in a chosen activity will be and how successful a student will be in mastering the specialty in the learning process. Being aware of the predominant motivation type, it is possible to make an assumption about the extent to which an adolescent will be satisfied with his or her future professional activity outcomes.

The specificity and factors of youngsters' professional identity based on specifically selected diagnostic methods are substantiated, the types of motives for choosing a future profession, readiness for future professional activities according to such characteristics as gender, age and form are determined. It is identified that, for youngsters in late adolescence, the professions of entrepreneurial, conventional and intellectual types are of more priority, while for teens in early adolescence, professions of entrepreneurial, artistic, social nature are more attractive. For late adolescents, internal individual motives and internal individual + external positive motives serve as dominant ones in making a career choice; for early adolescents, they are internal socially significant and internal individual.

Keywords: identity, professional identity, adolescents, types of adolescents' professional identity motives

УДК: 159.923.2

МИЛАШЕНКО К. О.

аспірант кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, м. Полтава.

ДИНАМІКА ПОКАЗНИКІВ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ЛЮДЕЙ ДОРΟΣЛОГО ВІКУ У ПРОЦЕСІ ПСИХОТЕРАПІЇ

Милашенко К.О. Динаміка показників самоактуалізації людей дорослого віку у процесі психотерапії. Стаття присвячена висвітленню особливостей динаміки показників самоактуалізації людей дорослого віку в процесі психотерапії. Розкриті основні результати вітчизняних та зарубіжних наукових пошуків сутності та чинників самоактуалізації особистості та

специфіки даного процесу у дорослому віці. Описана роль ціннісної системи, соціального та емоційного інтелекту у процесі самоактуалізації особистості дорослого віку, виокремлені аспекти даної наукової проблеми, що залишаються не вивченими та потребують уточнення.

Подано опис засад проведення корекційної роботи з самоактуалізації людей дорослого віку та описано методичні засоби оцінки її ефективності. Проаналізовано показники динаміки самоактуалізації досліджуваних експериментальної групи. Подано опис змін у показниках внутрішньоособистісного та міжособистісного емоційного інтелекту, різних аспектів цілісного і часткового сприйняття ситуацій соціальної взаємодії та їх передбачення до та по закінченні психотерапевтичної роботи. Поданий аналіз відмінностей у вираженості ціннісних ідеалів та регуляторів досліджуваних до та після психотерапії, описано факт зменшення невідповідності ціннісних ідеалів та регуляторів за підсумками корекційної роботи.

Ключові слова: самоактуалізація, самоактуалізація особистості дорослого віку, чинники самоактуалізації, цінності як чинник самоактуалізації, соціальний та емоційний інтелект, ціннісні ідеали самоактуалізованої особистості, реально діючі цінності в процесі самоактуалізації, динаміка показників самоактуалізації в процесі психотерапії.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Проблема самоактуалізації особистості є однією із найбільш актуальних для психологічної науки, оскільки виокремлення кола ресурсів особистості та визначення засобів її реалізації дозволяє забезпечити повноцінне життя людини в суспільстві, дає їй змогу не лише ефективно функціонувати, але і розвиватися у житті, стверджуватись як особистість. Особливо актуальною проблема самоактуалізації постає у дорослому віці, коли особистість має певні результати власної діяльності, за якими вона може поставити питання про результативність свого життя. Також значимим є питання виокремлення кола засобів самоактуалізації особистості, що обумовлено багатогранністю та складністю даного процесу. Мова йде про те, що особистість не завжди може повною мірою самоактуалізуватися в системі соціальних стосунків, роботи, хобі, тощо. За умови наявності вираженої потреби в самоактуалізації, особистість потребує спеціального супроводу, різновидом якого виступає здійснення корекційної та психотерапевтичної роботи.

Останні дослідження і публікації, виділення невирішених питань загальної проблеми, якій присвячується стаття. Самоактуалізація тривалий час виступає предметом наукового дослідження. Зокрема, А. Маслоу визначає самоактуалізацію як «...прагнення людини актуалізувати те, що міститься в ній в якості потенцій. Цю тенденцію можна назвати прагненням стати тією людиною, якою вона може стати, досягнути вершини свого потенціалу» [3]. Самоактуалізація у працях Е. Фромма виражена через поняття «плідна орієнтація» в житті людини, Істинна самість, яка розуміється

як установка на реалізацію людиною властивих їй можливостей, доцільне використання своїх сил [8]. Е. Шостром дає опис рис «актуалізатора», який розуміється як самоактуалізована особистість [9]. Йому притаманні компетентність у часі, опора, прийняття цінностей самоактуалізації, гнучкість поведінки, сензитивність до себе, здатність до спонтанної поведінки й вираженню своїх почуттів, самоповага й самоприйняття; уявлення про цілісність, неантагоністичність природи людини; синергійність, креативність тощо.

Проблема самоактуалізації в дорослому віці залишається актуальною, зважаючи на постійно зростаючу необхідність пристосування до нових умов, зміни видів діяльності, переживання нормативних та ненормативних криз представниками даного вікового періоду. О.В.Лукашова [2], говорячи про самоактуалізацію в дорослому віці, зауважує, що, стаючи повноцінним членом суспільства, доросла особистість набуває автономності, що визначає її здатність здійснювати життєво важливі вибори. Розширення сфер самореалізації (професійної, сімейної тощо) дозволяє особистості отримати різнобічний досвід, необхідний для повноцінного вираження своїх потенційних можливостей.

Сучасні автори досліджують самоактуалізацію особистості дорослого віку у контексті більш широкого кола проблем, зосереджуючи увагу, переважно, на напрямках вивчення розвитку потенціалу особистості у контексті професійного становлення, подолання складних життєвих ситуацій, реалізації в сімейних стосунках тощо. Зокрема, А. Harrell [10] розглядає самоактуалізацію людини у контексті професійного становлення у зв'язку із показниками психологічного благополуччя, екстраверсії, соціально-демографічними характеристиками та стійкістю до стресових факторів. D'Souza, J., & Gurin, M. досліджують самоактуалізацію у контексті цілісного шляху особистості, досягнення нею єдності та розвитку комплексу своїх особистісних характеристик [13].

На нашу думку, особливо важливими чинниками, що зумовлюють самоактуалізацію у дорослому віці і пов'язані з її екзистенційними ресурсами, є система цінностей особистості (як інстанція, що відображає найбільш загальні вектори активності особистості, задає напрям її екзистенційного осягнення), емоційний і соціальний інтелект (як узагальнені характеристики особистості, що відображають дві важливі площини самоактуалізації особистості дорослого віку – ідентифікація та контроль емоційної сфери і системи соціальних контактів, в яких, власне, і самоактуалізується особистість).

Роль цінностей як ресурсу самоактуалізації особистості часто підкреслюється науковцями. В. Франкл [7] розглядає людину як суб'єкта пошуку власного сенсу життя у процесі самоактуалізації. Такий пошук здійснюється людиною в межах полярної напруги, де перший полюс представлений об'єктом (сенси), а другий полюс – суб'єктом (людина, яка повинна цей сенси знайти). Самоактуалізація в цьому аспекті постає як

осягнення «творчих» цінностей, «цінностей переживання» і «цінностей відносин». А. Ленгле [1] розглядає процес самоактуалізації особистості у контексті досягнення нею стану екзистенційної єдності, осягнення своєї person за допомогою феноменологічно заданих параметрів. Процес осягнення цінностей і смислів особистістю в процесі самоактуалізації передбачає інтегрування її внутрішнього простору та ситуації життя, єднання ставлення особистості до оточуючого світу через феноменологічно задані форми. Особлива роль ціннісного компоненту в самоактуалізації особистості обумовлена відсутністю у людини впевненості у майбутньому через складні соціально-політичні та економічні процеси українського суспільства (К.В. Седих [6]), необхідністю пристосовувати свої індивідуальні цінності до постульованих цінностей суспільства в умовах кризи.

Проблема зв'язку процесу самоактуалізації із соціальним інтелектом фактично не порушується авторами наукових досліджень. На сьогоднішній день фактично не представлені дослідження, де соціальний інтелект розглядається як чинник чи аспект самоактуалізації особистості, проте можемо стверджувати про наявність певних наукових даних про роль здібностей інтерпретації соціальної поведінки (що, фактично, складають соціальний інтелект) та регуляторних особливостей поведінки у процесі самоактуалізації. Різні аспекти соціального інтелекту є вагомими показниками самоактуалізації особистості в професійному плані, особливо в професіях «людина-людина». Як зауважує Н. Л. Руда [4], соціальний інтелект є ваговою умовою самоактуалізації та успішної професійної діяльності психологів, юристів, викладачів, журналістів, виражаючись у комунікативній толерантності, товариськості, вмінні впливати на людей, вирішувати проблеми міжособистісної взаємодії, тобто у якостях, які належать до сфери соціального інтелекту. Н. М. Сараєва та Н. О. Макарова [5] розглядають соціальний інтелект як чинник професійної самоактуалізації педагогів. Вони розглядають соціальний інтелект як комплекс когнітивно-особистісних якостей, які забезпечують ефективну взаємодію в суб'єкт-суб'єктній педагогічній діяльності (соціальній за генезою та за змістом), тим самим обумовлюючи досягнення у ній достатнього рівня компетентності, що визначає рівень і діапазон самореалізації.

Роль емоційного інтелекту в процесі самоактуалізації людей дорослого віку також важлива, проте остаточно не вивчена. Закономірно, що для самоактуалізації є важливою спроможність успішно ідентифікувати, контролювати та виражати емоції як свої, так і оточуючих людей. Загалом, емоційна зрілість, що виражається у високому рівні емоційного інтелекту, дає дитині почуття комфорту та емоційної ефективності в середовищі. Тобто, адекватна емоційна поведінка є важливим чинником у взаємодії «особистість-середовище».

Роль емоційного інтелекту у процесі самоактуалізації особистості дорослого віку найбільш чітко простежується у виділених різними авторами характеристиках самоактуалізованої особистості, що входять і до сфери її

емоційного інтелекту. Зокрема, до таких характеристик особистості відносять: містичні та вищі переживання (А. Маслоу [3]); здатність до спонтанної поведінки й вираження своїх почуттів, прийняття агресії як природного прояву людської природи (Е. Шостром [9]); відкритість як вираження бажання любити й викликати любов (В. Шутс); відкритість досвіду, що містить емоційність і рефлексію (С. Мадді і Р. Нельсон-Джоус), тощо. Тож спроможність до чіткого вираження своїх емоцій, їх ідентифікації та контролю є ваговою характеристикою особистості, що самоактуалізується. У дослідженні G. Ordun, F. A. Akün [12] виявлені чіткі та однозначні кореляції між самоактуалізацією студентів вишів, їх емоційним інтелектом та піковими переживаннями, спроможністю до інтерпретації свого емоційного життя як ресурсу самоактуалізації особистості.

Разом із тим, наявні психологічні дослідження не дають чіткого та системного розуміння сутності чинників та механізмів самоактуалізації особистості дорослого віку, відображаючи лише окремі аспекти даної проблеми. Тож систематизація наукових та емпіричних даних і побудова на цій основі моделі самоактуалізації дорослої особистості є вагомим завданням сучасності.

Формулювання цілей і постановка завдань статті. Відтак мета даної статті - проаналізувати показники динаміки самоактуалізації особистості дорослого віку та її чинників у процесі психотерапевтичної роботи як спеціально організованої активності людини, направленої на розвиток її особистісних ресурсів.

Виклад методики і результатів досліджень. У комплексному дослідженні самоактуалізації особистості (К.О. Милашенко [11]) нами означені актуальні тенденції даного процесу в сучасному суспільстві, переважання декларованих цінностей самоактуалізованої особистості, нестача орієнтації на теперішнє, при вираженій креативності, творчому потенціалі, гнучкості, ініціативності, спроможності до емоційної взаємодії, тощо. На основі отриманих результатів нами визначено необхідність здійснення цілеспрямованих корекційних та психотерапевтичних впливів з метою сприяння процесу самоактуалізації особистості дорослого віку. З цією метою автором розроблена та апробована програма самоактуалізації особистості та визначення системи її екзистенційних ресурсів.

Мета програми – сприяння самоактуалізації особистості, формування нових життєвих смислів особистості, нового сприйняття нею меж власного «Я», що виступає основою для появи смислоутворюючих мотивів людини та формування у неї стану перебування в екзистенції. В апробації розробленої програми прийняли участь 30 досліджуваних, що склали експериментальну групу.

За результатами апробації корекційної програми нами порівняні показники вираженості самоактуалізації, ціннісних орієнтацій, вираженості соціального та емоційного інтелекту досліджуваних до та після корекційного впливу, що дозволило винести судження про ефективність та

результативність розробленої корекційної програми. Для оцінки динаміки показників самоактуалізації застосовано методики «Діагностика самоактуалізації особистості, методика А.В. Лазукіна в адаптації Н.Ф. Каліної (САМОАЛ)», «Соціальний інтелект» (Дж. Гілфорд, М. Саллівен, адаптація О.С. Михайлової), «Опитувальник емоційного інтелекту (EmIn)» (Д.В. Люсін), «Ціннісний опитувальник» (Ш. Шварц). У таблиці 1 висвітлені результати вивчення базових показників самоактуалізації особистості за підсумками проходження психотерапії.

Таблиця 1.

Показники самоактуалізації в експериментальній групі до та після корекційного впливу

Показник самоактуалізації	зріз	низький	середній	високий	<i>t</i>
орієнтація у часі	1	14%	58%	28%	3,98**
	2	20%	24%	56%	
цінності	1	0%	14%	86%	0,05
	2	0%	9%	91%	
гнучкість в поведінці	1	58%	28%	14%	3,85**
	2	20%	28%	52%	
спонтанність	1	14%	58%	28%	0,452
	2	18%	47%	35%	
погляд на природу людини	1	14%	14%	72%	0,234
	2	4%	18%	78%	
контактність	1	14%	43%	43%	0,46
	2	7%	41%	52%	
потреба в пізнанні	1	44%	28%	28%	2,35*
	2	27%	21%	52%	
креативність	1	14%	28%	58%	0,562
	2	5%	18%	77%	
самоактуалізація	1	0%	72%	28%	2,315*
	2	0%	45%	55%	

де 1 зріз – діагностика до психотерапії, 2 зріз – після психотерапії.

Як свідчать дані таблиці 1, показники самоактуалізації в експериментальній групі після проходження психотерапії підвищилися. Зокрема, на 27% підвищився показник загального рівня самоактуалізації ($t=2,3151$, $p\leq 0,05$), на 24% став більшим показник потреби в пізнанні ($t=2,35$, $p\leq 0,05$), на 38% збільшився високий рівень гнучкості досліджуваних у поведінці ($t=3,85$, $p\leq 0,01$) та на 28% – рівень орієнтації у часі ($t=3,98$, $p\leq 0,01$). Тобто, проходження екзистенційно-орієнтованої психотерапії сприяло підвищенню самоактуалізації досліджуваних, кращому розкриттю ними ресурсів, спроможності перебувати в стані екзистенції. Головними показниками, які підвищилися у досліджуваних, виступають орієнтації на ситуацію «тут і тепер», прийняття даності свого буття, чітке сприйняття себе в часовій перспективі, що є одним із ключових показників самоактуалізації

особистості, яка набула ознак цілісного сприйняття часового континууму. Досліджувані за підсумками проходження психотерапії сприймають минуле як вагомую частину їх життя, що вбачається як безцінний досвід, їх «опора» в часовій і життєвій орієнтації. Теперішнє вони сприймають як даність, орієнтуються саме на ситуацію «тут і тепер», проявляють спроможність до входження у стан потоку – безоціночного сприйняття даності, «споглядання життя» у всій його різноманітності, повноті, амбівалентності тощо. Майбутнє для них є закономірним продовженням минулого та теперішнього, спроможністю розкрити потенцію свого особистісного буття.

За результатами проходження психотерапії досліджувані стали більше гнучкими в поведінці, розширився репертуар їх патернів поведінки, спроможність адаптуватися до мінливих умов життя. Також, вони набули більшої зацікавленості у питаннях пізнання, розкриття нового в уже відомому, розширенні свого кругозору.

При цьому, існує низка показників самоактуалізації, за якими суттєвих змін не відмічено. Зокрема, на високому рівні вираженості залишилися показники цінностей (різниця у вираженості високого рівня якості збільшилась на 5%), погляду на природу людини (6%) та креативності (19% відповідно). Тобто, проходження психотерапії сприяло підвищенню показників розділення цінностей самоактуалізованої особистості та проявів творчості у досліджуваних, які вже були на високому рівні вираженості.

Достатньо посередніми залишилися показники спонтанності після психотерапії, що на високому рівні вираженості притаманні 35% досліджуваних після впливу та 28% до нього. Тобто, хоч у свідомості досліджуваних і відбулися достатньо змістовні зміни, що стосуються, переважно, усвідомлення себе у часі і своїх ресурсів, вони не набули дієвої спроможності діяти спонтанно. Деяко підвищився показник контактності, що збільшився на високому рівні вираженості на 9%, а на низькому рівні зменшився на 7%. Проте, відсутність таких змін можемо трактувати як особливості психотерапевтичного впливу, який був спрямований більшою мірою на побудову діалогічних взаємин особистості із собою, розвиток усвідомлення себе як суб'єкта життя, прийняття власної особистості.

Розглянемо показники вираженості соціального інтелекту досліджуваних як чинника їх самоактуалізації до та після психотерапії, що подано в таблиці 2.

Таблиця 2.

Показники соціального інтелекту досліджуваних експериментальної групи до та після психотерапії

показник	зріз	Рівень вираження			t
		низький	середній	високий	
С1	1	0%	43%	57%	0,325
	2	5%	30%	65%	
С2	1	14%	72%	14%	0,34
	2	20%	52%	28%	

С3	1	14%	28%	58%	2,16*
	2	5%	15%	80%	
С4	1	43%	57%	0%	2,08*
	2	26%	42%	32%	
С1	1	28%	58%	14%	2,31*
	2	22%	36%	42%	

де 1 зріз – діагностика до психотерапії, 2 зріз – після психотерапії.

Як видно з таблиці 2, показники соціального інтелекту у досліджуваних після проходження психотерапії підвищилися. Зокрема, підвищився загальний показник соціального інтелекту ($t=2,31$, $p\leq 0,05$). Так, на 30% збільшився показник високого рівня вираженості даної якості, отже, досліджувані стали більш спроможні до успішної ідентифікації соціальної поведінки, набули умінь чітко і ясно ідентифікувати наміри людей у соціальній взаємодії. Це виступає наслідком набуття навичок соціальної взаємодії в процесі психотерапії та розвитку діалогічного мислення, спроможності ідентифікувати себе з іншим суб'єктом як вагомий показник досягнення стану екзистенції та самоактуалізації.

Статистичне доведення отримало підвищення показників здібності розуміти зміст значень подібних вербальних реакцій людини в залежності від контексту ситуацій, які їх викликали ($t=2,16$, $p\leq 0,05$), та здатність розуміти логіку розвитку ситуацій взаємодії, значення поведінки людей у цих ситуаціях ($t=2,08$, $p\leq 0,05$). При цьому показники здатності передбачення наслідків поведінки людей у відповідній ситуації, передбачення того, що відбудеться в майбутньому ($t=0,325$) та здібності до логічного узагальнення, виділення загальних суттєвих відзнак у різних невербальних реакціях людини ($t=0,34$) не мають статистично значущих відмінностей.

Таким чином, за підсумками проходження психотерапії досліджувані набули достатньо розвинутих складних форм соціальної перцепції, передбачення поведінки людини у складних ситуаціях на основі знання її минулого досвіду, перебування з іншою людиною у тісних діалогічних взаєминах. Проте, більш прості форми соціальної перцепції – розуміння невербальних проявів людей, що можемо визначити як технологічний аспект перцепції, – суттєво не розвинулися у психотерапії. Це можемо трактувати як характеристику, не відповідну меті психотерапії. Тобто, рівень навичок міжособистісної комунікації у формі кращого розуміння невербальних проявів іншої людини залишилися без змін через те, що психотерапія була націлена більшою мірою на інтрапсихічний простір досліджуваних.

Порівняємо показники емоційного інтелекту досліджуваних до та після психотерапії, що подано в таблиці 3.

Таблиця 3.

Показники емоційного інтелекту представників експериментальної групи до та після психотерапії

Показники емоційного інтелекту	зріз	Рівень вираження			<i>t</i>
		низький	середній	високий	
Розуміння чужих емоцій	1	0%	71%	29%	1,168
	2	0%	58%	42%	
Управління чужими емоціями	1	0%	57%	43%	0,157
	2	0%	42%	58%	
Розуміння своїх емоцій	1	29%	29%	42%	2,34*
	2	6%	22%	72%	
Управління своїми емоціями	1	29%	42%	29%	2,71**
	2	12%	36%	52%	
Контроль експресії	1	29%	14%	57%	0,314
	2	16%	21%	63%	
Міжособистісний емоційний інтелект	1	0%	57%	43%	1,24
	2	0%	48%	52%	
Внутрішньособистісний емоційний інтелект	1	29%	29%	42%	2,31*
	2	9%	24%	67%	
Розуміння емоцій	1	14%	57%	29%	2,05*
	2	7%	41%	52%	
Управління емоціями	1	17%	45%	38%	2,15*
	2	6%	40%	54%	
Емоційний інтелект	1	14%	29%	57%	2,03*
	2	7%	19%	75%	

де, 1 зріз – діагностика до психотерапії, 2 зріз – після психотерапії

Як свідчать дані таблиці 3., за підсумками проходження психотерапії досліджувані експериментальної групи стали більше спрямованими на прояви емоційного інтелекту у своєму житті та міжособистісній взаємодії, що цілком пояснюється корекційним впливом. Зокрема, можемо стверджувати про значне підвищення загального показника емоційного інтелекту ($t=2,03$, $p\leq 0,05$), внутрішньоособистісного емоційного інтелекту ($t=2,31$, $p\leq 0,05$), його показників – розуміння своїх емоцій ($t=2,34$, $p\leq 0,05$) та управління своїми емоціями ($t=2,716$, $p\leq 0,01$). Також після психотерапії підвищилися загальні показники розуміння емоцій ($t=2,05$, $p\leq 0,05$) та управління ними ($t=2,15$, $p\leq 0,05$). Тобто, проходження психотерапії сприяло підвищенню спроможності досліджуваних ідентифікувати власні емоції, диференціювати їх від емоцій іншої модальності, чітко визначати модальність емоційного переживання у певний момент часу. На основі більш чіткої диференціації емоцій досліджувані набули можливості більш ефективно керувати своїми афективними станами, дозувати їх вираження та корегувати емоційний вплив у процесі життєдіяльності.

Разом із тим, за результатами проходження психотерапії відсутні значущі зрушення за показниками міжособистісного емоційного інтелекту ($t=1,24$) та його компонентів – розуміння чужих емоцій ($t=1,168$) та управління ними ($t=0,157$). Тобто, зберігається тенденція, визначена і за іншими методиками, – процес психотерапії сприяв покращенню внутрішньої єдності, узгодженості психічних процесів, розуміння свого інтрапсихічного світу. Разом із тим, технологічні аспекти міжособистісної взаємодії – у даному випадку показники міжособистісного емоційного інтелекту – суттєво не змінилися у досліджуваних, що обумовлено метою психотерапевтичної роботи. При цьому показник контролю експресії дещо підвищився, проте залишилася тенденція до високого рівня його вираження, адже ($t=0,314$) відсоткове збільшення високого рівня вираженості даної якості становить 6%.

Отже, проходження психотерапії сприяло підвищенню показників емоційного інтелекту досліджуваних експериментальної групи в його внутрішньоособистісній площині, залишаючи відносно незмінними показники емоційного інтелекту в міжособистісній взаємодії, що обмовлено змістовою направленістю психотерапевтичного процесу.

Порівняємо вираженість цінностей досліджуваних до та після психотерапії, що подано в таблиці 4.

Таблиця 4.

Показники співвідношення ціннісних нормативів представників експериментальної групи до та після психотерапії

цінність	до психотерапії		після психотерапії		t
	сер.зн.	ранг	сер.зн.	ранг	
універсалізм	1,71	1	1,62	1	0,21
самостійність	2,28	2	2,34	2	0,35
доброта	2,71	3	2,83	3	0,26
безпека	4,86	4	4,72	4	0,36
досягнення	5,57	5	5,42	5	0,29
традиційність	6,36	6	6,52	7	0,56
конформність	7,36	7	7,49	6	0,345
влада	7,5	8	7,62	8	0,37
гедонізм	7,86	9	7,91	9	0,32
стимуляція	7,78	10	7,84	10	0,42

Як свідчать дані таблиці 4., за результатами проходження психотерапії ціннісні нормативи представників експериментальної групи не змінилися, що доводиться відсутністю статистичної значущості за усіма показниками як середніх значень, так і рангів цінностей. Тобто, ціннісні нормативи представників експериментальної групи, що засвідчували орієнтацію на цінності самоактуалізованої особистості до початку психотерапії, зберегли таку орієнтацію за підсумками її проходження.

Порівняємо вираженість ціннісних пріоритетів як реально діючих цінностей у представників експериментальної групи до та після психотерапії, що подано у таблиці 5.

Таблиця 5.

Показники співвідношення ціннісних пріоритетів представників експериментальної групи до та після психотерапії

цінність	до психотерапії		після психотерапії		t
	сер.зн.	ранг	сер.зн.	ранг	
універсалізм	4,42	3	1,68	1	2,92**
самостійність	2,55	1	2,34	2	0,48
доброта	4,85	4	3,56	3	2,61*
безпека	4,02	2	5,36	5	2,11*
досягнення	5,36	5	4,23	4	1,85
традиційність	8,99	10	6,32	7	3,11**
конформність	8,24	9	9,02	10	0,67
влада	6,49	8	6,84	8	0,41
гедонізм	5,96	6	5,99	6	0,29
стимуляція	6,14	7	8,31	9	2,34*

Як свідчать результати, подані в таблиці 5, за підсумками проходження психотерапії у представників експериментальної групи суттєво змінилися показники ціннісних пріоритетів, на відміну від ціннісних нормативів. Зокрема, серед цінностей-регуляторів поведінки досліджуваних значно підвищилися рангові позиції цінностей традиційності ($t=3,11$, $p\leq 0,01$), універсалізму ($t=2,92$, $p\leq 0,01$) та доброти ($t=2,61$, $p\leq 0,05$). Натомість, рангові позиції цінностей стимуляції ($t=2,34$, $p\leq 0,05$) та безпеки ($t=2,11$, $p\leq 0,05$) суттєво знизились. За підсумками психотерапії досліджувані стали більше орієнтованими у реальному житті на слідування традиційним формам поведінки у суспільстві, що свідчить про єднання з соціокультурними нормами і традиціями. Вони набули більш вираженої орієнтації на прояви екзистенції та прийняття ситуації «тут і тепер» у своєму світосприйнятті, на надання більшої вагомості системі міжособистісної взаємодії у процесі самоактуалізації та досягнення власної персони в діалогічних стосунках зі світом. Екзистенційна орієнтація досліджуваних доводиться і зменшенням ролі стимуляції як пошуку джерела насолоди в оточуючому світі та безпеки як стану гомеостазу і нормального спокійного функціонування. Вони стали більше орієнтованими на власну особистість, прийняття свого «Я», ніж зацікавленими у пошуку джерел насолоди і вражень в оточуючому світі.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Отже, за підсумками проходження психотерапії досліджувані експериментальної групи набули більш високих показників самоактуалізації, орієнтації в часі на теперішнє, досягнення стану «тут і тепер». Вони стали більш гнучкими у своїй поведінці та спрямованими на пізнання себе і оточуючого світу, більш спроможними до реалізації свого особистісного потенціалу та прийняття свого «Я». У них

розвинулися уміння інтерпретації соціальної поведінки, значно збагатилися можливості ідентифікації та керівництва своїми емоційними проявами, сприйняття своїх емоцій і переживань як екзистенційного ресурсу в процесі самоактуалізації, що виражається в підвищенні показників соціального та емоційного інтелекту. При повторному дослідженні виявлена відсутність відмінностей у рангових позиціях ціннісних ідеалів, при суттєвих змінах у вираженості ціннісних пріоритетів. Так, досліджувані стали більше орієнтовані на цінності універсалізму, традиційності, надають більшої ваги діалогічній комунікації у процесі досягнення власної самості.

Разом із тим, проблема пошуку чинників та засобів самоактуалізації особистості залишається не вивченою остаточно. Зокрема, перспективою подальших досліджень автора виступатиме аналіз показників пікових переживань як вагомих проявів самоактуалізації особистості в процесі психотерапевтичної роботи.

Список використаних джерел

1. Лэнгле А. Воспринимать то, что трогает. Феноменология в практике экзистенциального анализа. *Экзистенциальный анализ*. 2009. №1. С. 79–112.
2. Лукашова С.В. Особенности самоактуализации личности во взрослом возрасте. *Психологический журнал*. 2009. № 4. С. 102–106.
3. Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 352 с.
4. Руда Н.Л. Соціальний інтелект психолога як чинник професійної діяльності. *Науковий вісник МНУ ім. В.О. Сухомлинського. Сер.: Психологічні науки*. 2012. Т.2. Вип. 9. С. 202–205.
5. Сараева Н.М., Макарова Н.А. Психолого-педагогические условия формирования социального интеллекта педагогов. *Ученые записки ГабГУ*. 2013. № 5 (52). С.127–133.
6. Седих К.В. Міфологізація свідомості як ознака суспільно-політичної кризи. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка*. 2015. Вип. 29. С. 626–635
7. Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва: Прогресс, 1990. 364 с.
8. Фромм Э. Иметь или быть? / пер. с нем. Т.Э. Телятниковой. Москва: 2017. 320с.
9. Шостром Э. Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации. Москва: ЭКСМО-Пресс, 2002. 240 с.
10. Harrell, A. (2018). Self-actualization wellness: a developmental approach to predicting and reducing college student stress related to person and environment variables: *A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy*. Drake University, Des Moines, Iowa. 163 [in English].

11. Mylashenko K.O., Lavrinenko V.A. (2019). The role of emotional intelligence in self-actualization of personality. *Psychological Counseling and Psychotherapy*, 11, 59–66 [in English].
12. Ordun G., Akün F. Aslı. (2017). Self Actualization, Self Efficacy and Emotional Intelligence of Undergraduate Students. *Journal of Advanced Management Science*. Vol. 5, No. 3, May, 170–175 [in English].
13. D'Souza, J., Gurin, M. (2016). The universal significance of Maslow's concept of self-actualization. *The Humanistic Psychologist*, No. 44(2), 210–214 [in English].

References transliterated

1. Ljengle, A. (2009). Vosprinimat' to, chto trogaet [Perceive what touches]. Fenomenologija v praktike jekzistencial'nogo analiza. *Jekzistencial'nyj analiz*, 1, 79–112 [in Russian].
2. Lukashova, S.V. (2009). Osobennosti samoaktualizacii lichnosti vo vzrosлом vozraste [Features of self-actualization of the person in adulthood]. *Psihologicheskij zhurnal*, 4, 102–106 [in Russian].
3. Maslou, A. (2007). *Motivacija i lichnost'* [Motivation and personality]. Sankt-Peterburh: Piter [in Russian].
4. Ruda, N.L. (2012). Social'nij intelekt psihologa jak chinnik profesijnoï dijial'nosti [Social intelligence of a psychologist as a factor of professional activity]. *Naukovij visnik MNU im. V.O. Suhomlins'kogo. Ser.: Psihologichni nauki*, 2. Issue 9. 202–205 [in Ukrainian].
5. Saraeva, N.M., Makarova, N.A. (2013). Psihologo-pedagogicheskie uslovija formirovanija social'nogo intellekta pedagogov [Psychological and pedagogical conditions for the formation of social intelligence of teachers]. *Uchenye zapiski GabGU*, 5(52). 127–133 [in Russian].
6. Sedih, K.V. (2015). Mifologizacija svidomosti jak oznaka suspil'no-politichnoï krizi [Mythologization of consciousness as a sign of socio-political crisis]. *Problemi suchasnoï psihologii: Zbirnik Naukovih prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universitetu imeni Ivana Ogienka, Institutu psihologii imeni G.S. Kostjuka*, issue 29. 626–635 [in Ukrainian].
7. Frankl, V. (1990). *Chelovek v poiskah smysla* [Man in search of meaning]. Moscow: Progress [in Russian].
8. Fromm, Je. (2017). Imet' ili byt'? [To have or to be?] (per. s nem. T.Je. Teljatnikovoj). Moscow [in Russian].
9. Shostrom, Je. (2002). *Chelovek-manipuljator. Vnutrennee puteshestvie ot manipuljacji k aktualizacii* [Man-manipulator. The inner journey from manipulation to actualization]. Moscow: JeKSMO-Press [in Russian].
10. Harrell, A. (2018). Self-actualization wellness: a developmental approach to predicting and reducing college student stress related to person and environment variables: *A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy*. Drake University, Des Moines, Iowa. 163.

11. Mylashenko, K.O., Lavrinenko, V.A. (2019). The role of emotional intelligence in self-actualization of personality. *Psychological Counseling and Psychotherapy*, 11. 59–66.
12. Ordun, G., Akün, F. Aslı. (2017). Self Actualization, Self Efficacy and Emotional Intelligence of Undergraduate Students. *Journal of Advanced Management Science*. Vol. 5, 3. 170–175
13. D'Souza, J., Gurin, M. (2016). The universal significance of Maslow's concept of self-actualization. *The Humanistic Psychologist*, 44(2). 210–214.

Милашенко Е.А. Динамика показателей самоактуализации людей взрослого возраста в процессе психотерапии. Статья посвящена рассмотрению особенностей динамики показателей самоактуализации людей взрослого возраста в процессе психотерапии. Раскрыты основные результаты отечественных и зарубежных научных поисков сущности и факторов самоактуализации личности и специфики данного процесса во взрослом возрасте. Описана роль ценностной системы, социального и эмоционального интеллекта в процессе самоактуализации личности взрослого возраста, выделены аспекты данной научной проблемы, которые остаются неизученными и требуют уточнения.

Дано описание принципов проведения коррекционной работы, направленной на самоактуализацию людей взрослого возраста, и описаны методические средства оценки ее эффективности. Проанализированы показатели динамики самоактуализации исследуемых экспериментальной группы. Дано описание изменений в показателях внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта, различных аспектов целостного и частичного восприятия ситуаций социального взаимодействия и их предсказания до и после психотерапевтической работы. Представлен анализ различий в выраженности ценностных идеалов и регуляторов исследуемых до и после психотерапии, описан факт уменьшения несоответствия ценностных идеалов и регуляторов по итогам коррекционной работы.

Ключевые слова: самоактуализация, самоактуализация личности взрослого возраста, факторы самоактуализации, ценности как фактор самоактуализации, социальный и эмоциональный интеллект, ценностные идеалы самоактуализированной личности, реально действующие ценности в процессе самоактуализации, динамика показателей самоактуализации в процессе психотерапии.

Milashenko K. Self-actualization of adults in the psychotherapy process dynamics indicators. The article is devoted to highlighting the peculiarities of the self-actualization of adults in the psychotherapy process dynamics indicators. The personality's essence and factors self-actualization and specificity of this process in adulthood main results of domestic and foreign scientific researches are revealed. The value system, social and emotional intelligence role in the process of adult personality self-actualization is described. The aspects of this scientific problem that remain unexplored and need clarification are highlighted.

The principles of corrective work on self-actualization of adults and the methodical means of assessing its effectiveness description are given. The dynamics of self-actualization of the experimental group studied are analyzed. The description of interpersonal and interpersonal emotional intelligence indicators changes, various aspects of social interaction situations holistic and partial perception and their prediction before and after psychotherapeutic work is presented. The expression of value ideals and regulators studied before and after psychotherapy differences analysis is presented. The fact of value ideals and regulators discrepancy on the results of corrective work reduction is described.

Keywords: self-actualization, self-actualization of adult personality, factors of self-actualization, values as a factor of self-actualization, social and emotional intelligence, values ideals of self-actualized personality, real acting values in the process of self-actualization, dynamics of self-actualization process indicators.

УДК159.922.85

МИХАЙЛІВ С.В.

аспірант кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленк, м.Полтава

ОСОБЛИВОСТІ СІМЕЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЯК ЧИННИКА ФОРМУВАННЯ ХІМІЧНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Михайлів С.В. Особливості сімейної взаємодії як чинника формування хімічної залежності особистості. Стаття присвячена висвітленню особливостей сімейної взаємодії як чинника формування хімічної залежності особистості. Представлено узагальнений теоретичний аналіз актуальних досліджень ролі раннього досвіду сімейної взаємодії у становленні схильності до хімічної залежності. Описано роль конфігурацій сімейної взаємодії та дисфункціональних внутрішньоособистісних конфліктів у становленні хімічної адикції.

Проаналізовані результати емпіричного дослідження вираженості типів конфігурацій сімейної взаємодії та дисфункціональних внутрішньоособистісних конфліктів наркозалежних особистостей. Узагальнені тенденції впливу досвіду ранньої сімейної взаємодії на формування хімічного uzалежнення – порушення балансу відкритості особистості оточуючому світу та дистанціювання від нього, спроможності довіряти чи не довіряти оточуючим, можливості приймати відповідальність на себе чи слідувати патернам психологічно незрілої поведінки.

Ключові слова: наркозалежна особистість, uzалежнення, чинники залежної поведінки, конфігурація сімейної взаємодії, дисфункціональні внутрішньоособистісні конфлікти, патерни поведінки наркозалежної особистості.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Процес формування наркотичної адикції є складним і включає велику кількість факторів, що узагальнено можна визначити як поєднання комплексу когнітивно-афективних порушень із закріпленням і реалізацією хворобливих поведінкових патернів. Серед чинників формування наркозалежності важлива роль належить розігруванням патологічних життєвих сценаріїв чи неадаптивних поведінкових патернів, які формуються в дитинстві у найближчому соціальному оточенні дитини – її сім'ї. До таких патернів нами віднесені: 1) стійкі форми поведінки, що засвоєні в сімейній взаємодії та визначені конфігураціями сімейних стосунків; 2) усталені форми внутрішньоособистісних конфліктів, які зароджені в дитинстві, проте набувають нової форми вираження у кризові періоди онтогенезу та у кризових ситуаціях юності та дорослості. Тож дані чинники формування узалежнення є вагомими, а їх вивчення є актуальним для сучасної науки.

Останні дослідження і публікації, виділення невирішених питань загальної проблеми, якій присвячується стаття. Ідея впливу конфігурацій сімейної взаємодії, засвоєних у дитинстві в сім'ї, на подальше життя особистості широко використовується науковцями. Говорячи про особливості функціонування особистості у дорослому віці, дослідники (А. Я. Варга, В. Сатир, В. Юстицкис) наголошують, що засвоєні в дитинстві способи побудови сімейної взаємодії на прикладі батьківської сім'ї значною мірою детермінують поведінку особистості, закладаючи в ній патерни побудови власної системи сімейної взаємодії. Проте, наукові дослідження засвідчують, що конфігурації сімейної взаємодії, засвоєні в дитинстві, закладають і більш широкий спектр особистісних характеристик, що мають першочергове значення в процесі узалежнення.

В актуальних зарубіжних (К. М. Keyes, D. J. Pilowsky, T. W. Strine) та вітчизняних (Л.М. Литвинчук, Л.Г. Матвієць, В.Д. Москаленко, К.В. Седих) дослідженнях досвід ранньої сімейної взаємодії визнається вагомим чинником формування наркотичної залежності. Узагальнюючи, зауважимо, що стосовно проблеми становлення адитивної поведінки мова йде про два аспекти впливу конфігурацій на поведінку дорослої особистості. Так, йдеться про формування співзалежної поведінки, яка, згідно з поглядами дослідників (Р.В. Бісалиєв, В.Д. Москаленко, Л.А. Пузирьова, П. Стентон, Б. Уайнхольд, Д.І. Шустов [4]), являє собою певним чином побудований дисфункціональний механізм розбудови стосунків у партнерській діаді та більш широкому колі сімейної взаємодії. Співзалежна поведінка відображає ірраціональне прагнення співзалежної особистості, приймаючи на себе віктимну позицію, слідувати дисфункціональним зв'язкам із партнером, раціонально усвідомлюючи кризовий характер цих зв'язків. Більшість дослідників у такій поведінці віднаходять повторення патерну взаємодії батьківської діади в житті дорослої особистості, що засвідчує глибинність та комплексність впливу досвіду комунікації з батьками на життя особистості.

Вплив сімейної взаємодії в дитинстві на становлення адикції знаходить своє вираження у другому напрямку актуальних досліджень. Зокрема, D. J. Pilowsky [7] у якості чинників узалежнення наводить наявність таких стресових факторів, як розлучення батьків, алкогольний екセス у ранньому віці, смерть одного із батьків та виховання поза сім'єю. Strine T. W. [8] наголошує, що узалежнення корелює з такими подіями раннього дитинства, як переживання емоційного, фізичного та сексуального насильства, емоційний та фізичний недогляд, розлучення батьків, досвід вживання ПАР членами сім'ї. У дослідженні Keyes K. M. [6] наголошується, що узалежнення виникає внаслідок широкого спектра чинників: 1) звичайних життєвих стресів (втрати роботи, розлучення, тощо); 2) катастрофічних подій (терактів, землетрусів, техногенних катастроф тощо); 3) негативних дитячих подій (насилля, втрата батьків тощо); 4) стресу через належність до уразливих категорій (расова чи етнічна меншість, секс-меншини).

Особливо важлива роль сімейного середовища у формуванні узалежнення відмічається і Л.Г. Матвієць [2], яка до сімейних чинників виникнення наркотичної залежності відносить: наявність проблем у батьків і інших родичів із вживанням ПАР, сімейну дезорганізацію, високий рівень тривожності, комунікативний дефіцит та сімейне насильство. Л.М. Литвинчук [1] зауважує, що наркотична залежність визначається потребою в контейнеруванні агресії, бажанням задовольнити прагнення до симбіотичних відносин з материнською фігурою, бажанням послабити депресивний стан.

Важлива роль в узалежненні належить засвоєній в дитинстві конфігурації сімейних стосунків, що, за К.В. Седих [5], ми розглядаємо як символічну модель типу взаємодії, перенесену із інтеріндивідуального простору в інтраіндивідуальну реальність. Засвоєння конфігурації взаємодії в сім'ї є інтрапсихічним механізмом засвоєння та використання досвіду, що у випадку адитивної особистості визначає схильність до певним чином дисфункціонально орієнтованих стосунків у системі «особистість - світ». Йдеться про порушення балансу в таких внутрішніх підсистемах особистості, що відображають тенденції: «брати - віддавати», «залежати - не залежати», «включатися до стосунків - залишатися в нейтралітеті» тощо.

Із даними векторами емпіричних пошуків пов'язане і вивчення специфіки внутрішньоособистісних конфліктів наркозалежної особистості, що відображають дисфункціональність її життя і поведінки. Зокрема, використовуючи термінологію психоаналітичної концепції, наркозалежна особистість у факті самої своєї адикції намагається повторно відреагувати конфлікт, закладений в дитинстві. Це можуть бути конфлікти за типом «індивідуалізація - залежність», «підкорення - контроль», «потреба в турботі - самодостатність» тощо. Ці конфлікти, викликаючи надвисокий рівень емоційної напруги, провають особистість до застосування різних захисних механізмів, де основна роль часто надається вживанню наркотику, що сприймається особистістю як панацея. Внутрішньоособистісний конфлікт

наркозалежної особистості, відображаючи її дезорієнтацію в способах взаємодії з оточуючим світом та самою собою, пов'язаний із властивими особистості патернами сімейної взаємодії, адже дисфункціональні стосунки закладаються саме в системі взаємодії з батьками [3]. Тож ми розглядаємо внутрішньоособистісний конфлікт як вагомий чинник формування узалежнення особистості. Разом із тим, наявні наукові доробки не дають цілісного бачення ролі ранньої сімейної взаємодії у формуванні узалежнення, що засвідчує актуальність даної проблеми.

Формулювання цілей і постановка завдань статті. Метою даної статті виступає описати особливості сімейної взаємодії як чинника формування хімічної залежності особистості.

Виклад методики і результатів досліджень. Для вивчення особливостей сімейної взаємодії як чинника узалежнення особистостей із адиктивною поведінкою застосовано методики: «Системна дошка» (К. Герінг) та методика ОПД-2, інтерв'ювання. Дослідженням було охоплено 240 осіб, з яких 120 наркозалежних з періодом реабілітації до року та 120 наркозалежних з періодом реабілітації з року до 5 років. Віковий діапазон вибірки опитуваних, які проходять період реабілітації, становив 18-67 роки.

З метою вивчення особливостей конфігурацій сімей представників вибірки нами проведена методика «Просторова соціограма сім'ї» (К. Герінг), результати якої подано в таблиці 1.

Таблиця 1.

Типи конфігурації сімейних стосунків наркозалежних

Тип конфігурації	Вираженість у відсотках
Залежний	8%
Симбіотично-конфліктний	35%
Зірковий	6%
Опосередкований	6%
Конфліктний	32%
Альянсно-коаліційний	7%
Збалансований	6%

Як свідчать дані таблиці 1, найбільш вираженими типами конфігурацій сімейних стосунків серед представників вибірки є симбіотично-конфліктний та конфліктний. Зокрема, 35% досліджуваних мають виражену симбіотично-конфліктну конфігурацію стосунків у сім'ї. Специфіка даної конфігурації полягає у тому, що зв'язки між членами сім'ї характеризуються суперечністю – вони одночасно і надсильно тісні, і надсильно конфліктні. Емоційна дистанція між членами сім'ї близька при закритих та чітких межах сімейної системи. Даний тип стосунків у батьківській сім'ї і відповідна конфігурація призводять до закріплення ролі дитини-бунтаря, що може в подальшому виражатися у схильності до адиктивної поведінки. Дитина в контактах із батьками в межах такої конфігурації перебуває в неоднозначному та

парадоксально різнобічно направленому середовищі. Тобто, батьки реалізують таку стратегію поведінки, за якої дитина одночасно і надмірно залежна від батьків (виражається в її обмеженнях, відсутності можливості приймати самостійні рішення, тощо), і надмірно конфліктна з ними (грає роль «бунтаря», намагається відстояти своє право на свободу і самостійність). Перебуваючи в такій системі стосунків, дитина засвоює поведінковий патерн «любити і залежати, але при цьому звинувачувати і конфліктувати». Цей патерн, на нашу думку, реалізує амбівалентне емоційно-когнітивне ставлення особистості до наркотичної залежності внаслідок патологічних змін у сферах особистості адикта. Мова йде про одночасну надмірну залежність від адиктивного агента (на фізичному та фізіологічному рівнях) при прагненні звинувачувати себе у слабкості волі, що поєднується з конфліктами із близькими. У даному випадку, типовий алгоритм формування залежності від психоактивної речовини «накладається» на засвоєний ще в дитинстві патерн «залежати і любити, але конфліктувати і звинувачувати».

Схожа, але більш явна конфліктна тенденція зафіксована у стосунках 32% досліджуваних, яким властивий конфліктний тип стосунків у сім'ї в дитинстві. У даної групи досліджуваних має місце, як і в попередній, конфліктне поводження один із одним, яке, однак, в даному випадку не передбачає надмірно тісних емоційних зв'язків. У такої групи респондентів емоційні контакти з батьками були середні чи далекі, і, відповідно, надмірна емоційна прив'язаність не спостерігалася. Їхні стосунки з батьками характеризувалися відчуженням та протистоянням, що провокувало у них пошук джерела емоційного насичення поза межами сімейної системи – в колі друзів, знайомих, хімічних джерелах позитивних емоцій тощо. Тобто, наявність конфліктного стосунку з батьками та емоційне відчуження, властиве таким особистостям, провокує у них схильність до заміщення джерела емоційного життя у даному випадку в наркотичній речовині, що надає їм позитивні емоції, почуття «потрібності» та емоційної захищеності.

Тобто, переважання симбіотично-конфліктного та конфліктного патернів сімейної взаємодії виступає детермінантою формування схильності до адиктивної поведінки особистості в дитинстві через формування поведінкових патернів. Їх вплив відбувається за рахунок «накладання» готових патернів поведінки форми соціальної активності і поведінки особистості за умови заміщення стосунків із батьками на стосунки із наркотичною речовиною.

Вираженість інших типів сімейної взаємодії у вибірці наркозалежних незначна. Зокрема, залежний тип взаємодії притаманний тільки 8% представників вибірки, які надмірно залежні від значущих дорослих, несамостійні у прийнятті рішень. Такі особистості, навіть у дорослому віці залишаються «дітьми», які надмірно залежні і емоційно пов'язані з батьками. Адиктивна поведінка таких наркозалежних формується, як правило, за умови «випадіння» особистості із ситуації повної залежності від батьків.

«Зірковий» тип міжособистісної взаємодії також властивий меншості досліджуваних вибірки – 6%. Вони з дитинства перебували у позиції «зірки» в сімейній взаємодії, займаючи центральну позицію в усій системі стосунків родичів. Усі члени родини надмірно емоційно близькі з дитиною, маючи різні стосунки між собою та перебуваючи на різній емоційній дистанції при одноманітній включеності у стосунки з «кумиром» – дитиною, якій приписуються іноді навіть не реальні успіхи. Такі діти займають позицію «адаптованої дитини», що поєднує ознаки як психологічно зрілої особистості, так і дитячої поведінки – невміння приймати життєво важливі рішення, небажання змінювати свою поведінку відповідно до ситуації, що змінилася. Розвиток хімічної залежності у таких досліджуваних відбувається за рахунок поєднання істероїдного за онтогенетичною детермінованістю прагнення особистості отримувати все і відразу, перебувати в центрі уваги, стосунків, життя із відсутністю психологічної зрілості та самодостатності, спроможності приймати життєво важливі рішення.

Також, 6% досліджуваних характеризуються вираженим опосередкованим типом сімейної взаємодії, що відрізняється наявністю певної ланки, що опосередковує стосунки батьків та дитини – як правило, це родич, що займається вихованням дитини. Емоційна дистанція між дитиною та батьками в такому випадку різна - від надмірно близької до надмірно далекої. Специфіка стосунків та взаємодії дитини з батьками полягає в опосередкованості, що фактично порушує встановлення тісних психологічних контактів між ними. Наркотична залежність у такому випадку формується за рахунок: 1) наявного патерну опосередкування процесу отримання емоційного стимулювання через проміжну ланку, заміщення емоційно значимих стосунків із батьківською діадою стосунками з іншою людиною. В такому випадку наркотична речовина за рахунок патерну опосередкування може «виконувати роль» чинника, що опосередковує процес отримання емоційної винагороди; 2) відсутності чітко регламентованих моральних норм та «правил життя» і спілкування, що засвоюються в стосунках дитини із батьками кращою мірою, ніж у стосунках з іншими родичами, які, переважно, більш поблажливі до дитини.

Також, для 7% досліджуваних характерний альянсно-коаліційний тип сімейної взаємодії, що відрізняється наявністю надмірно сильних зв'язків між членами сімейної системи та утворення коаліцій (наприклад, між дитиною та матір'ю проти батька, іноді - між матір'ю, дитиною і бабусею проти батька тощо). Утворення коаліцій у сімейній взаємодії закладає в особистості патерн до надання надмірної довіри одній людині та викривленого сприйняття іншої. Це може провокувати у дорослому віці викривлене сприйняття соціальної взаємодії та викликати появу адикції як наслідку схильності до надмірного включення в одні стосунки і протистояння іншим стосункам.

Збалансований тип сімейних стосунків і відповідний йому гармонійний тип конфігурації взаємодії майже не виражений серед наркозалежних. Для

сімей такого типу властиві нормальні та близькі емоційні контакти, відкритість соціальним впливам. Стратегія поведінки у таких сім'ях відображає збалансованість між порядком і автономністю, де кожен має позитивне емоційне ставлення до сімейних стосунків та одночасно виражену спроможність до самодостатності і перебування на самоті. Такий тип сімейної взаємодії і відповідна конфігурація не провокують особистість до вживання наркотичних речовин, про що свідчить низька кількість таких досліджуваних у вибірці.

Отже, нами визначено, що особистості, схильні до адиктивної поведінки, переважно, мають конфліктні чи симбіотично-конфліктні конфігурації сімейної взаємодії, які свідчать про порушення емоційних контактів з батьками у дитинстві як чинник, що провокує схильність до узалежнення за різними сценаріями. Результати дослідження дисфункціональних конфліктів за методикою ОПД-2 подано таблиці 2.

Таблиця 2.

Вираженість дисфункціональних конфліктів наркозалежних

Конфлікт	Вираженість у %
Індивідуалізація – залежність	57%
Підкорення – контроль	15%
Потреба у турботі – самодостатність	55%
Конфлікт самоцінності	9%
Конфлікт провини	12%
Едипальний конфлікт	6%
Конфлікт ідентичності	6%

Як свідчать дані, подані в таблиці 2, серед досліджуваних наркозалежних переважають 1 та 3 типи дисфункціонального конфлікту, що відображають типові детермінанти формування узалежнення. Зокрема, найбільш вираженим є конфлікт «індивідуалізація - залежність», що зафіксований у 57% представників вибірки. Вони характеризуються невирішеним конфліктом базової тенденції особистості у житті і стосунках – досягти самодостатності та реалізувати власну індивідуалізацію чи перебувати у залежних стосунках і не мати достатнього рівня самодостатності. Зокрема у досліджуваних нами зафіксоване переважаюче тенденції до залежності, несамостійності, включеності у соціальні процеси та стосунки із наростанням патологічних механізмів узалежнення. Такі особистості внаслідок не вирішення даного конфлікту, з одного боку, не спроможні до повноцінного самостійного функціонування внаслідок недосягнення індивідуалізації; з іншого боку – у них сформований стійкий поведінковий патерн до утворення залежності, потрапляння у залежність від чогось, що стає детермінантою існування та життя, обумовлюючи повністю якість життя людини. Даний конфлікт не вирішений тривалий час і реалізується у різних формах – як пасивній, так і активній. При цьому, сам факт формування залежності є

проявом такого конфлікту при його переході з пасивної форми до активної, коли особистість не пригнічує конфліктно обумовлені потяги, а реалізує їх у всезагальній вираженості.

Також серед досліджуваних достатньою мірою виражений конфлікт третього типу («потреба у турботі – самодостатність»), що характерно для 55% представників вибірки. Даний конфлікт онтогенетично пов'язаний із різновидом конфліктів, описаним вище. Зокрема, у досліджуваних виявлено переважання тенденції до потреби в турботі, що граничить із психологічною незрілістю, визначеною орієнтацією на залежність. Вони проявляють психологічну незрілість, прагнучи до отримання турботи. Оточуючі люди часто розглядаються ними як «засоби» для реалізації своїх цілей. При цьому протилежний полюс даного конфлікту – самодостатність – не розвинений у досліджуваних. Переважання патерну залежності свідчить про перенесення фокусу психічної активності особистості у зовнішній світ, де знаходиться джерело їх психічного стимулювання. Зокрема, такий механізм стає провідним в утворенні адиктивного процесу. Перенесений фокус психічної активності до зовнішнього середовища свідчить про центрування особистості на зовнішньому світі, де наркотична речовина стає детермінантою життєвого функціонування людини.

Третім різновидом конфліктів, виявленим у досліджуваних вибірки, виступає «підкорення - контроль», що у 15% респондентів містить виражений модус підкорення. Вони схильні до потрапляння під вплив оточуючих людей чи зовнішнього середовища, подій та обставин життя. Їхній патерн до підкорення закладає стійку основу для залежності і несаможиттєвості у вирішенні життєвих питань. Суть даного конфлікту полягає у тому, що наркозалежні неспроможні самостійно контролювати своє життя та реалізовувати самодетермінацію. Вони не контролюють, а «перебувають під контролем» – людей, життя, обставин, умов, детермінант.

Інші конфлікти мало виражені серед досліджуваних вибірки. Конфлікт провини характерний для 12% респондентів, що прийняли в дитинстві на себе роль «ідентифікованого пацієнта» у проблемній сімейній взаємодії. Вони розцінюють себе як чинник розлучення батьків, конфліктів, неуспішності сімейних стосунків загалом. Такий патерн чітко реалізується і підтримується в умовах співзалежної поведінки наркозалежних – коли мати (як правило) бідкаючись на те, що дитина наркозалежна, хворіє, «все виносить з дому» для задоволення адиктивної потреби, але при цьому, намагається всіляко потурати наркозалежному, сприймаючи його як дитину, що потребує додаткової уваги. При цьому наркозалежний поводить себе як дитина, що приймає на себе провину за неуспіхи у сімейному спілкуванні.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Визначено, що ранній досвід взаємодії дитини з батьками є вагомим чинником формування залежної поведінки, закладаючи базові психологічно незрілі патерни взаємодії та особистісні структури.

Нами виявлено, що наркозалежним притаманні симбіотично-конфліктний та конфліктний типи конфігурації сімейних стосунків. При симбіотично-конфліктному типі конфігурації стосунків алгоритм формування залежності від психоактивної речовини «накладається» на засвоєний ще в дитинстві патерн «залежати і любити, але конфліктувати і звинувачувати». Таким чином, тип сімейної взаємодії вмонтовується до емоційно-когнітивної амальгами образу життя залежної особистості, забезпечуючи готові і стійкі форми адитивної поведінки. У досліджуваних, що характеризуються конфліктним типом конфігурації сімейних стосунків, стосунки з батьками відзначалися відчуженням та протистоянням, що провокувало у них пошук джерела емоційного насичення поза межами сімейної системи – в колі друзів, знайомих, у хімічних джерелах позитивних емоцій, тощо.

Найбільш розповсюджені серед наркозалежних дисфункціональні конфлікти за типом «індивідуація - залежність», «потреба у турботі - самодостатність» та «підкорення - контроль». Невирішення цих конфліктів виражається в порушенні базових життєвих тенденцій – досягти самодостатності та реалізувати власну індивідуацію, проявляти самодостатність чи перебувати у залежних стосунках і не мати задовільного рівня самодостатності, постійно очікувати турботу від оточуючих. При цьому сам факт формування залежності є проявом таких конфліктів при їх переході з пасивної форми до активної.

При цьому проблема пошуку чинників формування залежної поведінки особистості є не вирішеною остаточно і потребує подальших розвідок. Зокрема, перспективою подальших досліджень автора виступатиме вивчення специфіки механізмів формування наркотичної залежності, ролі фіксованої уяви в даному процесі.

Список використаних джерел

1. Литвинчук Л. М. Сучасні погляди на проблему психологічної залежності наркоманів. *Актуальні проблеми психології*. 2017. Том VII. *Екологічна психологія*. Випуск 43. С. 84-94.
2. Матвієць Л.Г. Сучасні підходи до надання інтегрованої медичної допомоги на первинній ланці особам групи ризику щодо залежності від психоактивних речовин. *Сімейна медицина*. 2019. №5-6 (85–86). С.8–11.
3. Операционализиованная психодинамическая диагностика (ОПД-2). Руководство по диагностике и планированию терапии. Москва: Академический проект, Культура, 2011. 454 с.
4. Пузырёва Л.А. Социально-психологические предпосылки созависимых отношений. *Ярославский педагогический вестник*. 2012. №3. Том II. С.246–250.
5. Седих К. В. Психологія взаємодії систем: «сім'я та освітні інституції». Полтава : Довкілля-К, 2008. 228 с.

6. Keyes, K. M., Hatzenbuehler, M. L., Grant, B. F., Hasin, D. S. (2012). Stress and Alcohol: Epidemiologic Evidence. *Alcohol Res.*, Vol. 34(4), 391–400 [in English].
7. Pilowsky, D. J., Keyes, K. M., Hasin, D. S. (2009). Adverse Childhood Events and Lifetime Alcohol Dependence. *Am. J. Public Health*, Vol. 99, 258–263 [in English].
8. Strine, T. W., Dube, S. R., Edwards, V. J. (2012). Association Between Adverse Childhood Experiences, Psychological Distress and Adult Alcohol Problems. *Health Behav.* Vol. 36(3), 408–428 [in English].

References transliterated

1. Litvinchuk, L. M. (2017). Suchasni pogljadi na problemu psihologichnoï zalezhnosti narkomaniv [Modern views on the problem of psychological dependence of drug addicts]. *Aktual'ni problemi psihologii. Vol. VII. Ekologichna psihologija*, 43. 84-94 [in Ukrainian].
2. Matviec', L.G. (2019). Suchasni pidhodi do nadannja integrovanoi medichnoï dopomogi na pervinnij lanci osobam grupi riziku shhodo zalezhnosti vid psihoaktivnih rechovin [Modern approaches to the provision of integrated health care at the primary level to persons at risk of addiction to psychoactive substances]. *Simejna medicina*, 5-6 (85–86). 8–11 [in Ukrainian].
3. *Operacionalizirovannaja psihodinamicheskaja diagnostika (OPD-2). Rukovodstvo po diagnostike i planirovaniju terapii* [Operationalized psychodynamic diagnostics (OPD-2). Guide to diagnosis and treatment planning]. (2011). Moscow: Akademicheskij proekt, Kul'tura [in Russian].
4. Puzyrjova, L.A. (2012). Social'no-psihologicheskie predposylki sozavisimyh otnoshenij [Socio-psychological preconditions of interdependent relations]. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik*, 3, Vol. II. 246–250 [in Russian].
5. Sedih, K. V. (2008). Psihologija vzaemodii sistem: «sim'ja ta osvitetni institucii» [Psychology of systems interaction: "family and educational institutions"]. Poltava: Dovkillja-K [in Ukrainian].
6. Keyes, K. M., Hatzenbuehler, M. L., Grant, B. F., Hasin, D. S. (2012). Stress and Alcohol: Epidemiologic Evidence. *Alcohol Res.*, Vol. 34(4), 391–400.
7. Pilowsky, D. J., Keyes, K. M., Hasin, D. S. (2009). Adverse Childhood Events and Lifetime Alcohol Dependence. *Am. J. Public Health*, Vol. 99, 258–263.
8. Strine, T. W., Dube, S. R., Edwards, V. J. (2012). Association Between Adverse Childhood Experiences, Psychological Distress and Adult Alcohol Problems. *Health Behav.* Vol. 36(3), 408–428 [in English].

Михайлив С.В. Особенности семейного взаимодействия как фактора формирования химической зависимости личности. Статья посвящена рассмотрению особенностей семейного взаимодействия как фактора формирования химической зависимости личности. Представлены результаты теоретического анализа актуальных исследований роли раннего опыта семейного взаимодействия в становлении склонности к химической

зависимости. Описана роль конфигураций семейного взаимодействия и дисфункциональных внутриличностных конфликтов в становлении химической аддикции.

Проанализированы результаты эмпирического исследования выраженности типов конфигураций семейного взаимодействия и дисфункциональных внутриличностных конфликтов наркозависимых личностей. Обобщены тенденции влияния опыта раннего семейного взаимодействия на формирование химической зависимости – нарушение баланса открытости личности окружающему миру и дистанцирования от него, способности доверять или недоверия к окружающим, возможности принимать ответственность на себя или следовать паттернам психологически незрелого поведения.

Ключевые слова: наркозависимая личность, зависимость, факторы зависимого поведения, конфигурация семейного взаимодействия, дисфункциональные внутриличностные конфликты, паттерны поведения наркозависимой личности.

Mychailiv S. Family interaction as a personality chemical dependence formation factor features. The article is devoted to highlighting the family interaction as a personality chemical dependence formation factor feature. A generalized theoretical analysis of the early family interaction experience in the development of chemical addiction role current research is presented. The role of family interaction configurations and dysfunctional interpersonal conflicts in the chemical addiction formation is described.

The family interaction configurations and dysfunctional intrapersonal conflicts severity of drug addicts empirical study results are analyzed. Influence of early family interaction experience on of chemical dependence formation tendencies is generalized. Such tendencies are: balance disturbance of the person's openness to the world and distance to it, ability to trust or distrust others, possibility to accept responsibility for himself or to follow patterns of psychologically immature.

Key words: drug addict, addiction, factors of addictive behavior, configuration of family interaction, dysfunctional intrapersonal conflicts, patterns of addictive personality behavior.

МОСКАЛЕНКО О.В.

кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології і педагогіки Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ.

БЛОХІНА І.О.

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології і педагогіки Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ.

ДО ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА ЙОГО ЗНАЧЕННЯ В ПРОЦЕСІ МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Москаленко О.В., Блохіна І.О. До проблеми дослідження емоційного інтелекту та його значення в процесі міжособистісної взаємодії. В статті розглянуто історичні передумови виникнення наукових підходів до проблеми визначення емоційного інтелекту, його структурних компонентів та функцій в процесі міжособистісної взаємодії. З'ясовано, що структуру емоційного інтелекту складає не лише афективна, а й когнітивна сфера особистості, які утворюють ієрархічно організовані групи здібностей, таких, як ідентифікація емоцій, вміння використовувати емоції для підвищення ефективності мислення і діяльності, розуміння емоцій та здатності до управління емоціями. Емоційний інтелект виконує ряд функцій, що пов'язані з інтерпретацією афективної складової, регуляцією різноманітних емоційних проявів, адаптацією та захистом від стресу та активізацією здібностей, що сприяють конгруентності у взаємодії. Показником розвитку емоційного інтелекту особистості є емоційна компетентність, що інтегрує психологічну, соціальну та праксеологічну компетентності з усіма їх складовими. Особистість з високим рівнем розвитку емоційного інтелекту здатна до конструктивного управління емоціями, що виявляється у вмінні контролювати інтенсивність та силу емоцій, їх зовнішнє вираження, а також у здатності довільно викликати певний емоційний стан. Вміння ідентифікувати власний емоційний стан та емоції оточуючих, обізнаність у можливих зовнішніх проявах та розуміння траєкторії поведінки, тобто вміння спрогнозувати певну ситуацію, дозволяє обирати оптимальні шляхи до побудови конструктивної міжособистісної взаємодії.

Ключові слова: емоційний інтелект, пізнавальні здібності, емпатія, емоційна самосвідомість, самоконтроль, соціальна чутливість, управління стосунками, функції емоційного інтелекту.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Однією з основних тенденцій у дослідженнях загальних пізнавальних здібностей людини є розуміння того, що не лише когнітивні

процеси психіки особистості, які призначені для забезпечення її цілеспрямованої діяльності, раціонального мислення та ефективної взаємодії з оточенням, важливі у діяльності інтелекту [4].

На думку Д.Векслера, «неінтелектуальні» здібності є суттєвими для передбачення життєвого успіху особистості. Під «неінтелектуальними» елементами він розуміє не лише загальну працездатність психіки, а й її афективно-регулюючі компоненти, завдяки яким людина здатна довше утримуватись в полі значущої для неї проблеми.

Проте, саме через емоційне сприймання, через почуття людина здатна усвідомити смисл того, що пізнає. Проблема емоційної компетентності особистості набуває все більшої актуальності у сучасних публікаціях та розглядається у теоріях емоційного інтелекту. Але часто спостерігається досить спрощений опис цього феномену, що обмежується аналізом загальних відомостей або ж результатів дослідження в рамках окремої вузької проблематики. Глибокого ж розуміння суті зазначеної проблеми можливо досягнути шляхом її осмислення з урахуванням аналізу розвитку наукової думки у зазначеному напрямку.

Формулювання цілей і постановка завдань статті. Метою нашої статті є вивчення історичних передумов виникнення поняття «емоційний інтелект» та розкриття його ролі та значення в процесі міжособистісної взаємодії.

Виклад методики і результатів досліджень. Появі поняття «емоційний інтелект» у психологічній науці передували численні роботи, присвячені вивченню власне емоцій, їх походження, функціонального значення у поведінці людини, зв'язку емоцій і мислення людини, а також тенденція до більш глибокого вивчення інтелекту та визначення його видів.

Факт існування та роль емоційних процесів у житті людини, зокрема у пізнанні, були відмічені ще давньогрецькими філософами. На філософському етапі розвитку психологічної науки були зроблені спроби встановити взаємозв'язок між емоціями та мисленням, емоціями та інтелектом. В античний період вперше відбувається виділення емоцій в особливу сферу психічного життя і водночас теоретично досліджується роль емоційної сфери у регуляції поведінки. Вперше декілька видів емоцій за ступенем їх впливу на поведінку виділив Аристотель, розділивши їх на почуття та афекти [2].

У філософів Нового часу (Р.Декарт, Б.Спіноза, Дж.Локк, Ф.Бекон, Т.Гоббс) спостерігалась тенденція протиставлення емоцій та розуму. Взаємозв'язок емоцій та інтелекту виражався у домінуванні пізнавальної сфери над афективною.

Основні тенденції, що спостерігаються на філософському етапі розвитку психологічної науки щодо взаємозв'язку емоцій та інтелекту (раціоналізм, що надає перевагу інтелекту, та ірраціоналізм, що схиляється до домінування емоційної сфери), відображають значну кількість припущень щодо співвідношення та взаємодії між інтелектом та афектом. Загальною ідеєю філософської думки того часу є визнання наявності складних,

опосередкованих зв'язків між емоціями та інтелектом.

У XIX-XX ст. зв'язок емоцій та інтелекту відображається у ірраціоналістичній, екзистенційній та неопозитивістській концепціях (Д.Марсель, К.Ясперс, Е.Леруа, В.Дільтей та Г.Зіммель, А.Шопенгауер). Так, в ірраціоналізмі виділяють чуттєве емоційне життя людей і розглядають його як протиположне розумному життю. Представниками зазначеної концепції акцентується увага на неадекватності поняттєвого мислення адекватно відображати дійсність. Увага екзистенціалістів акцентована на бутті суб'єкта, його глибинних емоційних переживаннях. Неопозитивізм також визнає необхідність дослідження емоційної сфери у процесі пізнання.

Отже, вже на філософському етапі розвитку психології спостерігається значний інтерес до зазначеної проблеми. Результатами наукових пошуків є виділення і розмежування когнітивної та емоційної сфер особистості та теоретичні розвідки про їх роль у пізнанні та регуляції поведінки.

У період розвитку психології як самостійної науки активно розроблялась проблема інтелектуальних емоцій та почуттів, що знайшла своє відображення у працях А.Біне, Е.Тітченера, В.Джемса, Т.Рібо. Вони інтерпретували інтелектуальні емоції як «інтелектуальне сприймання», продукт сублімації інтелектуальних переживань, приємні, неприємні або змішані стани, що супроводжують розумові процеси.

Багатофакторні моделі інтелекту були також описані Т.Келлі та Дж.Гілфордом. Ієрархічні моделі інтелекту створили Ф.Вернон та Д.Векслер. На думку Д.Векслера, який вказував на «неінтелектуальне мислення», існує діапазон видів інтелекту, що відрізняються від традиційного IQ, які є частинами загального інтелекту. Він виокремлював «афективні» та «конотативні» здібності, суть яких власне відображає зміст емоційного та соціального інтелекту. Д. Векслер визначив інтелект як здатність індивіда до вольової поведінки, раціонального мислення та афективної взаємодії з навколишнім світом.

Значним внеском у дослідження зазначеної теми були роботи Е.Торндайка (запропонована трьохкомпонентна модель інтелекту), Е.Долла (вперше опублікував розроблений інструментарій для вимірювання соціально-інтелігентної поведінки у дітей), Д.Векслера (визнав важливість «емоційних факторів» інтелекту та включив дві додаткові шкали до свого тесту інтелекту з метою вимірювання аспектів, що стосуються соціального інтелекту), Г.Айзенка (припускав існування різних типів концепцій інтелекту: біологічної, психометричної та соціальної) [1].

Таким чином, виділення соціальної/емоційної складової у структурі інтелекту демонструвало появу у науці якісно нового бачення ролі емоцій у взаємодії особистості із зовнішнім світом.

В середині XX ст. сформувались два напрямки дослідження емоцій та їх зв'язку з мисленням. Представники першого напрямку акцентують увагу на когнітивній детермінації емоційних процесів, а в межах другого напрямку детально досліджувався вплив емоцій на пізнавальну діяльність.

Так, аспект когнітивної детермінації емоційних процесів простежується у працях М.Арнольда, Р.Лазаруса, П.Симонова, Х.Хекхаузена, С.Шехера. Представник когнітивного підходу М.Арнольд розглядає емоцію в якості функції розуму, як комплекс відповідей, що обумовлені когнітивними процесами. На думку Р.Лазаруса, кожна емоція виступає комплексною відповіддю, яка складається з трьох різних підсистем: сигнальні змінні чи стимульні властивості; оцінююча підсистема, що визначається як функція процесів, які використовуються індивідом для оцінки стимульної ситуації; відповідь, яка включає як мімічні прояви, так і когнітивні та інструментальні реакції [14]. Х.Хекхаузен відмічав, що при когнітивній інтерпретації ситуації емоції є результатом переробки інформації [13]. На думку С.Шехера, емоційний процес – це вегетативне збудження та відповідна інтерпретація суб'єктом цього збудження, і саме від емоції залежить те, якою буде ця інтерпретація

Отже, теоретичне та емпіричне вивчення когнітивної детермінованості емоцій показало, що в якості когнітивних детермінант виступає оцінка та інтерпретація ситуації, власного стану, оцінка та співставлення необхідних та наявних засобів для досягнення мети; емоції виступають результатом когнітивного опрацювання інформації.

Методологічні основи подолання традиційного розриву між пізнавальними та емоційними психічними процесами були закладені радянськими вченими – Л.Виготським, С. Рубінштейном, О.Леонтьєвим.

Вказуючи на єдність інтелекту та афекту, Л.Виготський зазначав, що емоції людини залежать від того, яким чином осмислюється та усвідомлюється ситуація. Водночас мислення людини завжди мотивоване і детермінується певним афективним спонуканням. [5]. Розвиваючи ідеї Л.Виготського, С.Рубінштейн зазначав, що мислення є єдністю емоційного та раціонального, а емоція – єдність емоційного та інтелектуального. [12]. У працях О.Леонтьєва мислення розглядається як діяльність, що має афективну регуляцію, яка безпосередньо виражає її пристрасність [10]. Б.Зейгарнік також дотримувалась принципу взаємозв'язку афекту та інтелекту, підкреслюючи, що не існує мислення, відірваного від мотивів, прагнень, настановлень, почуттів людини, тобто від особистості в цілому [8].

Теоретичні положення про емоційну регуляцію мислення висвітлені також у роботах таких вчених, як Ф.Бассін, В.Віллонас, Ю.Виноградов, Б.Додонов, Я.Пономарьов, В.Поплужний, Л.Путляєва, П.Якобсон.

Таким чином, у радянській психології визнається факт існування закономірного зв'язку між мисленневими та емоційними процесами та створено передумови для подальшого дослідження проблеми емоційної регуляції мисленневої діяльності.

Аналіз теоретичних та емпіричних досліджень дає змогу зафіксувати той факт, що згодом вченим вдалось виділити інтелектуальні здібності, які пов'язані з обробкою емоційної інформації.

Так, Г.Гарднер, досліджуючи множинні інтелекти, включав до них

інтрапсихічні здібності – здатність до самоспостереження або усвідомлення себе та особистісного інтелекту [6]. В його концепції «Інтелект успіху» акцентується увага на емоційній складовій мисленнєвої діяльності особистості, яка презентується внутрішньоособистісним та міжособистісним інтелектом, де перший – це здатність створювати адекватну модель самого себе та користуватися цією моделлю, щоб успішно діяти, а другий – здатність відчувати та відповідним чином відреагувати на настрій, темперамент, мотиви та дії інших людей [6].

Уявлення про емоційний інтелект як феномен з'являються у психологічній науці наприкінці ХХ ст. у працях Д.Майєра, П.Саловея, Д.Карузо, Д.Гоулмана; К.Петридіса та А.Фернхема.

В роботі П.Саловея та Дж.Майєра описана концепція емоційного інтелекту, що і стало в подальшому початком етапу глибинного вивчення феномену емоційного інтелекту [15]. Вони розглядали емоційний інтелект як сукупність ієрархічно організованих груп здібностей: перша група – ідентифікація емоцій, яка охоплює такі здібності, як особливості сприйняття емоцій, їх ідентифікацію, розрізнення справжніх емоцій тощо; друга група включає вміння використовувати емоції для підвищення ефективності мислення і діяльності, наприклад, як засіб для мотивування себе та інших; третя група – розуміння емоцій. Вона характеризує можливості людини до встановлення зв'язків між емоціями, переходів від одних емоційних станів до інших та усвідомлення їх причин. Четверту групу утворюють здатності до управління емоціями, тобто контроль за перебігом та способами вираження певних емоцій.

Отже, на думку П.Саловея та Дж. Майєра, емоційний інтелект є формою соціального інтелекту, що включає здатність відображати власні та чужі емоції і почуття, розрізняти їх і використовувати цю інформацію для регуляції людського мислення та дій [15].

Широкої популярності поняття «емоційний інтелект» набуло завдяки Д. Гоулману, який у своїй роботі актуалізував роль та функції емоційного інтелекту у житті особистості. На його думку, саме емоційний інтелект відіграє головну роль в процесі взаємодії порівняно з інтелектом раціональним. В процесі досліджень науковець виділив характерні компоненти емоційного інтелекту, такі, як емоційна самосвідомість, самоконтроль, соціальна чутливість, управління стосунками [7].

Зазначені компоненти, подібно до моделі П.Саловея і Дж.Майєра, утворені групами знань, умінь та здібностей особистості, а саме: емоційною самосвідомістю, самоконтролем, соціальною чутливістю та управлінням стосунками.

Емоційна самосвідомість характеризується здатністю прислуховуватись до своїх внутрішніх відчуттів і усвідомлювати вплив власних почуттів на свій психологічний стан. Емоційна самосвідомість передбачає точну самооцінку, що дозволяє особистості розуміти свої сильні сторони і

усвідомлювати межі своїх можливостей, сприймати конструктивну критику і відгуки про себе.

Самоконтроль включає впевненість у собі, здатність стримувати емоції, відкритість, адаптивність, волю до перемоги, ініціативність, оптимізм.

Соціальна чутливість характеризується розвитком емпатії – розуміння чужих переживань, здатності налаштуватися на широкий діапазон емоційних сигналів.

Управління стосунками включає здатність особистості впливати, надихати, сприяти змінам, врегульовувати конфлікти, здатність до співпраці та командної роботи.

На думку Д.Люсина, який займався розробкою теоретичної концепції емоційного інтелекту, зазначений феномен можна представити у вигляді конструкту з двоїстою структурою. З одного боку, він пов'язаний з когнітивними здібностями, а з іншого – з особистісними характеристиками. Здатність до розуміння емоцій означає можливості людини розпізнати емоцію, тобто встановити сам факт наявності емоційного переживання у себе або у інших; здатність ідентифікувати емоцію і знайти для неї словесне вираження; розуміння причини, що викликали цю емоцію і наслідки, до яких вона призведе. Здатність до управління емоціями характеризує можливості людини контролювати інтенсивність емоцій, передусім приглушати надмірно сильні емоції; контролювати зовнішнє вираження емоцій; при необхідності довільно викликати ту або іншу емоцію [11].

Розвинений емоційний інтелект виконує низку функцій, серед яких І.Собченко виділяє наступні :

- інтерпретативна – уможливує розшифрування емоційної інформації та створення власного «тлумачного словника емоцій», тобто відбувається систематизація знань та формування емоційного досвіду;
- регулятивна – забезпечення емоційного балансу та комфорту особистості та адекватності зовнішнього прояву емоцій;
- адаптивна та стресозахисна функція виявляються в актуалізації та стимулюванні психічних резервів людини в складних життєвих ситуаціях;
- активізуюча функція забезпечує гнучку спроможність до конгруентності у спілкуванні.

В результаті розвитку емоційного інтелекту особистості формується емоційна компетентність, яка є сукупністю знань, умінь і навичок, що дають змогу приймати адекватні рішення та діяти на основі результатів інтелектуальної обробки зовнішньої та внутрішньої емоційної інформації [11].

Емоційна компетентність є інтегральним показником сформованості інших компетентностей особистості, таких, як:

- психологічна компетентність, що виявляється у високому рівні самосвідомості, здатності до самоаналізу власних почуттів, знань, можливостей, адекватній самооцінці та самоконтролі;

- соціальна компетентність, яка включає розвинену емпатію, здатності до співпраці та лідерства;

- праксеологічна компетентність, яка включає розвинений мотиваційний компонент, гнучкість у взаємних стосунках та здатність брати на себе відповідальність.

Важливою умовою розвитку емоційної компетентності є здатність до зчитування та інтерпретації зовнішніх виявів емоцій та почуттів людини. Так, найбільш очевидними проявами емоцій є: знак: вираз обличчя, поза, інтонація; енергія: тонус м'язів, голосність, інтонація; швидкість: швидкість мови, ритм, рухливість [3].

Але варто пам'ятати і враховувати можливість неадекватного вираження емоцій партнерів по взаємодії з метою захисту, маніпуляції або через низький рівень розвитку емоційного інтелекту. Такий тип взаємодії є неконструктивним та несприятливо впливає на учасників спілкування.

Показниками низького рівня розвитку емоційного інтелекту є надмірна самовпевненість, роздратованість, страх перед будь-якими змінами, часта конфліктна поведінка, нестабільність у стосунках, нездатність вислухати співбесідника та постійне перебивання партнера по спілкуванню, невинувато несправедливе ставлення до оточуючих та пошук винних.

Формами неконструктивного вираження емоцій вважають придушення емоційного стану, маскування емоцій та симуляція, тобто демонстрація емоцій, що насправді є відсутніми.

В той же час особистість з високим рівнем розвитку емоційного інтелекту здатна до конструктивного управління емоціями, що виявляється у вмінні контролювати інтенсивність та силу емоцій, їх зовнішнє вираження, а також у здатності довільно викликати певний емоційний стан [11].

Висновки і подальші перспективи досліджень. Отже, емоційний інтелект наприкінці ХХ ст. стає предметом психологічних досліджень багатьох науковців, з'являються численні теоретичні та емпіричні дослідження, метою яких є з'ясування сутності феномену, його впливу на усі аспекти життєдіяльності особистості. Структуру емоційного інтелекту складає не лише афективна, а й когнітивна сфера особистості, які утворюють ієрархічно організовані групи здібностей, таких, як ідентифікація емоцій, вміння використовувати емоції для підвищення ефективності мислення і діяльності, розуміння емоцій та здатності до управління емоціями. Емоційний інтелект виконує низку функцій, що пов'язані з інтерпретацією афективної складової, регуляцією різноманітних емоційних проявів, адаптацією та захистом від стресу та активізацією здібностей, що сприяють конгруентності у взаємодії. Науковцями доведено, що розвинений емоційний інтелект сприяє швидкій орієнтації та адаптації особистості в умовах, що змінюються. Здатність ідентифікувати власний емоційний стан та емоції оточуючих, обізнаність у можливих зовнішніх проявах та розуміння траєкторії поведінки, тобто вміння спрогнозувати певну ситуацію, дозволяє обирати оптимальні шляхи до побудови конструктивних стосунків. Таким

чином, емоційний інтелект є важливою ланкою зв'язку між когнітивною та афективною сферами, є феноменом, в якому інтегровані раціональна та чуттєва компоненти особистості.

Подальше дослідження орієнтоване на вивчення ролі емоційного інтелекту особистості в процесі протистояння різноманітним маніпуляціям та іншим формам неконструктивних зовнішніх впливів.

Список використаних джерел

1. Айзенк Г.Ю. Интеллект: новый взгляд. *Вопросы психологии*. 1995. №1. С.15-21.
2. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2 т. Москва: Педагогика, 1980. Т. 1. 232 с.
3. Бреус Ю. Роль емоційного інтелекту в професійній діяльності керівника закладу середньої освіти: навч. посібник / Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2016. 36 с.
4. Власова О.І. Психологія розвитку соціальних здібностей в онтогенезі (повний онтогенез): монографія. Canada: Grafik Assept, Communication, 2016. 390 с.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Москва: Педагогика, 1984. Т.5. 251 с.
6. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. Москва: Вильямс, 2007. 512с .
7. Гоулмен Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. Москва: Альбина Бизнес Букс, 2007. 301 с.
8. Зейгарник Б.В., Братусь Б.С. Очерки по психологии развития личности. Москва: МГУ, 1980. 169 с.
9. Кузнецов М.А., Діомідова Н.Ю. Емоційний інтелект як чинник психоемоційних станів студентів в умовах іспиту. Харків: «Діса плюс», 2017. 189 с.
10. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. Москва: Смысл, 2000. 511 с.
11. Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте. *Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования* / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. Москва: «Институт психологии РАН», 2004. С. 105-117.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 712 с.
13. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб.: Москва: Смысл, 2003. 860 с.
14. Lazarus Richard S. *Emotion and Adaptation*. USA: Oxford University Press, 1991. P. 572.
15. Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3). 2004. P. 197–215.

References transliterated

1. Aizenk, G.Yu. (1995). Intellekt: novyĭ vzglyad [Intelligence: a new look]. *Voprosy psikhologii - Psychology Issues 1*. 15-21 [in Russian].
2. Anan'ev, B.G. (1980) *Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Selected psychological works]: (Vols. 1–2); Vol. 1. Moskva: Pedagogika. [in Russian].
3. Breus, Yu. (2016) *Rol emocijnogo intelektu v profesijnij dijalnosti kerivnika zakladu serednoyi osviti* [The role of emotional intelligence in the professional activities of the head of secondary education]. Kiyiv: DP «NVC «Prioriteti» [in Ukrainian].
4. Vlasova, O.I. (2016) *Psihologiya rozvitku socialnih zdibnostej v ontogenezi (povnij ontogenez)* [Psychology of development of social abilities in ontogenesis (complete ontogenesis)]. Canada: Grafik Accept, Communication [in Ukrainian].
5. Vygotskij, L.S. (1984). *Sobranie sochinenij* [Collection of essays]: (Vols. 1–6); Vol. 5. Moskva: Pedagogika. [in Russian].
6. Gardner, G. (2007) *Struktura razuma: teoriya mnozhestvennogo intelektu* [The structure of the mind: the theory of multiple intelligences]. Moskva: Vilyams. [in Russian].
7. Goulmen D. (2007) *Emocionalnoe liderstvo: Iskusstvo upravleniya lyudmi na osnove emocionalnogo intelektu* [Emotional Leadership: The Art of Managing People Based on Emotional Intelligence]. Moskva: Albina Biznes Buks. [in Russian].
8. Zeĭgarnik B.V., Bratus B.V. (1980) *Ocherki po psihologii razvitiya lichnosti* [Essays on the psychology of personality development]. Moskva: MGU. [in Russian].
9. Kuznyecov M.A., Diomidova N.Yu. (2017) *Emocijnij intelekt yak chinnik psihoemocijnih staniv studentiv v umovah ispitu* [Emotional intelligence as a factor of psycho-emotional states of students in the exam]. Harkiv: «Disa plyus». [in Ukrainian].
10. Leontev A.I. (2000) *Lekcii po obshej psihologii* [Lectures on general psychology]. Moskva: Smysl. [in Russian].
11. Lyusin, D. V. (2004) *Sovremennye predstavleniya ob emocionalnom intellekte. Socialnyĭ intelekt: Teoriya, izmerenie, issledovaniya* [Modern ideas about emotional intelligence. Social intelligence: Theory, measurement, research]. Moskva: Izd-vo «Institut psikhologii RAN». [in Russian].
12. Rubinshteĭn, S.L.(2000) *Osnovy obshej psihologii* [Fundamentals of general psychology]. Sankt-Peterburg: Piter. [in Russian].
13. Hekhausen, H. (2003) *Motivaciya i deyatelnost* [Motivation and activity]. 2-e izd. SPb. Moskva: Smysl. [in Russian].
14. Lazarus, Richard S. (1991) *Emotion and Adaptation*. USA: Oxford University Press.
15. Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2004). *Emotional intelligence: Theory, findings, and implications*. Psychological Inquiry.

Москаленко В.О., Блохина И.О. К проблеме исследования эмоционального интеллекта и его значения в процессе межличностного взаимодействия. В статье рассмотрены исторические предпосылки возникновения научных подходов к проблеме определения эмоционального интеллекта, его структурных компонентов и функций в процессе межличностного взаимодействия. Установлено, что структуру эмоционального интеллекта составляет не только аффективная, но и когнитивная сфера личности, которые образуют иерархически организованные группы способностей, такие, как идентификация эмоций, умение использовать эмоции для повышения эффективности мышления и деятельности, понимание эмоций и способность к управлению эмоциями. Эмоциональный интеллект выполняет ряд функций, связанных с интерпретацией аффективной составляющей, регуляцией различных эмоциональных проявлений, адаптации и защиты от стресса и активизации способностей, способствующих конгруэнтности во взаимодействии. Показателем развития эмоционального интеллекта личности выступает эмоциональная компетентность, которая, в свою очередь, интегрирует психологическую, социальную и праксеологическую компетентности. Личность с высоким уровнем развития эмоционального интеллекта способна к конструктивному управлению эмоциями, которое проявляется в умении контролировать интенсивность и силу эмоций, их внешнее выражение, а также в способности произвольно вызывать определенное эмоциональное состояние. Умение идентифицировать собственное эмоциональное состояние и эмоции окружающих, осведомленность в возможных внешних проявлениях и понимание траектории поведения, то есть умение спрогнозировать определенную ситуацию, позволяет выбирать оптимальные пути к построению конструктивного межличностного взаимодействия.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, познавательные способности, эмпатия, эмоциональное самосознание, самоконтроль, социальная чувствительность, управление отношениями, функции эмоционального интеллекта.

Moskalenko V., Blokhina I. To the problem of research of emotional intelligence and its value in the process of interpersonal interaction. The article discusses the historical background of the emergence of scientific approaches to the problem of determining emotional intelligence, its structural components and functions in the process of interpersonal interaction. It has been established that the structure of emotional intelligence is not only the affective, but also the cognitive sphere of the personality, which form hierarchically organized groups of abilities such as identification of emotions, the ability to use emotions to increase the effectiveness of thinking and activity, understanding emotions and the ability to manage emotions. Emotional intelligence performs a number of functions related to the interpretation of the affective component, the regulation of various emotional manifestations, adaptation and protection against stress, and the

activation of abilities contributing to congruency in interaction. An indicator of the development of the emotional intelligence of a person is emotional competence, which integrates psychological, social and praxeological competence. A person with a high level of development of emotional intelligence is capable of constructive control of emotions, which manifests itself in the ability to control the intensity and strength of emotions, their external expression, as well as in the ability to arbitrarily cause a certain emotional state. The ability to identify one's own emotional state and the emotions of others, awareness of possible external manifestations and an understanding of the trajectory of behavior, that is, the ability to predict a specific situation, allows one to choose optimal ways to build constructive interpersonal interaction.

Keywords: emotional intelligence, cognitive abilities, empathy, emotional self-awareness, self-control, social sensitivity, relationship management, functions of emotional intelligence.

УДК 159.923

НАКОНЕЧНА М.М.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, м. Ніжин

ФАКТОРИ, ЩО ПЕРЕШКОДЖАЮТЬ СТАНОВЛЕННЮ ІНТЕРСУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Наконечна М.М. Фактори, що перешкоджають становленню інтерсуб'єктної взаємодії. У статті інтерсуб'єктна взаємодія розглядається як особлива форма взаємодії між людьми, результатом якої є збільшення рівня суб'єктності учасників та зростання креативності, рефлексивності, відповідальності та активності. Стверджується, що в інтерсуб'єктній взаємодії надзвичайно важливою є позиція «Я є суб'єктом і очікую твоєї суб'єктності», іншими словами – врахування суб'єктної позиції іншого. Аргументовано, що без такого врахування відносини можуть бути інтерсуб'єктивними, але не інтерсуб'єктними. Узагальнюється, що інтерсуб'єктна взаємодія надихає, надає сил, ініціативи, бажання діяти і творити. Доведено, що тріаду найбільш суттєвих факторів, які заважають становленню інтерсуб'єктної взаємодії, складають: 1) егоцентризм, орієнтованість на себе, замкненість у собі; 2) конкуренція, змагальність; 3) індивідуалізм та суб'єктивність. Наголошено, що для становлення інтерсуб'єктності потрібен певний оптимум спілкування і спільно-розподіленої діяльності. Досліджено переживання, яке забарвлює інтерсуб'єктну взаємодію, визначає емоційно-афективну сторону цієї

взаємодії та в цілісній єдності виражає ставлення людини до іншої людини. Переживання в інтерсуб'єктній взаємодії має бути достатньо відкритим, щоб включити в себе увагу та інтерес до переживань іншої людини. Показано, що в момент, коли моє переживання взаємодіє, переплітається, сполучається із переживанням іншої людини в інтерсуб'єктній взаємодії, виникає простір взаємного розвитку, натхнення, ініціативи та активності, тобто взаємодія стає справді інтерсуб'єктною. Проаналізовано момент переходу інтерсуб'єктивності в інтерсуб'єктність як трансценденція, яка дозволяє забути про себе і зосередитися або на іншій людині, або на спільній діяльності. Підкреслено, що треба вийти за межі власного егоцентризму, власної замкненості в собі – тоді можуть відбутися зустріч, контакт, справжня інтерсуб'єктність.

Ключові слова: інтерсуб'єктність, взаємодія, фактори, особистість, суб'єктність, егоцентризм, конкуренція, індивідуалізм.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Інтерсуб'єктна взаємодія – це особлива форма взаємодії між людьми, результатом якої є збільшення рівня суб'єктності учасників та зростання креативності, рефлексивності, відповідальності та активності. В інтерсуб'єктній взаємодії надзвичайно важливою є позиція «Я є суб'єктом і очікую твоєї суб'єктності», іншими словами – врахування суб'єктної позиції іншого. Без такого врахування відносини можуть бути інтерсуб'єктивними, але не інтерсуб'єктивними. Інтерсуб'єктна взаємодія надихає, надає сил, ініціативи, бажання діяти і творити. У житті багатьох людей були ситуації інтерсуб'єктної взаємодії, яка є дискретною за характером і просто не може відбуватися весь час. Важливим завданням психологічного дискурсу є аналіз факторів, які заважають становленню інтерсуб'єктної взаємодії, що наблизило б нас до вивчення того, що сприяє відносинам інтерсуб'єктності.

Л.С. Виготський писав: «...Легше засвоїти тисячу нових фактів в якій-небудь області, ніж нову точку зору на невелику кількість відомих вже фактів» [2, с. 6-7]. Така нова точка зору вкрай необхідна в психологічному дослідженні інтерсуб'єктності, відносно якої вже здійснювалися спроби емпіричних досліджень, які привели до усвідомлення того, що потрібна точка відліку – правильна методологічна позиція. Цю точку відліку шукаємо в культурно-історичній теорії Л.С. Виготського, в межах якої доводилося, що вища психічна функція спочатку є інтерпсихологічною, розподіленою між людьми, а потім інтрапсихологічною, внутрішнім надбанням. Пошуки Л.С. Виготським методу психологічного дослідження, законів психологічного життя людини та конкретної психології людини, численні філігранні повороти думки до суттєвого в психологічних розвідках – все це характеризує теорію Л.С. Виготського як надзвичайно сучасну та актуальну, як таку, в межах якої можуть бути продуктивно вирішені науково-психологічні задачі.

Останні дослідження і публікації. У публікаціях К.Ю. Завершневої [6; 7], М. Дафермоса [12] та М.В. Папучі [9; 10] аналізуються актуальні питання

культурно-історичної теорії, що створює методологічну платформу для конкретних психологічних досліджень, зокрема присвячених інтерсуб'єктній взаємодії. О.І. Галян досліджувала, як розвивалася ідея суб'єктності школяра в педагогічному дискурсі ХХ століття [5]. В.О. Васютинський у монографії «Інтеракційна психологія влади» [1] поєднує питання інтерсуб'єктності з проблемами політичної психології.

Виділення невирішених питань загальної проблеми, якій присвячується стаття. До невирішених питань належить проблематика факторів, які заважають становленню інтерсуб'єктності у взаємодії людини з іншими людьми.

Мета статті – презентувати результати теоретичного аналізу факторів, які перешкоджають становленню інтерсуб'єктної взаємодії.

Завдання статті: 1) Виділити тріаду факторів, які перешкоджають становленню інтерсуб'єктної взаємодії; 2) Проаналізувати зв'язок інтерсуб'єктності з проблемою переживання; 3) Вивчити конкретні чинники, які заважають реалізації інтерсуб'єктності у відносинах людини з іншими людьми.

Виклад методики і результатів досліджень.

Характеризуючи фактори, які заважають становленню інтерсуб'єктної взаємодії, виділимо передусім тріаду найбільш суттєвих з них:

1) Егоцентризм, орієнтованість на себе, замкненість в собі. Коли людина закривається у власному внутрішньому світі, коли вона орієнтується передусім на власні інтереси та вподобання, ігноруючи інтереси та вподобання інших людей, це виступає важливим фактором, що перешкоджає становленню інтерсуб'єктної взаємодії. Егоцентризм як зосередженість на собі і відсутність діалогічної позиції, відсутність бажання враховувати суб'єктність інших людей є суттєвою перешкодою інтерсуб'єктності. Ми об'єднали егоцентризм та замкненість в собі як близькі сфери, що психологічно характеризують центрованість особистості на власних цілях, бажаннях, інтересах, на особливостях власного внутрішнього світу без трансценденції, виходу за межі себе для зустрічі зі світом та іншими людьми. Цей фактор перегукується з психологічною категорією особистості.

2) Конкуренція, змагальність. Наші емпіричні роботи, зокрема експериментальні дослідження з модифікованою грою в шашки, показали наявність двох основних тенденцій у взаємодії – конкуренції та співпраці. Сприятливою для інтерсуб'єктної взаємодії є саме співпраця, на відміну від конкуренції. Л.С. Виготський писав: *«Шлях розвитку глибоко відсталого дитини лежить через спілкування і співпрацю, через іншу людину»* [4, с. 229]. Співпраця дорослого і дитини є важливим фактором розвитку. Так само важливим фактором взаємного розвитку є і співпраця двох чи більше дорослих людей. Наголос на важливості співпраці бачимо і у важливому понятті «зони найближчого розвитку». Л.С. Виготський зауважує, що саме у співпраці дорослого і дитини розширюється те, що може зробити дитина самостійно (зона актуального) у співвідношенні із завтрашнім днем її

розвитку (зоною найближчого розвитку). Е. Фромм зауважував: «Всі знання про іншу людину дійсні настільки, наскільки вони спираються на моє переживання того, що переживає вона» [11, с. 142]. Тут бачимо особливу форму співпраці, яка реалізується у співчутті та співпереживанні. За Е. Фроммом, співпраця між людьми повинна будуватися на модусі «бути», а не «володіти». Співпраця орієнтована на розкриття потенціалу людей та підтримання життя. Конкуренція, навпаки, часто не сприяє цінності підтримання життя та схильна підтримувати реалізацію викривленого, однобічного потенціалу людини. Згідно з ідеями К. Роджерса, співпраця як втілення емпатії, конгруентності та безумовного безоцінного прийняття сприяє особистісному розвитку людини. Р. Мей писав: «...Наше суспільство протягом чотирьох століть успадковувало індивідуалізм, який ґрунтується на конкуренції, коли наріжним каменем ставало застосування сили відносно інших як домінуюча мотивація; і якраз наше покоління в значній мірі успадкувало тривогу, ізоляцію та особисту пустку» [8, с. 209]. Зв'язок конкуренції з тривогою та ізоляцією є внутрішньо виправданим: прагнучи бути кращими за інших, ми ізолюємося від них, переживаючи при цьому тривогу та невпевненість. Отже, конкуренція та змагальність є важливим фактором, який перешкоджає становленню інтерсуб'єктної взаємодії, тому що найголовніший принцип інтерсуб'єктності полягає в її орієнтації та співпраці, а не на конкуренцію. Цей фактор взаємопов'язаний з психологічною категорією діяльності.

3) Індивідуалізм та суб'єктивність. У тій мірі, як людина є активною, вільною, самодіяльною, здатною до цілепокладання, але не враховує при цьому суб'єктної позиції іншої людини, вона є суб'єктивною та орієнтованою на індивідуалізм. І тут ми бачимо суперечність: з одного боку, моя суб'єктивність як різноманітні вияви активності, ініціативи, цілепокладання є важливою передумовою інтерсуб'єктності як здатності врахувати і свою суб'єктивність, і суб'єктивність іншої людини. Але з іншого боку, замикання на власній суб'єктивності без виходу в зустріч, в контакт з іншим є фактором, який унеможливорює інтерсуб'єктивність. Р. Мей писав: «Більш глибока причина полягає в тому, що людина від початку має досвід бути самою собою, перебуваючи у відносинах з іншими, і коли вона виявляється сама без інших людей, то боїться втратити свій досвід бути самою собою» [8, с. 22]. Це наголошування на тому, що людина є самою собою у відносинах з іншими, показує, як буття-з-іншими є однією з передумов інтерсуб'єктності. Така теза перегукується також з ідеями культурно-історичної теорії Л.С. Виготського, згідно з якими лінія культурного розвитку дитини розвивається в просторі взаємодії з іншими людьми. Індивідуалізм та суб'єктивність означають, що людина може бути досить ефективною та продуктивною сама по собі, оплачуючи це самотністю та тривогою. При цьому людина відгороджується від того, щоб вийти в простір справжнього буттєвого спілкування з іншими людьми. Фактор

індивідуалізму та суб'єктивності сполучається з психологічною категорією спілкування.

Для того, щоб краще зрозуміти інтерсуб'єктну взаємодію, слід звернутися до тези Л.С. Виготського: «Переживання має біосоціальну природу, воно є дещо, що знаходиться між особистістю і середовищем, і означає відношення особистості до середовища та показує, чим цей момент середовища є для особистості» [3, с. 383]. Отже, ми не можемо проінтерпретувати інтерсуб'єктну взаємодію, яка знаходиться в просторі між особистостями, без звернення до категорії переживання. Переживання забарвлює інтерсуб'єктну взаємодію, визначає емоційно-афективну сторону цієї взаємодії та в цілісній єдності виражає ставлення людини до іншої людини. Переживання в інтерсуб'єктній взаємодії має бути достатньо відкритим, щоб включити в себе увагу та інтерес до переживань іншої людини. І в момент, коли моє переживання взаємодіє, переплітається, сполучається із переживанням іншої людини в інтерсуб'єктній взаємодії, виникає простір взаємного розвитку, натхнення, ініціативи та активності, тобто взаємодія стає справді інтерсуб'єктною.

У монографії «Проблеми психології переживання» проф. М.В. Папуча зазначає: «Отже, переживання ми розуміємо як «одиницю аналізу» особистості – складну міжфункціональну динамічну систему, яка виражає в знаковій формі загальний стан особистості, що виникає під дією враження» [10, с. 25]. Важливість теорії переживання для дослідження інтерсуб'єктної взаємодії не можна переоцінити. Робота, здійснена М.В. Папучею в цьому напрямку, є надзвичайно значущим надбанням сучасної психології, завдяки якому ми можемо працювати далі, досліджуючи психологічні особливості інтерсуб'єктної взаємодії. Те, що переживання як «одиниця аналізу» особистості втілює в собі суттєві процесуальні характеристики інтерсуб'єктності, не підлягає сумніву. Тут ми стикаємося з важливою проблемою враження, яка ще потребує психологічного дискурсу. Враження від іншої людини та враження, яке я справляю на іншого, є важливими проблемами психології інтерсуб'єктності.

М.В. Папуча пише: «Як видно, вже попереднє ознайомлення з проблемою засвідчує наявність дуже різних уявлень щодо аспектів взаємодії людини з соціальним оточенням. Всі вони ґрунтуються на життєвих очевидностях: людина-таки дійсно і протистоїть соціуму, опираючись його тискам; і сама діє на нього; і пізнає – «вичерпує» соціальні змісти; і переживає їх; і реагує на подразнення... І, крім того, вона своєрідно вміщує, «несе в собі» весь цей соціальний світ, і не лише актуальний, але і його минуле та, як не дивно, майбутні форми існування» [9, с. 456]. Бачимо філігранний аналіз різних аспектів взаємодії людини з соціальним оточенням, що підіймається до рівня теоретичного узагальнення. Фактично М. В. Папуча закладає основи теорії взаємодії, яка, не заперечуючи «життєвих очевидностей», все ж представляє взаємодію людини із соціальним оточенням, частковим вираженням якої є інтерсуб'єктна

взаємодія, як діалектично складний, суперечливий, цілісний феномен, в якому сполучаються переживання, ставлення, пізнавальні процеси людини etc і в якому особистість діє, змінюючи себе та оточуючий світ, дозволяючи при цьому такі ж зміни, що йдуть від інших людей.

Парадокс дослідження інтерсуб'єктної взаємодії полягає в тому, що, існуючи реально в житті конкретних людей, цей аспект взаємодії залишається практично не вивченим. Однак можна припустити, що після того, як будуть досліджені і виявлені суттєві особливості інтерсуб'єктної взаємодії, сам її характер може змінитися, принаймні для людей, ознайомих з теорією інтерсуб'єктності. Це показує нескінченний плин людського пізнання та складність дослідження усвідомлення: знання про усвідомлення змінює саме усвідомлення.

О.І. Галян проаналізувала розвиток ідеї суб'єктності школяра у вітчизняній педагогіці [5]. Авторка стверджує: «...ідея суб'єктності особистості школяра передбачає цілісно-ціннісне ставлення до нього як до самоактивного й самодіяльного учасника навчально-виховної співдії» [5, с. 44]. Нашим доповненням ідеї суб'єктності є те, що її необхідним психологічним механізмом є врахування суб'єктної позиції іншого. Цей акцент на аналізі співбуття людини з іншими є суттєвою характеристикою обгрунтованого нами підходу.

Об'єктивним фактором, що перешкоджає становленню інтерсуб'єктної взаємодії, є принципова відсутність можливості комунікувати – фізично чи технологічно. У зв'язку з цим інколи важливо просто дозволити іншому бути поруч. Навіть мовчазна присутність іншого може бути фасилітуючою. Отже, комунікація, перебування в одному комунікативному полі є необхідною умовою інтерсуб'єктної взаємодії.

Для становлення інтерсуб'єктності потрібен певний оптимум спілкування і спільно-розподіленої діяльності.

Важливим є набір стереотипів про певну людину, який може як допомагати, полегшуючи взаємодію, так і – в більшості випадків інтерсуб'єктності – заважати. З одного боку, певний стереотип може полегшувати взаєморозуміння, даючи основні орієнтири учасникам взаємодії. Але з іншого боку, коли взаємодія має тенденцію стати інтерсуб'єктною, тобто – глибокою, відкритою, взаєморозвивальною, – то стереотипи заважають побачити унікально-неповторні якості людини, пережити іншу людину в усій повноті її буття, повною мірою врахувати суб'єктну позицію іншого. Допомогти в тому, щоб подолати стереотипи, може критичне мислення.

В інтерсуб'єктній взаємодії важливо, щоб інша людина відповідала, тобто щоб була двобічністю, взаємністю активності. При цьому відповідь може бути асиметричною: у східних традиціях майстер-вчитель одним словом, рухом чи дією міг переінакшити всю ситуацію, зробивши її глибоко інтерсуб'єктною. Взаємність – одна з головних тем у людській взаємодії взагалі, і вона є дуже актуальною для інтерсуб'єктної взаємодії зокрема.

У цілому інтерсуб'єктній взаємодії перешкоджають небажання та невміння взаємодіяти інтерсуб'єктно. Відкритим залишається запитання, чи є навички інтерсуб'єктної взаємодії научуваними (самонаучуваними). В межах культурно-історичної теорії Л.С. Виготського, яка є нашим основним методологічним орієнтиром, дитина вростає в простір культури через взаємовідносини з іншими людьми, зокрема відносини інтерсуб'єктності. Тоді слід говорити про научуваність не навичкам інтерсуб'єктної взаємодії, а в першу чергу особливому характеру взаємовідносин дитини і дорослого, які є простором їх взаємного розвитку. Зокрема, можна припустити, що в інтерсуб'єктній взаємодії дитини і дорослого змінюється, розширюється зона найближчого розвитку дитини – простір того, що стане реальністю її психологічного розвитку в завтрашньому дні.

Повертаючись до питання конкуренції як фактору, що перешкоджає інтерсуб'єктності, слід зауважити таке. Конкуренція припускає врахування суб'єктної позиції іншої людини, але тут немає місця інтерсуб'єктивним взаєминам. Це асимптотичні (не дотичні) суб'єктності. Конкурент в грі, в діяльності може прораховувати, якою буде суб'єктна позиція його суперника, яким буде наступний хід, крок, дія, але така взаємодія не переростає в інтерсуб'єктивну. Принциповим для інтерсуб'єктивної взаємодії є відносини співпраці, а не конкуренції.

Момент переходу інтерсуб'єктивності в інтерсуб'єктність – трансценденція, яка дозволяє забути про себе і зосередитися або на іншій людині, або на спільній діяльності. Треба вийти за межі власного егоцентризму, власної замкненості в собі – тоді можуть відбутися зустріч, контакт, справжня інтерсуб'єктність.

Важливим механізмом інтерсуб'єктивної взаємодії є врахування суб'єктної позиції іншого. А отже, неврахування суб'єктної позиції іншого, яке може мати різні психологічні причини, є фактором, що перешкоджає становленню інтерсуб'єктності.

Конкретними психологічними причинами, які заважають становленню інтерсуб'єктивної взаємодії, є:

- відсутність інтересу до суб'єктної позиції іншого;
- орієнтованість на себе, на свої суб'єктивні пріоритети;
- замкненість;
- егоцентричність;
- відсутність діалогічності в спілкуванні;
- відмова іншому в праві суб'єктивних проявів;
- придушення ініціативи;
- відсутність орієнтації на співпрацю;
- завищена самооцінка, яка поєднується зі зневагою до успіхів інших людей;
- егоїзм.

Щодо егоїзму слід зауважити окремо. Ми не вважаємо, що егоїстичні люди не можуть включатися в інтерсуб'єктну взаємодію. Егоїзм є фактором, який перешкоджає, але не робить неможливими прояви інтерсуб'єктності.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Таким чином, ми проаналізували основні психологічні фактори, які перешкоджають становленню інтерсуб'єктної взаємодії. Це допомогло нам глибше зрозуміти структурно-динамічні характеристики інтерсуб'єктності. Інтерсуб'єктна взаємодія постає тепер як складна суперечлива єдність, що містить в собі як потенціал позитивних звершень, так і небезпеки того, що взаємодія може не відбутися як інтерсуб'єктна. Досліджуючи прояви міжособистісного спілкування, які сприяють становленню суб'єктності у таких її конкретизаціях, як активність, рефлексивність, креативність, відповідальність, треба усвідомлювати дискретний характер такої взаєморозвивальної взаємодії. Знання і врахування факторів, які перешкоджають становленню інтерсуб'єктної взаємодії, допоможе вивільненню і реалізації гуманістичного потенціалу людських стосунків.

Перспективами подальших досліджень є вивчення інтерсуб'єктної взаємодії як живої тканини сенсів та значень, які змінюються, що вводить поняття інтерсуб'єктності в методологічну площину культурно-історичної психології Л.С. Виготського.

Список використаних джерел

1. Васютинський В. О. Інтеракційна психологія влади. Київ: КСУ, 2005. 492 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Москва: Педагогика, 1983. Т. 3: Проблемы развития психики. 336 с.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Москва: Педагогика, 1984. Т. 4: Детская психология. 432 с.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Москва: Педагогика, 1983. Т. 5: Основы дефектологии. 368 с.
5. Галян О. І. Розвиток ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Дрогобицький держ. пед. ун-т ім. І. Франка. Дрогобич, 2018. 549 с.
6. Завершнева Е. Ю. «Сознание без слова»: Л.С. Выготский о доречевом горизонте человека. *Вопросы психологии*. 2016. № 5. С. 71–87.
7. Завершнева Е. Ю. К определению понятия «бессознательное» в культурно-исторической психологии Л.С. Выготского. *Вопросы психологии*. 2017. № 3. С. 102–118.
8. Мэй Р. Человек в поисках себя. Москва: Институт Общегуманитарных исследований, 2012. 224 с.
9. Папуча М. В. Внутрішній світ людини та його становлення. Ніжин: Видавець Лисенко М.М., 2011. 656 с.
10. Папуча М. В. Проблеми психології переживання: монографія. Ніжин: Видавництво НДУ імені Миколи Гоголя, 2019. 191 с.

11. Фромм Э. Революция надежды. Москва: АСТ: АСТ МОСКВА, 2006. 283 с.

12. Dafermos M. Rethinking Cultural-Historical Theory: A Dialectical Perspective to Vygotsky. Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd., 2018. 310 p.

References transliterated

1. Vasjutins'kij, V.O. (2005) *Interakcijna psihologija vladi* [Interactive psychology of power]. Kiïv: KSU [in Ukrainian].

2. Vygotskij, L.S. (1983) *Sobranie sochinenij. (Vols 1-6; Vol. 3) Problemy razvitija psihiki* [Collection of essays: Vols. 1-6; Vol. 3 Problems of mental development]. Moskva: Pedagogika [in Russian].

3. Vygotskij, L.S. (1984) *Sobranie sochinenij (Vols 1-6; Vol. 4) Detskaja psihologija* [Collection of essays: Vols. 1-6; Vol. 4 Child psychology]. Moskva: Pedagogika [in Russian].

4. Vygotskij, L.S. (1983) *Sobranie sochinenij: (Vols 1- 6; Vol. 5) Osnovy defektologii* [Collection of essays: Vols 1-6; Vol. 5 Fundamentals of defectology]. Moskva: Pedagogika [in Russian].

5. Galjan, O.I. (2018) *Rozvitok idei sub'ektnosti osobistosti shkoljara u vitchiznjanomu pedagogichnomu diskursi HH stolittja* [Development of the idea of the subjectivity of the student's personality in the domestic pedagogical discourse of the twentieth century]. (Doctor's thesis). Drohobytskyi derzh. ped. un-t im. I. Franka, Drohobich [in Ukrainian].

6. Zavershneva, E. Ju. (2016) «Soznanie bez slova»: L.S. Vygotskij o dorechevom gorizonte cheloveka ["Consciousness without words": L.S. Vygotsky on the pre-speech horizon of man]. *Voprosy psihologii*, 5. 71–87 [in Russian].

7. Zavershneva, E. Ju. (2017) K opredeleniju ponjatija «bessoznatel'noe» v kul'turno-istoricheskoj psihologii L.S. Vygotskogo [To the definition of "unconscious" in cultural and historical psychology L.S. Vygotsky]. *Voprosy psihologii*. 3. 102–118 [in Russian].

8. Mej, R. (2012) *Chelovek v poiskah sebja* [Man in search of himself]. Moskva: Institut Obshhegumanitarnyh issledovanij [in Russian].

9. Papucha, M. V. (2011) *Vnutrishnij svit ljudini ta jogo stanovlennja* [The inner world of man and his formation]. Nizhin: Vidavec' Lisenko M.M. [in Ukrainian].

10. Papucha, M.V. (2019) *Problemi psihologii perezvivannja* [Problems of psychology of experience]. Nizhin: Vidavnictvo NDU imeni Mikoli Gogolja [in Ukrainian].

11. Fromm, E. (2006) *Revoljucija nadezhdy* [The revolution of hope]. Moskva: AST: AST MOSKVA [in Russian].

12. Dafermos, M. (2018). Rethinking Cultural-Historical Theory: A Dialectical Perspective to Vygotsky. Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd.

**Наконечная М.Н. Факторы, препятствующие становлению
интерсубъектного взаимодействия. В статье интерсубъектное**

взаимодействие рассматривается как особенная форма взаимодействия между людьми, результатом которого является увеличение уровня субъектности участников и рост креативности, рефлексивности, ответственности и активности. Утверждается, что в интересубъектном взаимодействии чрезвычайно важной является позиция «Я являюсь субъектом и ожидаю твоей субъектности», другими словами - учет субъектной позиции другого. Подчеркивается, что без такого учета отношения могут быть интересубъективными, но не интересубъектными. Обобщается, что интересубъектное взаимодействие вдохновляет, придает силы, инициативу, желание действовать и создавать. Доказывается, что триаду наиболее существенных факторов, препятствующих становлению интересубъектного взаимодействия, составляют: 1) эгоцентризм, ориентированность на себя, замкнутость в себе; 2) конкуренция, состязательность; 3) индивидуализм и субъективность. Отмечено, что для становления интересубъектности нужен определенный оптимум общения и совместно-распределенной деятельности. Исследовано переживание, которое окрашивает интересубъектное взаимодействие, определяет эмоционально-аффективную сторону этого взаимодействия и в целостном единстве выражает отношение человека к другому человеку. Переживание в интересубъектном взаимодействии должно быть достаточно открытым, чтобы включить в себя внимание и интерес к переживаниям другого человека. Показано, что в момент, когда мое переживание взаимодействует, переплетается, соединяется с переживанием другого человека в интересубъектном взаимодействии, возникает пространство взаимного развития, вдохновения, инициативы и активности, то есть взаимодействие становится действительно интересубъектным. Проанализирован момент перехода интересубъективности в интересубъектность как трансценденция, позволяющая забыть о себе и сосредоточиться на другом человеке либо на совместной деятельности. Подчеркнуто, что нужно выйти за пределы собственного эгоцентризма, собственной замкнутости в себе - тогда могут состояться встреча, контакт, настоящая интересубъектность.

Ключевые слова: интересубъектность, взаимодействие, факторы, личность, субъектность, эгоцентризм, конкуренция, индивидуализм.

Nakonechna M. Factors impedimental to emergence of intersubjective cooperation. The article explores intersubjective cooperation as a special form of cooperation between people, resulting in elevated levels of participants' subjectivity as well as their creativity, reflexivity, responsibility and activity; it is argued that personal stance verbalized as «I am a subject and expect your subjectivity» - in other words, taking into account other's subjective position – is the matter of extraordinary importance in intersubjective cooperation. It is emphasized that without such account relations can be mutual, but not intersubjective. It is summarized that intersubjective cooperation inspires, stokes up initiative and desire to act. It is proved that triad of the most substantial factors impedimental to becoming of intersubjective cooperation is as follows: 1)

egocentrism, self-orientation, introvertive isolation; 2) competitiveness; 3) individualism and subjectivity. It is mentioned that certain optimum of communication and distributed-cooperative activity is required for intersubjectivity to emerge. Experiencing that stains intersubjective cooperation, determines affective aspects of this cooperation and expresses one's attitude toward other human being in its integral unity, is investigated in the article. Experiencing in intersubjective cooperation must be open enough to include attention and interest to other's experiencing. It is shown that at the moment when my experiencing cooperates, interlaces, unites with experiencing of other human being in intersubjective cooperation, there is a space of mutual development, inspiration, initiative and activity, in other words, cooperation becomes really intersubjective. The very moment of two subjectivities' transcendence into intersubjectivity, allowing to forget about oneself and concentrate on other person or cooperative activity, is studied. It is underlined that it is necessary to go beyond one's own egocentrism and self-absorption in order to make a really intersubjective encounter, meeting, contact ever happen.

Keywords: intersubjectivity, cooperation, factors, personality, subject, egocentrism, competition, individualism.

УДК 159.9.01

ПАПУЧА Н.В.

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и практической психологии Нежинского государственного университета имени Н.В. Гоголя, г. Нежин

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Папуча Н.В. Методологические основания психологических исследований. В статье доказывається, що самою більшою і актуальною проблемою сучасної психології є оторваність досліджень від теорії. Обосновується, що теорія повинна бути системною, т.е. входити в систему сучасних наук, використовувати їх досягнення; вона повинна бути своєобразним перехідним мостом від теоретико-методологічних побудов до конкретних психологічних дослідженням. Підкреслюється, що кожне явлення буде адекватно зрозуміто, якщо ми станемо розглядати його в русі, як органічну частину цього руху. Історико-генетичний погляд на будь-яке психологічне явлення і на психологію особистості в цілому є важливим методологічним вимогою кожного психологічного дослідження. Аналіз в психології, як і в будь-якій науці, повинен не тільки описувати, але і знаходити об'єктивно існуючі детермінанти, фактори, джерела, дії яких приводять к

возникновению определенных явлений и определяют их дальнейшую судьбу. Анализ не должен выходить за пределы психологии: он способен учитывать явления не психологической природы, имеющие отношение к предмету изучения, но не может замещать их, незаметно подменяя предмет. Главная причина редукции в современной психологии заключается в том, что реальные исследования часто «сдвигаются» с собственного психологического предмета. Существенным методологическим положением является необходимость специального психологического анализа артефактов. Л.С. Выготский доказал и определил, что психическое детерминируется психическим, ведь потребности и мотивы — сугубо психологические явления. Другие вещи (социальное, духовное, биологическое), безусловно, вступают во взаимодействие с потребностями, но сами никогда не детерминируют их. Получается действительно психологическая детерминация: влияние целого (психики) на все её составные части. Существенным условием здесь является присвоение культурного опыта, опосредованное взаимодействием с другими людьми.

Ключевые слова: методология, психология, анализ, исследование, метод, личность.

Постановка проблемы и ее связь с важными практическими задачами. Самой большой и актуальной проблемой современной психологии является оторванность исследований от теории. И в этом виновата сама теория. Чтобы служить надежным ориентиром и разумным обобщением в изучении фактов, механизмов и закономерностей психологической жизни человека, теория должна отвечать определенным требованиям, а главное — она должна быть системной, т.е. входить в систему современных наук, использовать их достижения. Теория должна быть своеобразным переходным мостом от теоретико-методологических построений к конкретным психологическим исследованиям.

Последние исследования и публикации; выделение нерешенных вопросов общей проблемы, которой посвящена статья. Анализ современных психологических исследований (теоретических и эмпирических) вынуждает использовать такую метафору: наука остановилась, с удивлением осознавая невероятную сложность человеческого существа, где скомпилированы в единое целое такие несочетаемые начала, как духовное, собственно психологическое, социальное, культурное, биологическое. Методологические работы в действительности лишь похожи на методологические своим многословием и красивыми оборотами фраз. Поэтому эмпирические исследования никак не относятся к «методологии», а построены на давно существующих и вполне справедливо отброшенных двух противоположных методологемах.

Одна из них, спиритуалистическая и чисто созерцательная, ведет начало от В. Дильтея и ищет чистый дух с помощью... интроспекции и отчётов о ней. А другая базируется на полностью естественной схеме эксперимента (от В. Вундта), поэтому фактически рассматривает личность

как марионетку, которая лишь отвечает на естественные или искусственные стимулы-раздражители.

Всё описанное существует отдельно друг от друга и объединять его нельзя. Поэтому мы имеем не целостную концепцию, а куски, которые тасуем, как нам заблагорассудится. Правда ведь, это очень похоже на тяжёлое психическое расстройство?

Но... всё это уже было, только в более ответственном, интеллигентном виде. Когда в 20-х годах прошлого столетия Л. С. Выготский писал основательную работу «Исторический смысл психологического кризиса» [2], существовали две психологии, такие же немощные в методологическом плане, как и сейчас. Но в наше время психологий стало много. Очевидно, из-за этого упала ответственность и очень многие исследователи считают себя способными, более того - обязанными создать новую, собственную психологию, так называемую «психологию имени себя».

Между тем, гениальный Выготский за десять лет, которые пришлось на период завершения революции и гражданской войны, в перерывах между лечением обострений туберкулеза, создал новую, настоящую методологию, применение которой дало возможность получить и, главное, проинтерпретировать абсолютно новые, очень важные научные факты. Почему эта методология не используется - вопрос сложный, и не здесь его решать... Мы просто попробуем проанализировать определенные факты с точки зрения методологии культурно-исторической психологии. Что это, собственно, значит? Это означает выполнение нескольких фундаментальных требований при проведении психологического исследования, как теоретического, так и эмпирического¹. Прежде всего, исследуется не явление, а процесс. Следовательно, каждое явление будет адекватно понято, если мы станем рассматривать его в движении, как органическую часть этого движения. Поэтому нам надо не только описать, истолковать сам факт, но и исследовать его происхождение (прошлое) плюс возможности дальнейшего развития (будущее). По Выготскому, лишь такое познание, которое охватывает явление в его движении, как момент, мгновение этого движения, - лишь такое познание будет адекватным. Что есть движение? Л. С. Выготский доказывает, что развитие психики человека - это не естественный процесс, а история. Исследовать явление - это изучить его историю [3].

Цель статьи – проанализировать методологические основания современных психологических исследований.

Изложение методики и результатов исследований. Итак, психологию необходимо соединить с историей. Но не любую психологию и любую историю (в метафизическом контексте можно соединить что угодно с чем угодно). История и психология человека представляют собой две отдельных линии развития, которые сложно переплетаются, образуя

¹ Положения Л.С. Выготского включены в текст только потому, что с его творчеством глубоко мало кто знаком. Мы изложили это, чтобы определить нашу позицию в подходе к анализу одного только факта, хорошо известного нам всем.

многогранное единство. Именно это переплетение мы и будем пытаться показать. Уместно здесь привести мнение М. Коула, который на почве эмпирических фактов пытается показать, как именно соединяются эти «две истории». М. Коул утверждает, что центральное место в диалектике развития человека принадлежит культуре [7, с. 9]. Последняя понимается как совокупность артефактов - исторических превращений людьми объектов материальной и, прибавим, идеальной действительности. Поскольку культура является продуктом истории (даже в материальной культуре воплощены человеческие идеи, стремления и переживания), артефакты можно одновременно рассматривать как идеальные (символические) и материальные образования [5, с. 492]. Тогда развитие высших психических функций человека является активным овладением ребёнком идеально-психологическим содержанием многочисленных артефактов. Этот процесс объединяет в себе прошлое (имеющийся опыт) и будущее. В этом смысле в западной психологии употребляется понятие «пролепса» (prolepsis как предвосхищение). В. В. Давыдов приводит удачный пример М. Коула относительно роли пролепса в культурном опосредствовании развития [5, с. 492]. Супружеская чета, ещё лишь собираясь иметь ребенка, начинает проектировать его возможное будущее, то есть буквально представляет будущее своего ребёнка в нынешнем времени. Фактически, речь идёт о том, что «идеально-символические воспоминания родителей о своем прошлом и столь же идеально-символическое их представление о будущем ребенка организуют его жизненный опыт в настоящем» [5, с. 493]. Речь идёт о сгустке исторического бытия развивающегося ребенка. Важно прибавить справедливое мнение М. Коула о том, что для реализации этого своего, практически уготовленного будущего ребенку необходимо проявить собственную социальную интеллектуальную активность. Этим и создаются новые артефакты данного человека. Это является его начальными взносами в историю человечества с индивидуальной историей личности. Взносы эти могут обретать как материальные, так и идеальные формы, но главное - они должны быть. Таким является начало и продолжение истории человека.

В. В. Давыдов в устной беседе коротко и ёмко сформулировал собственный тезис. На вопрос, когда же возникает личность, он ответил: она возникает с того времени, когда родители начинают её желать, думать о ней, проектировать её жизнь.

Следовательно, исторический, а точнее - историко-генетический взгляд на любое психологическое явление и на психологию личности в целом является первым методологическим требованием каждого психологического исследования. То есть, это - первое требование к методу исследования. Л. С. Выготский писал: «Нет развития, нет истории - нет смысла и значения» [6, с. 256]. Второе требование касается самого анализа, толкования научных фактов. Анализ в психологии является абсолютно необходимым, как и в любой другой науке. Но существует серьёзное отличие: поскольку предмет исследования (любое психическое явление) существует в действительности

исключительно в рамках целостности, анализ, чтобы стать научным и объективным, не должен терять эту целостность. Это во-первых. Во-вторых, анализ в психологии, как и в любой науке, должен не только описывать, но и находить объективно существующие детерминанты, факторы, источники, действия которых приводят к возникновению определенных явлений и определяют их дальнейшую судьбу. В-третьих, анализ не должен выходить за пределы психологии: он способен учитывать явления не психологической природы, имеющие отношение к предмету изучения, но не может замещать их, незаметно подменяя предмет.

Начнем с первого. Любая наука, в том числе и психология, требует анализа. Изучать такие глобальные целостности, как психика, личность, сознание, бессознательное etc, нельзя, если оставаться в пределах науки. Но при искусственном расчленении этих целостностей мы неминуемо теряем самое важное - живой объект исследования. Психология всегда так делала и делает. И неважно, с какой стороны расчленять: с духовной, биологической или психологической. Важна потеря живого объекта. Л. С. Выготский почти столетие тому назад показал и в конкретном исследовании воплотил совсем другой тип анализа. Явление предварительно, аналитически распадается не на отдельные элементы, из которых потом нельзя «слепить» опять целостное, а на специфические «единицы» [1; 2; 3; 4]. «Первое свойство единицы заключается в том, что анализ выделяет такие части целого, которые не утратили свойств, присущих этому целому» [1, с. 35].

Второе свойство «единицы» анализа заключается в том, что она содержит в себе в самом простом «снятом» виде всё противоречивое единство составляющих, которые и делают это образование данной, а не какой-то другой целостностью. Известно, что Л. С. Выготский использовал этот вид анализа при изучении глобальной целостности «речевого мышления» и выделил «единицу» анализа - значение, которое сосредотачивает в себе все составляющие и все свойства речевого мышления. Именно это дало возможность получить и обобщить эмпирические данные, признанные во всем мире. Мы видим смысл в использовании в современной психологии анализа по «единицам» при условии, что она хочет быть самостоятельной наукой.

Во-вторых, относительно детерминации. Сейчас очень распространена мысль, что психика человека вообще недетерминирована, поскольку факты как бы свидетельствуют в пользу абсолютной непредсказуемости в поведении человека. Мысль эта - далеко не новая, но смущает, что она имеет место в научных кругах. С другой стороны, очень распространённый современный бихевиоризм постулирует старую идею биологической и социальной детерминации человека из-за непосредственного действия $S \rightarrow R$.

Ещё с одной стороны, распространённый и очень содержательный современный психоанализ, прикрываясь выражением «психическое из психического (бессознательного)», в действительности продолжает

традицию грубого биологизаторства. Детерминанты психики — бессознательные влечения и инстинкты, то есть сугубо биологические явления.

Все это — очень известные и давно раскритикованные взгляды, но они молчаливо принимаются психологами вместе с такими же отброшенными давно догмами, как детерминация духовная.

Зато имеем едва ли не наибольшее достижение Л. С. Выготского в этом направлении. Именно он доказал и определил, что психическое детерминируется психическим, ведь потребности и мотивы — сугубо психологические явления. Другие вещи (социальное, духовное, биологическое), безусловно, вступают во взаимодействие с потребностями, но сами никогда не детерминируют их. Получается действительно психологическая детерминация: влияние целого (психики) на все её составные части. Существенным условием здесь является присвоение культурного опыта, опосредованное взаимодействием с другими людьми.

В-третьих. Главная причина редукции в современной психологии заключается в том, что реальные исследования часто «сдвигаются» с собственного психологического предмета. Например, изучая влияние на развитие определенных психологических явлений факторов социального окружения, исследователи незаметно (возможно, и для самих себя) больше внимания уделяют именно этим факторам. И только «имеют в виду» то сугубо психологическое, что заявлено как действительный предмет исследования. Этот «сдвиг» касается не только социального, но и биологического (яркий пример — так называемые конституциональные теории), духовного, житейского. Удерживать в центре внимания именно психическое является важной задачей и в то же время становится фактором успешного исследования в пределах психологии.

Следующим методологическим положением является необходимость специального психологического анализа артефактов. Напомним, что Л. С. Выготский пришёл к открытию специфики психики человека (в его терминологии — высших психических функций), начав именно с анализа некоторых артефактов. Он назвал их окаменелостями. Материальные или идеальные продукты человеческой активности являются своеобразным отпечатком целостной психики человека. Но это лишь одна их сторона. Л. С. Выготским было замечено нечто другое, очень важное: эти артефакты создаются человеком как средства овладения поведением и собственным внутренним миром: узелок на память («зачаток письменной речи» по Выготскому) — для овладения памятью, жребий — для овладения собой в ситуации выбора etc. Эти средства, их усваивание и присвоение ребёнком порождают управление собой: произвольность, опосредованность, осознание, волевую регуляцию. Универсальным артефактом-средством является речь. Значит, исследование возникновения культурных средств и их использования человеком в действительности открывает неслыханные возможности изучения особенностей психологии человека. К сожалению, эта

методологема и конкретные исследования в её пределах у самого Выготского не имели продолжения даже среди его учеников и коллег.

Л. С. Выготский разработал и применил «конструктивно-генетический метод» (его собственное название). Отметим, что в методологии Выготского методу принадлежит центральная роль. Он писал: «метод... является одновременно предпосылкой и продуктом, орудием и результатом исследования» [3, с. 41]. Это, на наш взгляд, глубокое философско-психологическое определение начинает и замыкает весь круг исследования. Ведь получается, что метод вообще не дан как таковой, а лишь задан предыдущими представлениями и гипотезами исследования. Метод развивается в процессе исследования и именно поэтому является одним из его результатов. Специально отметим, что Л. С. Выготский принципиально настаивал на отличии метода и конкретных методик (эта более чем оправданная точка зрения, к сожалению, полностью игнорируется современной наукой). Подчеркнём еще раз, что, обосновывая свой метод исследования, Л. С. Выготский остро критиковал научную психологию, все методы которой построены на почве схемы $S \rightarrow R$. Эта схема приводит к полной редукции психологии человека, возводя его (человека) в роль марионетки, лишь отвечающей на раздражение. Конструктивно-генетический метод кардинально отличается от других тем, что его сущность заключается в предоставлении возможности самому испытуемому создать стимул для себя (это и есть психическая детерминация на деле). Фактически испытуемый конструирует собственную реальность, которая содержит все особенности высших форм его психики. Мы не будем здесь воссоздавать анализ Л. С. Выготского относительно применения данного метода. Обратим внимание лишь на одно, крайне важное: метод, который использует исследователь, является прямым воплощением его (исследователя) представления о человеческой психике. Следовательно, исследователи, использующие самые разнообразные модификации стимул-реактивного поведения, понимают психику человека как сугубо реактивную. Это и есть характеристика науки, её субъектов, и эту характеристику упразднить невозможно.

Понятно, что подобное обращение ситуации исследования с необходимостью требует принципиального пересмотра поведения и позиции исследователя. Л.С. Выготский впервые обратил внимание на это, что оказалось одним из факторов, определяющих его методологема как начало постнекласической психологии. Он подчеркивает верность мнения Вундта, считавшего, что словесная инструкция кардинально отличается от других стимулов. Выготский идёт дальше и подразумевает межсубъектное сотрудничество исследователя и исследуемых. Он воплощает эту мысль в собственных экспериментальных работах, но не успевает её обобщить и эксплицировать в тексте. К сожалению, эта принципиальная позиция как-то не прижилась в психологии. Счастливым исключением можно считать исследования в пределах развивающего обучения (Давыдов В. В.,

Эльконин Д. Б., Репкин В. В., др.) и вдохновлённые ими работы Ш.А.Амонашвили.

Выводы и дальнейшие перспективы исследований. Мы завершили изложение нашей методологической позиции. Это - известная вещь, и мы отдаём себе отчёт в этом. Но, во-первых, мы в полной мере разделяем и используем эту методологию, во-вторых, это является единственной продуктивной методологической базой в современной психологии. Ещё имеется и третье: методологема Л. С. Выготского будто реализовалась в советской психологии, но в таком искаженном виде, что её там трудно узнать. При этом она не потеряла своих возможностей и, по нашему мнению, должна стать почвой научных исследований в современной психологии.

Перспективой будущих исследований является применение методологических требований Л.С. Выготского к конкретным психолого-эмпирическим работам.

Список использованных источников

1. Выготский Л. С. Лекции по педологии. Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2001. 304 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Москва: Педагогика, 1982. Т. 1: Вопросы теории и истории психологии. 488 с.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Москва: Педагогика, 1983. Т. 3: Проблемы развития психики. 336 с.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Москва: Педагогика, 1984. Т. 4. Детская психология. 432 с.
5. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. Москва: Интор, 1996. 540 с.
6. Записные книжки Л. С. Выготского. Избранное / под. общей редакцией Е. Завершневой и Р. Ван дер Веера. Москва: Издательство «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2017. 608 с.
7. Коул М. Культурно-историческая психология. Наука будущего. Москва: Когито-Центр, 1997. 392 с.

References transliterated

1. Vygotskij L.S. (2001) *Lekcii po pedologii* [Lectures on pedology]. Izhevsk: Izdatel'skij dom «Udmurtskij universitet» [in Russian].
2. Vygotskij L.S. (1982) *Sobranie sochinenij: (Vols 1- 6; Vol. 1). Voprosy teorii i istorii psihologii* [Collection of essays: (Vols 1-6; Vol. 1) Questions of theory and history of psychology]. Moskva: Pedagogika [in Russian].
3. Vygotskij L.S. (1983) *Sobranie sochinenij: (Vols 1- 6; Vol. 3) Problemy razvitija psihiki* [Collection of essays: (Vols 1-6; Vol. 3) Problems of mental development]. Moskva: Pedagogika [in Russian].
4. Vygotskij L.S. (1984) *Sobranie sochinenij: (Vols 1-6; Vol. 4) Detskaja psihologija* [Collection of essays: (Vols 1-6; Vol. 4) Child psychology]. Moskva: Pedagogika [in Russian].
5. Davydov V.V. (1996) *Teorija razvivajushhego obuchenija* [Theory of developmental learning]. Moskva: Intor [in Russian].

6. Zavershnevoj E. i Van der Veera R. (Eds.). (2017) *Zapisnye knizhki L.S. Vygotskogo. Izbrannoe* [Notebooks of LS Vygotsky. Favorites]. Moskva: Izdatel'stvo «Kanon+» ROOI «Reabilitacija» [in Russian].

7. Koul M. (1997) *Kul'turno-istoricheskaja psihologija. Nauka budushhego* [Cultural and historical psychology. The science of the future]. Moskva: Kogito-Centr [in Russian].

Папуча М.В. Методологічні основи психологічних досліджень. У статті доводиться, що найбільшою і найактуальнішою проблемою сучасної психології є відірваність досліджень від теорії. Обґрунтовується, що теорія має бути системною, тобто входити в систему сучасних наук, використовувати їх досягнення; вона має бути своєрідним перехідним мостом від теоретико-методологічних побудов до конкретних психологічних досліджень. Підкреслюється, що кожне явище буде адекватно зрозумілим, якщо ми станемо розглядати його в русі, як органічну частину цього руху. Історико-генетичний погляд на будь-яке психологічне явище і на психологію особистості в цілому є важливою методологічною вимогою кожного психологічного дослідження. Аналіз у психології, як і у будь-якій науці, повинен не лише описувати, але і знаходити об'єктивно існуючі детермінанти, чинники, джерела, дії яких призводять до виникнення певних явищ і визначають їх подальшу долю. Аналіз не повинен виходити за межі психології: він здатний враховувати явища не психологічної природи, що мають відношення до предмета вивчення, але не може заміщати їх, непомітно підміняючи предмет. Головна причина редукції в сучасній психології полягає в тому, що реальні дослідження часто «зрушуються» з власного психологічного предмета. Істотним методологічним положенням є необхідність спеціального психологічного аналізу артефактів. Л.С. Выготский довів і визначив, що психічне детермінується психічним, адже потреби і мотиви - суто психологічні явища. Інші речі (соціальне, духовне, біологічне), безумовно, вступають у взаємодію з потребами, але самі ніколи не детермінують їх. Виходить дійсно психологічна детермінація: вплив цілого (психіки) на всі її складові частини. Істотною умовою тут є привласнення культурного досвіду, опосередковане взаємодією з іншими людьми.

Ключові слова: методологія, психологія, аналіз, дослідження, метод, особистість.

Papucha N. Methodological foundations of psychological investigations. The article proves that the greatest and the most actual problem of modern psychology is separation of current empirical researches from their theoretical foundations. It is argued that a theory must be the systemic, that is included in the system of modern sciences, leaning on scientific accomplishments; it must work as some kind of transitional bridge between theoretical-methodological constructs and specific psychological researches. It is underlined that every phenomenon will be adequately understood, if we will begin to examine its dynamics, as organic part of this motion. Historical-genetic view of any psychological phenomenon and of

personality psychology in particular is the most important methodological requirement of every psychological research. Analysis in psychology, as well as in any other science, must not only describe but also find objectively existing determinants, factors and sources, that result in emergence of certain phenomenon and determine its further development. Proper analysis shouldn't go beyond psychology domain; it is capable to take into account various phenomena of non-psychological nature as relevant to research subject, but can't override them via stealthy substitution of notions. The main reason of reduction in modern psychology is that real researches are often being «shifted» from their own psychological object. Necessity to perform special psychological analysis of artefacts makes a substantial methodological position for this matter. L. Vygotsky proved and defined that psychical is determined by psychical, because necessities and motives are specifically psychological phenomena. Other factors (social, spiritual, biological) undoubtedly interact with necessities, but never determine them. Real psychological determination turns out: influence of the whole (psyche) on its every component part. Substantial condition here is appropriation of cultural experience, mediated by co-operation with other people.

Keywords: methodology, psychology, analysis, research, method, personality.

УДК 159.99

ПІКОВЕЦЬ Н. В.

аспірантка кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПЕДАГОГІВ

Піковець Н.В. Організаційно-методичні засади психологічного супроводу педагогів. У статті розглядається питання збереження психічного здоров'я педагогів у контексті здійснення ними професійної діяльності. Розглядаються організаційно-методичні засади психологічного супроводу професійної діяльності педагогів. Психологічний супровід у закладі освіти передбачає систему професійної діяльності психолога, що спрямована на створення спеціальних умов для повноцінного розвитку в конкретному освітньому середовищі: створення психологічних умов для емоційного благополуччя, успішного професійного розвитку, розвитку професійної свідомості, збереження й оптимізації психічного здоров'я педагога. Запропоновано модель психологічного супроводу викладачів закладу вищої освіти, розглянуто її структурно-змістові компоненти: мета, завдання, рівні організації психологічного супроводу, зміст, критерії та результат. Розглянуто переваги психологічного супроводу професійної діяльності викладача.

Підкреслено його позитивну спрямованість, що передбачає пошук прихованих ресурсів людини та опору на власні можливості людини.

Ключові слова: психологічний супровід, психічне здоров'я, модель, професійна діяльність, особистісно-професійне зростання, ресурси, розвиток.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Однією з умов становлення професійної самосвідомості, ідентичності та ефективної професійної діяльності фахівця постає його психічне здоров'я. Особливості професії, у тому числі професії педагога, залишають певний відбиток на його особистості, професійна діяльність детермінує стан його психічного здоров'я. Негативним наслідком впливу професійної діяльності на особистість педагога, тривалої дії професійних стресів можуть стати професійні деструкції та деформації, психічне вигорання, що погіршують його емоційне благополуччя, гармонійний розвиток особистості, стан психічного здоров'я.

Намагання людини подбати про власне психічне благополуччя не завжди є результативними, такими, що узгоджуються з фаховим поняттям психологічної допомоги та самопомоги. Психологічна допомога все ще залишається у нашому суспільстві стигматизованою, такою, що суперечить поняттю психічної норми з боку оточуючих і у власних очах також. У той же час в умовах організації, зокрема освітньої, суб'єкт має змогу отримати професійну психологічну допомогу у вигляді психологічного супроводу, що є невід'ємною частиною освітнього процесу в закладах освіти.

Останні дослідження і публікації, виділення невирішених питань загальної проблеми, якій присвячується стаття. Проблема психологічного супроводу була предметом дослідження таких зарубіжних науковців, як R. Baker, W. Layton, A. Sandeen, J. Whiteley, E. Нонан, М. Рутік, М. Скілбек, П. Купка, Е. Хартманн, Ю. Укке, В. Мухіна, А. Асмолов, Г. Бардієр, Ю. Битянова, О. Газман, І. Дубровина, Е. Зеєр, Е. Рогов, І. Ромазан, Ю. Слюсарєв, Т. Череднікова та ін.

Українські науковці (Т. Афанасьєва, К. Бабак, І. Булах, Л. Бучевська, С. Васьковська, Т. Гера, Т. Дуткевич, А. Журавель, Г. Кошонько, С. Лавриненко, Г. Ложкін, С. Максименко, М. Мушкевич, В. Острова, В. Панок, Н. Перегончук, Н. Пов'якель, Е. Помиткін, О. Савицька, Л. Слободенюк, І. Цушко, Ю. Чемодурова та ін.) також приділяють чималу увагу питанню психологічного супроводу становлення, розвитку та діяльності працівника закладу освіти.

Якщо організація психологічного супроводу у загальноосвітніх закладах (зкладах дошкільної та загальної освіти) є доволі структурованою і регламентованою, то у межах закладу вищої освіти психологічний супровід потребує уточнення як у змістовому, так і в організаційному плані. Тому проблема збереження та зміцнення психічного здоров'я викладачів закладу вищої освіти в умовах динамічних змін, що відбуваються в суспільстві і зокрема у системі вищої освіти, стає актуальною, а психологічна допомога

викладачам – запитуваною. Основною метою такої допомоги буде формування психологічної культури педагогів як сукупності засобів, що дають людині змогу підтримувати оптимальний рівень свого психічного функціонування. Якщо людина навчиться усвідомлювати та регулювати свою поведінку, вона може навчитися гармонізувати своє життя, а, отже, буде психічно здоровою.

Психологічний супровід у закладі освіти передбачає систему професійної діяльності психолога, що спрямована на створення спеціальних умов для повноцінного розвитку в конкретному освітньому середовищі: створення психологічних умов для емоційного благополуччя, успішного професійного розвитку, розвитку професійної свідомості.

Розкриваючи організаційно-методичні засади діяльності психологічної служби закладів вищої освіти, В. Панок і В. Острова (2010) зазначають, що в рамках психологічної просвіти викладачів та студентів психологічна служба покликана підвищувати їхню психологічну компетенцію, яка у свою чергу є важливою складовою психологічної культури особистості. А психологічна допомога викладачам та студентам (психоконсультавання та психокорекція) має на меті сприяння особистісній інтеграції студентів і викладачів, узгодження їхніх особистих, соціальних та економічних інтересів. Важливою передумовою цього є ефективне реагування на конкретні психологічні проблеми, з якими стикається людина у своїй навчальній, професійній діяльності, в особистому житті [6]. Проте завдання формування психологічної компетенції як компоненту психологічної культури авторами не конкретизується, не виокремлюється і не визначається як завдання необхідної систематичної цілеспрямованої роботи з метою збереження і зміцнення психічного здоров'я учасників освітнього процесу і викладача закладу вищої освіти зокрема.

Надалі основною метою діяльності психологічної служби системи освіти визначено забезпечення і підвищення ефективності освітнього процесу шляхом його індивідуалізації та, одночасно, захист психічного здоров'я і соціального благополуччя всіх його учасників на основі застосування методів і технологій практичної психології та соціальної педагогіки [9; с.5]. Також автори намагаються обґрунтувати актуальність та визначити зміст формування психологічної культури педагогів в ході діяльності практичного психолога загальноосвітнього навчального закладу. Поняття психологічної культури визначається, як центральна складова загальної культури особистості – це цілісна, імперативна її властивість, що базується на усвідомленні особистістю своєї цінності у суспільстві та у власній самооцінці, що розвивається в процесі пізнання, засвоєння, зберігання, володіння, творення і використання нею психологічних знань, умінь, навичок, які мають пріоритетне значення в ієрархії усіх існуючих культурних і природних, духовних і матеріальних цінностей. Психологічна культура педагога передбачає високий рівень професійних знань, а найважливішими складовими психологічної культури визначено культуру

мислення, спілкування та саморегуляції. Емоційну саморегуляцію вважають однією із важливих психологічних складових формування психологічної культури особистості педагогічного працівника [5]. Автори розглядають рівні емоційної саморегуляції особистості: несвідома емоційна саморегуляція, свідомо вольова емоційна саморегуляція та свідомо смислова емоційна саморегуляція. Саме останній рівень характеризується як якісно новий спосіб вирішення проблем емоційного дискомфорту і спрямований на усунення його глибинних причин – на вирішення внутрішнього потребово-мотиваційного конфлікту, що стає досяжним шляхом усвідомлення та переосмислення особистих потреб та цінностей та породження нових життєвих змістів. Найвищим аспектом змістової саморегуляції є саморегуляція на рівні екзистенційних потреб та змістів. Педагогічну діяльність характеризують як складний вид творчої діяльності та ситуацію емоційного перевантаження, що пов'язане з високим рівнем афективної напруженості і може дезорганізувати цю діяльність. Науковці звертають увагу на можливі негативні переживання та пов'язані з ними почуття душевного дискомфорту, що заважає професійній педагогічній діяльності. Розглядаються умови, що негативно впливають на особистість педагога та виконання ним професійної діяльності, формування негативних особистісних утворень, розвиток професійного стресу. Результатом психологічного стресу, зумовленого професійною діяльністю, стає емоційне та фізичне напруження, високий рівень тривоги, стан неспокою та невпевненості у собі [5, с. 197].

Отже, доцільно припустити, що питання формування навичок емоційної саморегуляції, збереження психічного здоров'я автоматично поширюється і на викладачів закладів вищої освіти, проте конкретні посилення на це, чітко виокремлені завдання відсутні. Необхідно зважати і на те, що професійна діяльність викладача як науково-педагогічного працівника має свою специфіку, а отже, чинники, що впливатимуть на стан здоров'я, психічного зокрема, матимуть свої особливості.

Досліджувати психологічний супровід ізольовано є неефективним, стверджує Т. Афанасьєва, оскільки тільки системно - інтерпретуючи його і як процес, і як метод, і як вид діяльності психолога, - можливо створити цілісну технологію, що забезпечуватиме створення умов для професійного розвитку особи [1].

На сьогоднішній день під психологічним супроводом мають на увазі підтримку психічно здорових людей, у яких на певному етапі розвитку виникають особистісні труднощі. Система психологічного супроводу викладачів ЗВО виникає як відповідь на сучасні динамічні вимоги до особистості фахівця, його професійної самостійності, пізнавальної активності, готовності до змін в умовах високої конкуренції на ринку праці.

Наявні переваги психологічного супроводу професійної діяльності викладача:

1) психологічний супровід дає можливість іти за природним розвитком, спиратися не лише на вікові закономірності, але й на особистісні досягнення, в яких закріплені ті зусилля, що особа доклала до саморозвитку;

2) визнається цінність внутрішнього світу кожного викладача, кожної індивідуальності, пріоритетність потреб, цілей і цінностей саморозвитку;

3) супроводжувач не є опорою, «підпорою, на яку можна обпертися»; він спонукає педагога до знаходження і прийняття самостійних рішень, допомагає прийняти на себе необхідну міру відповідальності, тобто створює необхідні умови для саморозвитку, здійснення особистісних виборів [1].

На думку М. Мушкевич, психологічний супровід відрізняється від корекції тим, що перший передбачає не «виправлення недоліків», а пошук прихованих ресурсів людини та спирається на її власні можливості. Таким чином, психолог спирається на «зону актуального розвитку» свого клієнта (поняття, що застосовує Л. Виготський до розвитку дитини). Звичайно, педагог – це доросла людина, але у процесі психологічного супроводу ми спираємося на ті психічні складові, що розвинені на достатньо високому або середньому рівні, і це стає «зоною актуального розвитку» клієнта, його точкою спирання. Але бувають проблемні ситуації, які особа не може самостійно розв'язати, прийняти рішення, і тоді у співробітництві з клієнтом психолог разом та іншими спеціалістами, які залучені у процес психологічного супроводу, створюють умови для активного пошуку, самовизначення та розвитку, формуючи, за Л. Виготським, «зону найближчого розвитку». Виділяючи «зону актуального» та «зону найближчого розвитку» клієнта, спираючись на особистісно-суб'єктний та рефлексивно-діяльнісний підхід, можна виокремити наступні види психологічного супроводу:

- супровід-співробітництво, що передбачає спільне планування, співтворчість, рефлексію, самостійне подолання проблем, відповідальність, творчість самого клієнта;

- супровід-ініціювання, що потребує від психолога створення певних умов для вільного, індивідуального, самостійного вибору шляху та засобів вирішення життєвих проблем;

- супровід-попередження стає доречним тоді, коли спостерігаються вікова та індивідуальна обмеженість. Завданням психолога стає передбачення небажаних подій, невірних кроків, що здатні негативно вплинути на розвиток особи, допомога у виборі адекватних рішень. Саме супровід-попередження матиме позитивний ефект, якщо його форми та зміст ненав'язливі, делікатні, психологічно та педагогічно грамотні і дозовані [4].

Таким чином, у працях сучасних науковців належна увага приділена питанню організації надання психологічної допомоги учням закладів загальної освіти та студентам закладів вищої освіти. Проте, як ми вважаємо, недостатньо конкретно сформульовані організаційно-методичні засади психологічного супроводу саме педагога, зокрема викладача закладу вищої освіти.

Формулювання цілей і постановка завдань статті. Вважаємо, що постала необхідність сформулювати організаційно-методичні засади психологічного супроводу саме педагога, зокрема, викладача закладу вищої освіти. І завдання, що потребує вирішення, – побудувати модель психологічного супроводу професійної діяльності викладача, реалізація якої на практиці дасть змогу надати цій діяльності погодженого і комплексного характеру.

Виклад методики і результатів досліджень. Психологічний супровід передбачає систему професійної діяльності психолога, що спрямована на створення спеціальних умов для повноцінного розвитку в конкретному освітньому середовищі: створення психологічних умов для емоційного благополуччя, успішного професійного розвитку, розвитку професійної свідомості. Метою психологічного супроводу викладача, у найбільш загальному розумінні, має стати повноцінна реалізація професійно-психологічного потенціалу особистості та задоволення потреб у діяльності, а отже – збереження його психічного здоров'я.

Потреба у психологічному супроводі як специфічній технології (або напрямку діяльності практичного психолога), зазначає О. Савицька, особливо зростає в ті вікові періоди, що пов'язані зі зміною соціальної позиції, перебудовою способу життя і діяльності, самовизначенням, а також у кризові періоди розвитку та професійного шляху. Припускається, що в ці періоди технологія психологічного супроводу запускає механізми саморозвитку, активізує власні ресурси людини, розкриває перспективи особистісного зростання [10, с. 195].

Мета і завдання психологічного супроводу має виходити, перш за все, зі змісту діяльності та організації психологічної служби закладу вищої освіти. У нашому дослідженні ми пропонуємо модель психологічного супроводу професійної діяльності викладача. Модель – це спеціальна форма кодування інформації. Вона містить у собі потенційні знання, які людина може набути, зробити наочними і використати у своїх життєвих потребах [11, с. 19]. Моделювання доцільно використовувати в процесі формування пізнавальної самостійності тих, хто навчається [8].

Період дорослості – найбільш тривалий і продуктивний період життєвого шляху людини, коли розвиток відбувається у двох основних контекстах – професійному та особистісному. Професійний розвиток тісно пов'язаний з усією особистісною структурою суб'єкта професійної діяльності та особливостями його життєвого шляху. Він передбачає не лише придбання нових професійних компетентностей, але й вимагає вміння долати складні професійні ситуації, професійні стреси без втрат ефективності виконуваної роботи і без руйнівного впливу стресу на особистість професіонала, його міжособистісні взаємини і здоров'я. Представимо модель психологічного супроводу професійної діяльності викладача ЗВО (рис.1).

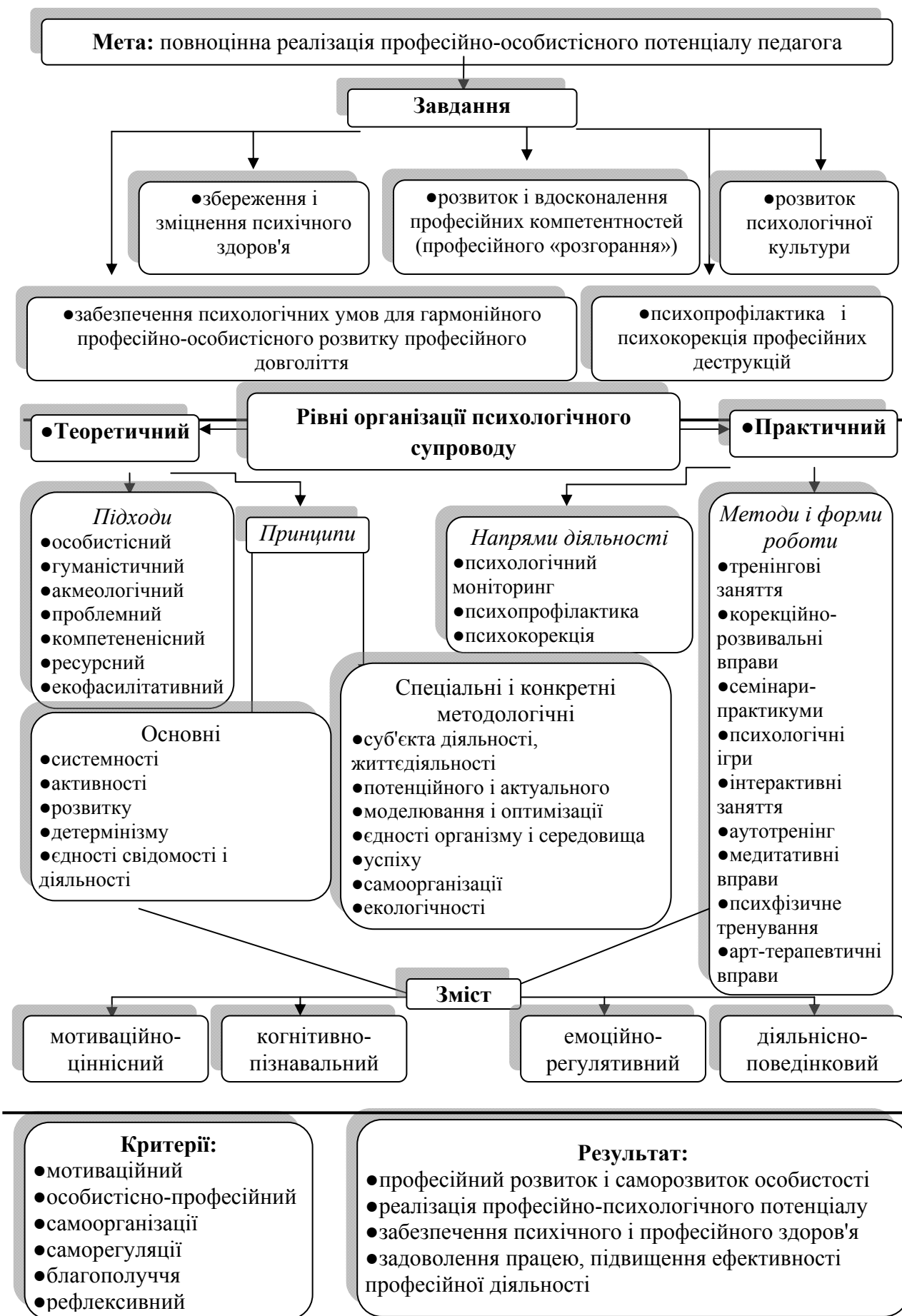


Рис. 1. Модель психологічного супроводу професійної діяльності викладача ЗВО

Створюючи модель психологічного супроводу, важливо дотримуватися таких методологічних вимог, як:

- концептуальність (модель має спиратися на певну наукову концепцію);

- керованість (можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу, поетапної діагностики, варіювання засобів і методів з метою корекції результатів);

- ефективність (сучасні моделі існують у конкурентних умовах і повинні бути ефективними за результатами й оптимальними за витратами, гарантувати досягнення певного стандарту навчання);

- відтворюваність (модель повинна бути ефективною для інших однотипних освітніх установ, інших суб'єктів);

- системність (модель повинна мати всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв'язок його частин, цілісність) [1].

Основними компонентами моделі постають: мета, завдання, принципи, компоненти, зміст і етапи, напрями діяльності, методи, форми, результат (критерії та рефлексія).

Метою психологічного супроводу викладача закладу вищої освіти у процесі здійснення ним професійної діяльності, на нашу думку, має стати: розкриття особистісно-професійного потенціалу, створення умов для професійного довголіття викладача. Основними завданнями – особистісно-професійний розвиток фахівця, розвиток професійних компетентностей (професійне «розгоряння»); формування психологічної культури, профілактика і корекція професійних деструкцій; збереження і зміцнення його психічного здоров'я. Серед завдань психологічного супроводу викладача закладу вищої освіти мають також бути:

- сприяння повноцінному особистісному та професійному розвитку, успішній соціалізації та адаптації до змінних умов діяльності;
- створення умов для формування у викладачів мотивації до самовиховання та саморозвитку, самовдосконалення;
- формування у них стійкої потреби у психологічних знаннях, уміннях застосувати їх для підвищення професіоналізму, збереження і зміцнення психічного здоров'я;
- профілактика та корекція відхилень в особистісному розвитку;
- оздоровлення психологічного клімату, міжособистісних взаємин у колективах викладачів і студентів та в усьому колективі закладу [3].

Виокремлені вище мета і завдання становлять цільовий блок моделі.

Організація психологічного супроводу професійної діяльності викладача ЗВО здійснюється на двох рівнях - теоретичному і практичному. Теоретичний рівень забезпечується підходами та принципами, що забезпечують потенційний зміст психологічного супроводу професійної діяльності викладача ЗВО. Практичний рівень – напрями діяльності, форми, що реалізуються через технології.

Запропонована модель психологічного супроводу професійної діяльності викладача ґрунтується на особистісному, гуманістичному, акмеологічному, проблемному, компетентнісному, ресурсному підходах.

На підставі другого критерію визначено основні і спеціальні конкретні методологічні принципи, що і стали підґрунтям нашої моделі.

До *основних* належать принципи системності, активності, розвитку, детермінізму, єдності свідомості і діяльності, особистісного підходу.

Спеціальними і конкретними методологічними принципами є: принцип суб'єкта діяльності, життєдіяльності, принцип потенційного і актуального, принцип моделювання і оптимізації [2].

Зміст психологічного супроводу професійної діяльності викладача ЗВО ґрунтується на структурі змісту і критеріїв психічного здоров'я, і ми виокремлюємо наступні його компоненти (складові): 1) *мотиваційно-ціннісний* – наявність та усвідомленість потреб, прагнень, цінностей, установок, інтересів у сфері особистого та професійного розвитку і самореалізації; 2) *когнітивно-пізнавальний* – система знань і умінь, необхідних для ефективного реалізації професійної діяльності та самореалізації, наявність інтересу до розширення професійних можливостей та самопізнання; 3) *діяльно-поведінковий* (конативний) – сукупність навичок, дій, моделей поведінки - ефективного виконання професійної діяльності; вміння керувати власними емоціями, станами, самоорганізація особистого і професійного часу, навички релаксації, вміння розвивати, акумулювати і використовувати свої ресурси; 4) *емоційно-регулятивний* – розуміння власних емоційних проявів, причин їх виникнення, вміння регулювати та управляти ними для попередження професійних деструкцій, конструктивне проживання стресових ситуацій та вміння скористатися власними ресурсами для їх подолання й подальшої ефективного життєдіяльності суб'єкта.

Теоретичний рівень реалізується через практичну діяльність. Перш за все розглядаються такі напрями діяльності: вивчення особистості викладача (психологічний моніторинг), створення психологічних умов для його особистісно-професійного розвитку та безпосередня психологічна допомога.

Напрями діяльності реалізуються через методи (тестування, опитування, спостереження, проєктивні, практичні) та форми роботи: тренінгові заняття, корекційно-розвивальні заняття, семінари-практикуми, психологічні ігри, інтерактивні заняття, аутотренінг, медитації, карти-планери, дихальні вправи, психофізичне тренування, метафоричні карти тощо.

Відштовхуючись від основних видів діяльності психолога у закладі освіти - психологічна діагностика, психокорекція, психопрофілактика, - психологічний супровід ґрунтується на поєднанні чотирьох функцій: діагностики суті проблеми, надання інформації про проблему та шляхи її розв'язання, консультацій на етапі прийняття рішення та відпрацювання рішення. Зокрема, діагностуючи наявну проблему, важливо визначити,

наприклад, предикатори професійного стресу, надалі – дати інформацію про суть проблеми, її макро- і мікрочинники, розглянути ймовірні шляхи подолання (оволодіння) ситуації, її негативних наслідків, визначити особисті ресурси та надати підтримку у визначенні шляхів вирішення проблеми, виборі і прийнятті рішення, а також – сформулювати розуміння особистої відповідальності за прийняте рішення та наступні кроки особи.

Компонент результату складають *критерії* і *рефлексія*. Ефективність психологічного супроводу професійної діяльності викладача визначається відповідними критеріями, які ґрунтуються на наукових положеннях про розвиток особистості. Критерій – це узагальнений показник розвитку системи, успішності діяльності, основа для класифікації. Критерії ефективності психологічного супроводу наступні: мотиваційний; готовність до змін та толерантність до невизначеності у сучасних динамічних та непередбачуваних умовах життя; самореалізація та саморозвиток; реалізація професійних цілей у взаємозв'язку із цінностями особистості; саморегуляція та самоорганізація в умовах проблемної ситуації; рефлексивний.

Мотиваційний критерій передбачає усвідомлення та розвиток мотивації: бажання оволодіти знаннями, вміннями та навичками для збереження психічного здоров'я, розуміння власних потреб, цінностей, установок, їхнього впливу на самооцінку своїх результатів, досягнень, проєктів щодо власного життєво-професійного розвитку; сформованість пізнавальної активності та мотивації досягнення результатів у професії та власному розвитку; спрямованість потреби до оновлення знань, умінь та навичок професійної діяльності, саморегуляції, саморозвитку, отримання задоволення від життя й професійної діяльності.

Особистісно-професійний критерій передбачає: наявність професійних і психологічних знань; прийняття сучасних динамічно мінливих умов життя та професійної діяльності; прагнення розкривати свої можливості для самостійного виходу за рамки прийнятих обмежень; усвідомлення невизначених ситуацій через прийняття їх як можливості і ресурсу для подальшого самовдосконалення та саморозвитку; професійної спрямованості обраної діяльності та власної активності, націленої на самореалізацію та самовдосконалення.

Критерій *самоорганізації* в умовах проблемної ситуації передбачає вміння проєктувати професійну діяльність згідно із завданнями діяльності та коригувати їх відповідно до досягнутих результатів; вміння прогнозувати діяльність і власну поведінку, упорядковувати дії, засоби діяльності відповідно до мети, визначати відхилення в реалізації програми діяльності й вносити корективи; самооцінку результатів ефективної діяльності і прогнозування шляхів її вдосконалення; вміння керувати власним часом, раціонально й корисно його розподіляти та використовувати.

Критерій *саморегуляції* передбачає здатність екологічно і конструктивно вирішувати проблеми і завдання, розуміння емоційних

переживань, усвідомлення, регулювання та управління ними, вміння досягати та дотримувати гармонії і балансу у своєму житті.

Критерій *благополуччя* має на увазі позитивне ставлення до життя і здійснюваної професійної діяльності; відчуття задоволеності від себе, взаємин з оточуючим світом, виконання професійної діяльності.

Рефлексивний критерій передбачає проектування професійних і рефлексивних компетентностей відповідно до власних професійних мотивів, інтересів, потреб; проектування системи професійних компетентностей як очікуваного результату професійного шляху; прогнозування можливого розвитку особистісних та професійних якостей, необхідних для розвитку професійної діяльності і себе в ній; здатність до рефлексії власної професійної діяльності, особистих вчинків, міжособистісної взаємодії, їх впливу на психологічне благополуччя і задоволення особи як суб'єкта діяльності; усвідомлення рівня готовності до подальшого професійного і особистісного розвитку, усвідомлення можливостей і стану свого здоров'я; відповідальність за взяті на себе завдання, їхнє виконання, здатність звернутися в разі необхідності за допомогою, вміння скористатися нею [7, с. 374-376]. Рефлексивний компонент передбачає рефлексивну підготовку – формування цілісного уявлення про сутність професійної діяльності, зміст професійної компетентності викладача як науково-педагогічного працівника, сутність феномену рефлексії, відповідність власних рис професійним якостям. Високий рівень розвитку рефлексивного компоненту викладача характеризується такими показниками: усвідомлення власних потреб і почуттів; здатність до обмірковування своєї діяльності та її наслідків і передумов, при необхідності – готовність до перебудови своєї діяльності; прагнення передбачати і пояснювати реакцію інших людей; орієнтація у ситуації; критичність мислення; здатність до аналізу у плануванні і організації діяльності, з відстежуванням і усвідомленням власних емоцій і відчуттів, вміння спиратися на чіткий і однозначний зміст понять і категорій; вміння співвіднести себе, свої можливості з вимогами професії педагога; здатність до самоорганізації; вироблення нового стилю життєдіяльності; самопроектування; самоствердження; самовизначення (професійне, за спеціалізацією); самореалізація у професії; професійна ідентичність; незалежність суджень; відносна стійкість, стабільність уявлення про себе як викладача ЗВО; прийняття себе як особистості та фахівця; здатність до самопрезентації [1].

Висновки і подальші перспективи досліджень. Негативним наслідком впливу професійної діяльності на особистість педагога, викладача ЗВО, тривалої дії професійних стресів можуть стати професійні деструкції та деформації, психічне вигорання, що погіршують його емоційне благополуччя, гармонійний розвиток особистості, стан психічного здоров'я. Тому на сьогоднішній день питання психологічного супроводу професійної діяльності педагогів, у тому числі викладачів ЗВО, є досить актуальним. Перспективним питанням, на нашу думку, є розробка і впровадження

системи комплексної психологічної допомоги педагогу з метою збереження й оптимізації його психічного здоров'я, попередження й усунення професійних деструкцій, деформацій, емоційного вигорання, формування професійної стресостійкості, гармонізації особистості фахівця.

Список використаних джерел:

1. Афанасьєва Т. О. Психологічний супровід професійного розвитку майбутнього психолога у вищому навчальному закладі: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Класич. приват. ун-т. Запоріжжя, 2011. 317 с.

2. Євдокімова О.О. Теорія і практика психологічного супроводу навчально-виховного процесу у вищому технічному навчальному закладі : автореф. дис. ... д-ра психол. наук: спец. 19.00.07. / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2011. 44 с

3. Лавриненко С. Л. Психологічний супровід розвитку професіоналізму вчителя гімназії. *Вісник післядипломної освіти*. 2009. Вип. 11 (2). С. 185-191

4. Мушкевич М. І. Поняття супроводу у сучасній психологічній науці: *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*: Проблеми загальної та педагогічної психології / за ред. акад. С. Д. Максименка. Київ: 2011. Т. XIII. Ч. 1. С. 287-294.

5. Організація та науково-методичне забезпечення діяльності психологічної служби і ПМПК / за наук. ред. В. Г. Панка та І. І. Цушка. Електрон. дані. Київ, Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2013. – 1 електрон. опт. диск (CD-ROM), 12 см.

6. Панок В. Г., Острова В. Д. Психологічна служба вищого навчального закладу (організаційно-методичні аспекти). Київ: «Освіта України», 2010. 230 с.

7. Перегончук Н. В. Модель психологічного супроводу розвитку професійної компетентності майбутніх психологів. *Актуальні проблеми психології*: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2019. Том. XI: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. Вип. 19. С. 364–380

8. Плугина М. И. Акмеологическое сопровождение профессионального становления преподавателей высшей школы. Монография. Москва: Изд-во 000 «ПКЦ Альтекс», 2008. 418 с.

9. Положення про психологічну службу у системі освіти України. Наказ Міністерства освіти і науки України 22 травня 2018 року № 509, URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0885-18> (дата звернення 12.03.2020).

10. Савицька О.В. Психологічний супровід формування професійної компетентності майбутнього психолога. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2012. Вип. 4. С. 193–199.

11. Семенова А. В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів: монографія. Одеса: Юридична література, 2009. 504 с.

References transliterated

1. Afanasieva T.O. (2011) *Psykholohichniy suprovid profesiinoho rozvytku maibutnoho psykholoha u vyshchomu navchalnomu zakladi [Psychological support of professional development of the future psychologist in a higher educational institution]*. (Doctor's thesis). Klasych. pryvat. un-t. Zaporizhzhia [in Ukrainian].
2. Yevdokimova O.O. (2011) *Teoriia i praktyka psykholohichnoho suprovodu navchalno-vykhovnoho protsesu u vyshchomu tekhnichnomu navchalnomu zakladi [Theory and practice of psychological support of the educational process in a higher technical educational institution]*. (Doctor's thesis). In-t psykholohii im. H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy Kyiv [in Ukrainian].
3. Lavrynenko S.L. (2009) *Psykholohichniy suprovid rozvytku profesionalizmu vchytelia himnazii [Psychological support for the development of professionalism of high school teachers]*. *Visnyk pislidyplomnoi osvity. iesse 11* (2). 185-191 [in Ukrainian].
4. Mushkevych M.I. (2011) *Poniattia suprovodu u suchasni psykholohichnii nautsi [The concept of support in modern psychological science]*. *Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii im. H.S. Kostiuka APN Ukrainy: Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii. S.D. Maksymenko (Ed.). T. KhIII, Vol. 1.* 287-294. [in Ukrainian].
5. Panka V.H., Tsushka I.I. (Ed.). (2013) *Orhanizatsiia ta naukovometodychne zabezpechennia diialnosti psykholohichnoi sluzhby i PMPK [Organization and scientific and methodological support of the psychological service and PMPC]*. Elektron. dani. Ukrainskyi NMTs praktychnoi psykholohii i sotsialnoi roboty, Kyiv [in Ukrainian].
6. Panok V.H., Ostrova V.D. (2010) *Psykholohichna sluzhba vyshchoho navchalnoho zakladu (orhanizatsiino-metodychni aspekty) [Psychological service of higher education (organizational and methodological aspects)]*. Kyiv: «Osvita Ukrainy» [in Ukrainian].
7. Perehonchuk N.V. (2019) *Model psykholohichnoho suprovodu rozvytku profesiinoy kompetentnosti maibutnykh psykholohiv [Model of psychological support for the development of professional competence of future psychologists]*. *Aktualni problemy psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Tom. XI: Psykholohiia osobystosti. Psykholohichna dopomoha osobystosti. Issue 19.* 364–380 [in Ukrainian].
8. Pluhyna M.Y. (2008) *Akmeolohycheskoe soprovozhdenye professyonalnoho stanovleniya prepodavatelei vusshei shkoli [Acmeological support of professional development of higher school teachers]*. Moskva: Yzdvo. 000 «PKTs Alteks» [in Russian].
9. *Polozhennia pro psykholohichnu sluzhbu u systemi osvity Ukrainy, Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy [Regulations on psychological service in the education system of Ukraine]*. (2018). № 509, 22 travnia 2018 roku, Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0885-18> [in

Ukrainian].

10. Savytska O.V. (2012) *Psykhologichnyi suprovid formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho psykhologa* [Psychological support for the formation of professional competence of the future psychologist]. *Visnyk Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka. Iesse* 4. 193-199. [in Ukrainian].

11. Semenova A.V. (2009) *Paradyhmalne modeliuvannia u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv* [Paradigmatic modeling in the professional training of future teachers]. Odesa: Yurydychna literatura [in Ukrainian].

Пиковец Н.В. Организационно-методические основы психологического сопровождения педагогов. В статье рассматривается вопрос сохранения психического здоровья педагогов в контексте осуществления ими профессиональной деятельности. Рассматриваются организационно-методические основы психологического сопровождения профессиональной деятельности педагогов. Психологическое сопровождение в учебном заведении предполагает систему профессиональной деятельности психолога, направленную на создание специальных условий для полноценного развития в конкретной образовательной среде: создание психологических условий для эмоционального благополучия, успешного профессионального развития, развития профессионального сознания, сохранения и оптимизации психического здоровья педагога. Предложена модель психологического сопровождения преподавателей учреждения высшего образования, рассмотрены ее структурно-содержательные компоненты: цель, задачи, уровни организации психологического сопровождения, содержание, критерии и результат. Рассмотрены преимущества психологического сопровождения профессиональной деятельности преподавателя. Подчеркнута его положительная направленность, что предполагает поиск скрытых ресурсов человека и опору на собственные возможности человека.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, психическое здоровье, модель, профессиональная деятельность, личностно-профессиональное возрастание, ресурсы, развитие.

Pikovets N. Organizational and methodological principles of psychological support of teachers. The article deals with the preservation of the mental health of teachers in the context of their professional activity. Organizational and methodological foundations of psychological support of teachers' professional activity are considered. Psychological support in an educational institution involves a system of professional activity of a psychologist, aimed at creating special conditions for full-fledged development in a particular educational environment: creating psychological conditions for emotional well-being, successful professional development, development of professional consciousness, preservation and optimization of the teacher's mental health. The advantages of psychological support of the teacher's professional activity are considered. Attention is drawn to the positive focus of such support, which directs

the person to search for hidden human resources and to rely on his own abilities.

Keywords. Psychological support, mental health, model, professional activity, personal and professional improvement, resources, development.

УДК 159.942

ПЕРЕПЕЛИЦЯ А. В.

кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології і педагогіки Національного університету фізичного виховання та спорту України, м. Київ

ПРОГРАМА ТРЕНІНГУ З ПРОФІЛАКТИКИ ТА ПОДОЛАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРЯННЯ У СПОРТСМЕНІВ

Перепелиця А. В. Програма тренінгу з профілактики та подолання емоційного вигоряння у спортсменів. Стаття присвячена проблемі змін професійного самовизначення у студентів університету фізичного виховання та спорту внаслідок впливу на їх особистість негативних переживань під час навчання і спортивної діяльності. Запропоновано авторський варіант програми соціально-психологічного тренінгу з профілактики та подолання емоційного вигоряння спортсменів на етапі отримання професійної освіти. Враховано особливості навчального процесу та активної професійно-спортивної діяльності студентів. Рекомендовано для застосування у процесі психолого-педагогічного забезпечення тренувального процесу спортсменів під час формування професійно важливих властивостей особистості і психотехнічних умінь.

Ключові слова: тренінгова програма, професійна ідентичність, особистість, навчальний процес, спортсмен.

Постановка проблеми. Сучасний спорт вищих досягнень характеризується високими фізичними та психічними навантаженнями, орієнтацією на досягнення максимально високих результатів, жорсткою конкуренцією суперників. Тому цілком закономірна та увага, яку приділяють впливу психологічних факторів на досягнення спортсменів. Суперництво в змаганнях спортсменів з високим рівнем фізичної, тактичної, технічної підготовки збільшує психічну напруженість і внесок психологічних факторів в досягнення перемоги. З цим пов'язана традиційна увага дослідників до змагального стресу і засобів його подолання, до проблеми стійкості спортсменів до різних джерел стресу, що виникають під час змагань.

Необхідно зазначити, що наслідком тривалих стресів може стати емоційне вигоряння, що здатне вплинути на фізичний стан людини та викликати травми, відхід від фізичної активності, аж до припинення тренувальної та змагальної діяльності.

Мета статті - висвітлити основний зміст та специфіку побудови програми соціально-психологічного тренінгу з профілактики та подолання негативних переживань під час професійної діяльності у студентів університету фізичного виховання та спорту, у якості необхідної психологічної допомоги для попередження виникнення розчарування в професії та емоційного вигорання.

Виклад основного матеріалу. Дана програма тренінгу складається з 5 занять, по 120 хвилин кожне, і призначена для групової роботи студентів (8 - 11 чол.). Мета програми - ознайомлення з можливими стресогенними ситуаціями під час спортивної діяльності та з методами релаксації негативних переживань, які виникають в результаті їх вирішення.

Структура кожного заняття складалася з 3 етапів:

1. Ритуал привітання та Розминка - підготовка та "розігрів" учасників для ефективної роботи, який допомагає емоційній розрядці учасників, їх емоційному розкриттю, створенню в групі позитивної атмосфери, оцінці емоційного стану на початок заняття; отримання інформації про вміння та навички, які будуть розвиватися протягом заняття та вправ.

2. Основний етап – вправи, рольові ігри, лекції, дискусії, ситуаційні задачі, які спрямовані на формування, розвиток та вдосконалення якостей відповідно до теми. Наприкінці вправ проводиться обговорення.

3. Заключний етап – рефлексія, підведення підсумків та завершення тренінгу (вислови учасників щодо свого стану після заняття, осмислення проробленої роботи, побажання та пропозиції тренеру та учасникам тренінгу). Резюме ведучого. Прощання.

ЗАНЯТТЯ № 1

Тема: ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРЯННЯ ЯК НАСЛІДОК ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СПОРТСМЕНА

РОЗМИНКА (20 хв.)

1. Вступне слово тренера.

Час проведення: 5хв.

Хід вправи: тренер вітається, коротко розповідає про актуальність, мету та завдання всього тренінгового блоку.

Актуальність: «Одне з перших місць серед видів професійної діяльності, пов'язаних з високим ризиком виникнення синдрому емоційного вигорання, займає професія спортсмена. Суперництво в змаганнях спортсменів з високим рівнем фізичної, тактичної, технічної підготовки збільшує психічну напруженість і внесок психологічних факторів в досягнення перемоги».

2. Вправа "Привітання".

Час проведення: 5-7хв.

Хід вправи: Учасники по черзі вітаються з усіма. Задають питання до тренера стосовно тренінгу. Заповнюється кожним свій щоденник, пункт «Очікування від тренінгу».

Основні незакінчені речення з анкети:

- 1) Від тренера я очікую...
- 2) Від інших учасників я очікую...
- 3) Що Ви готові вкласти в тренінг?
- 4) Від себе я очікую...
- 5) Від участі в цьому тренінгу я очікую...
- 6) Мета, яку я маю намір досягти, - ...

Слово тренера: «Те, що ми з Вами записали, безумовно, може змінюватися протягом всього тренінгу. Можливо, ви отримаєте те, чого не очікували. Нагадую Вам, що багато буде залежати від вашої активності. Наприкінці тренінгу у нас з Вами буде можливість проаналізувати свої очікування».

3. Вправа "Мій настрій".

Час проведення: 7-10хв.

Мета: привітання, оцінка настрою учасників, введення в тренінг.

Необхідні матеріали: картки з різними зображеннями емоційних станів.

Хід вправи: учасникам пропонуються картки з різними зображеннями емоційних станів, які візуально видно на фотографії людей. Завдання учасника - вибрати ту картку, на якій фото відповідає відображенню його внутрішнього стану. Після того, як останній зробить вибір, кожний по колу обгрунтовує свій вибір.

ОСНОВНИЙ ЕТАП (80 хв.)

4. Вправа "Мозговий штурм".

Час проведення: 5 хв.

Мета: актуалізація в учасників особистого розуміння явища професійного вигоряння.

Необхідні матеріали: м'яч, дошка, крейда (маркери).

Хід вправи: кожен учасник, передаючи м'яч по колу, розкриває власне розуміння слова «професійне вигоряння». На дошці фіксуються всі думки.

5. Міні-лекція "Професійне вигоряння".

Час проведення: 10хв.

Мета: ознайомлення учасників тренінгу з тлумаченням терміну «професійне вигоряння».

Необхідні матеріали: лекційний матеріал.

6. МЕТОДИКА Дж. Тейлора, адаптація В. Г. Норакидзе.

Час проведення: 20 хв.

Мета: вимірювання рівня тривожності і визначення її причин.

Необхідні матеріали: опитувальник.

Хід вправи: учасникам роздається опитувальник з інструкцією.

Слово тренера: «Вам необхідно прочитати перше висловлювання в опитувальнику, на аркуші паперу проставити номер, а поруч знак "+" , якщо Ви згодні з даним висловом, і знак "-" - якщо не згодні з ним. Інша форма відповіді виключена. Потім Ви повинні прочитати наступні висловлювання і зробити запис про свою згоду або незгоду аналогічно першому. Вам

необхідно оцінити всі 60 висловлювань опитувальника. Намагайтеся працювати якомога швидше, особливо над відповідями не замислюйтесь, оскільки перша відповідь, що приходить у голову, як правило, буває найбільш вірною. Виправлення в записах роботи не можна».

Після проведення методики проводиться обговорення з визначенням причин. Учасники повинні відповісти на запитання: «Що може викликати підвищення тривожності?» Наприклад: сімейні проблеми, проблеми, пов'язані з навчанням, очікування практичних занять в лікарні та ін.

7. Вправа - розминка "Міняються місцями ті, хто ..."

Час проведення: 5 хв.

Мета: розрядка, зняття втоми.

Хід вправи: всі учасники сідають на стільці по колу.

Слово тренера: «Зараз я назву одну якість або предмет, і ті, у кого ця якість (предмет) є, повинні будуть помінятися місцями. Учасники повинні намагатися якомога швидше зайняти звільнені стільці. Той, хто не встигає зайняти місце, стає ведучим. Кожен новий цикл гри починається словами: «Міняються місцями ті, хто...»».

8. Вправа "Баланс реальний і бажаний".

Час проведення: 20 хв.

Мета: оцінка рівня взаємин з професією.

Необхідні матеріали: ватмани, олівці, маркери.

Хід вправи: пропонується намалювати коло; в ньому, орієнтуючись на внутрішні психологічні відчуття, секторами відзначити, в якому співвідношенні нині перебувають навчання (професійне життя), сімейні відносини і особисте життя (подорожі, відпочинок, захоплення). В кінці вправи проводиться обговорення. Основні питання:

- А як би Вам хотілося бачити їх співвідношення?
- Яке на Вашу думку повинне бути ідеальне співвідношення?
- Чи є відмінності? У чому вони полягають? Чому так вийшло?
- Що можна зробити, щоб наблизити одне до іншого? За рахунок чого?
- Від кого або від чого це залежить?

9. Вправа "Я - вдома, я – в коледжі".

Час проведення: 20 хв.

Мета: оцінка рівня взаємин з професією.

Необхідні матеріали: ватмани, олівці, маркери, ручки.

Хід вправи.

Слово тренера: «Візьміть аркуш, розділіть його навпіл. Треба скласти 2 списки визначень (якомога більше): «Я - вдома», «Я - на змаганнях». Як варіант можна запропонувати скласти списки визначень «Вдома я ніколи...», «На змаганнях я ніколи...». Це дозволить вийти на наявні стереотипи поведінки, мислення.

Після вправи необхідно проаналізувати:

- подібні риси;
- протилежні риси;

- однакові якості, які проявляються в різних модальностях;
- відсутність спільних рис;
- який список було складати легше; який вийшов об'ємнішим?
- яке ваше ставлення до того, що в характеристиках є помітні відмінності?

ЗАКЛЮЧНИЙ ЕТАП (20 хв.)

10. Вправа "Карусель спілкування".

Час проведення: 10 хв.

Мета: усвідомлення значення емоційних переживань та їх можливих наслідків для особистості.

Хід вправи: учасники по колу продовжують фразу, задану тренером. (Фрази: "Я люблю...", "Мене радує...", "Мені сумно, коли...", "Я серджуся, коли...", "Я пишаюся собою, коли...»

Після вправи проводиться обговорення. Основні питання:

- Коли виникають негативні переживання?
- Що Ви робите з цими негативними емоціями?
- Які можливі наслідки?

11. Підбиття підсумків ("Рефлексія").

Час проведення: 10 хв.

Мета: закріплення сформованих на занятті навичок, можливість для кожного учасника висловити свою думку.

Хід вправи: всі учасники сідають в коло, проводиться обговорення.

Основні запитання для обговорення:

- Що нового ви дізналися на занятті?
- Що дізналися про професію медичної сестри?
- Що найбільше запам'яталося?
- Що було найважчим?
- Що найбільше сподобалося?
- Які у вас виникли емоції під час заняття?
- Як, на вашу думку, ви можете використати дані знання в майбутньому?

ЗАНЯТТЯ № 2

Тема: ПРОФІЛАКТИКА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРЯННЯ.

Мета: ознайомлення з сучасними техніками і прийомами стабілізації емоційного стану.

Завдання:

- ознайомити учасників тренінгу з методами профілактики професійного вигоряння;
- визначення кожним учасником способів управління своїми емоціями;
- активізувати «включення» в проблему професійного вигоряння;
- познайомити учасників з способами профілактики професійного вигоряння;
- усвідомлення учасниками власних резервів для подолання негативних емоцій;

- подолати психологічні бар'єри, усвідомити і прийняти свої почуття;
- навчити учасників тренінгу практичним навичкам боротьби з синдромом вигорання.

РОЗМИНКА (20 хв)

1. Вступне слово тренера.

Час проведення: 5 хв.

Хід вправи: тренер вітається, коротко розповідає про актуальність, мету та завдання заняття. *Слово тренера:* «Відключіться від усіх своїх проблем. Всі проблеми залишилися за дверима. Кожен внутрішньо посміхнувся собі, а потім всім присутнім. Молодці! Я знову рада бачити всіх разом, бачити ваші очі й ваші посмішки!»

2. Вправа "Привітання".

Час проведення: 5 хв.

Мета: привітання, зняття напруги.

Необхідні матеріали: м'яч.

Хід вправи:

Слово тренера: «Почнемо нашу роботу з привітання та висловлювання один одному побажання на сьогоднішній день. Воно має бути коротким, бажано в одне слово. Ви кидаєте м'яч тому, кому адресуєте побажання і одночасно говорите його. Той, кому кинули м'яч, в свою чергу кидає його наступному, висловлюючи йому побажання на сьогоднішній день. Будемо уважно стежити за тим, щоб м'яч побував у всіх, і постараємося нікого не пропустити.»

3. Вправа "Поза Наполеона".

Час проведення: 10 хв.

Мета: оцінка готовності до роботи, включення в тренінг.

Хід вправи: учасникам показується три рухи: руки схрещені на грудях, руки витягнуті вперед з розкритими долонями і руки стиснуті в кулаки. За командою ведучого: «Раз, два, три!» - кожен учасник одночасно з іншими повинен показати один з трьох рухів (який сподобається). Завдання в тому, щоб вся група або більшість учасників показали однаковий рух.

ОСНОВНИЙ ЕТАП (80 хв.)

4. Мозковий штурм "Способи саморегуляції в ситуації стресу".

Час проведення: 5 хв.

Мета: з'ясування способів управління своїми емоціями.

Необхідні матеріали: дошка, маркери, крейда, аркуші, ручки.

Хід вправи.

Слово тренера: «Зараз я попрошу учасників розділитися на три групи. Ваше завдання - за 1 хв написати на аркуші як можна більше відповідей на наступне запитання: «Способи, за допомогою яких Ви долаєте негативні емоції? Через 1 хв по черзі Ви будете зачитувати їх. Всі інші учасники мають право на висловлювання своїх думок (згоди або ні) та коментарів.»

В процесі обговорення складається список способів боротьби з негативними емоціями (дані фіксуються на дошці). Отриманий список коригується і доповнюється тренером групи.

5. Міні-лекція "Профілактика професійного вигоряння".

Час проведення: 10 хв.

Мета: ознайомлення учасників тренінгу з методами профілактики професійного вигоряння.

Необхідні матеріали: лекційний матеріал.

6. Вправа "Портрет спортсмена".

Час проведення: 30 хв.

Мета: активізація розумової діяльності, «включення» в проблему емоційного вигоряння спортсмена.

Необхідні матеріали: аркуші ватману, маркери, крейда, олівці.

Хід вправи.

1 етап:

Слово тренера: «Вам пропонується намалювати або метафорично зобразити портрет емоційно вигорілого спортсмена». Далі тренер пропонує кожній підгрупі розповісти про той образ, який у них вийшов.

2 етап:

Слово тренера: «Вам пропонується намалювати або метафорично зобразити портрет емоційно стійкого спортсмена».

Після того, як учасники намалюють образ, тренер пропонує розробити рекомендації щодо запобігання або подолання симптомів емоційного вигоряння. Далі учасники обговорюють результати своєї роботи. Завдання тренера - зробити акцент на значущості внутрішніх резервів спортсмена в подоланні емоційного вигоряння, на тому, що багато залежить від нас самих.

7. Вправа-розминка "Моє звірятко".

Час проведення: 5 хв.

Мета: розминка, зняття напруги.

Хід вправи.

Слово тренера: «По черзі ми будемо вигадувати - показувати і проговорювати по одній особливості свого звірятка, при цьому необхідно повторити всі риси звірятка попередніх учасників».

«У мене був звірятко, у нього були ось такі вуха...»

8. Вправа "Стратегії самодопомоги".

Час проведення: 15 хв.

Мета: усвідомлення резервів для подолання негативних емоцій.

Необхідні матеріали: аркуші ватману, маркери, олівці.

Хід вправи.

Слово тренера: 1. Подумайте і запишіть відповіді на питання: «Що я можу зробити, щоб знизити свій рівень стресу, доставити собі радість?»

2. Спробуйте знайти сенс, наповнити значимістю записані вами відповіді і усвідомити, як вони можуть протистояти негативним переконанням.

Перший список може виглядати так:

- зустрічаюся зі своїми друзями;
- читаю, лежачи на дивані;
- працюю в саду.

Другий список може виглядати так:

- зустрічаюся зі своїми друзями, поділяю їх радість, відчуваю безпеку і радість;
- працюю в саду і насолоджуюся красою природи;
- зустрічаюся з друзями, намагаючись оцінити розкіш людського спілкування і т.д.;
- зустрічаюся з друзями;
- дивлюся телевізор.

9. Вправа. "Хочу - не хочу, але роблю... "

Час проведення: 15 хв.

Мета: подолання психологічних бар'єрів, усвідомлення і прийняття своїх почуттів.

Необхідні матеріали: аркуші, маркери, олівці, ручки.

Хід вправи: учасникам пропонується на окремих аркушах написати:

- три речі (це можуть бути обов'язки, заняття, розваги, справи тощо), які вам хотілося б робити частіше;
- три речі, які вам хотілося б перестати робити в тій мірі, в якій ви їх робите, або ж зовсім не робити.

Тепер поясніть, чому ви не робите достатньо першого і робите занадто багато другого.

За підсумками даної вправи відбувається обговорення того, що викликало труднощі у учасників тренінгу. "Якщо є бажання, є тисяча можливостей! Якщо немає бажання, є тисяча причин! "

ЗАКЛЮЧНИЙ ЕТАП (20 хв.)

10. Підбиття підсумків ("Рефлексія").

Час проведення: 10 хв.

Мета: закріплення сформованих на занятті навичок, можливість для кожного учасника висловити свою думку.

Хід вправи: всі учасники сідають в коло, проводиться обговорення.

Основні запитання для обговорення:

- Що нового ви дізналися на занятті?
- Що найбільше запам'яталось?
- Що було найважчим?
- Що найбільше сподобалось?
- Які у вас виникли емоції під час заняття?
- Як, на вашу думку, ви можете використати дані знання в майбутньому?

11. Вправа "Притча про колодязь".

Час проведення: 10 хв.

Необхідні матеріали: текстові матеріали.

Хід вправи:

Слово тренера: « А закінчити нашу з вами зустріч я хочу притчею.

Одного разу віслик упав у колодязь і став голосно волати, закликаючи на допомогу. На його крики прибіг господар віслика і розвів руками - адже витягнути віслика з колодязя було неможливо.

Тоді господар розсудив так: "Віслик мій вже старий, і йому недовго залишилося, а я все одно хотів купити нового молодого віслика. Цей колодязь вже зовсім висох, і я вже давно хотів його засипати і викопати новий. Так чому б відразу не вбити двох зайців - засиплю я старий колодязь, та й віслика водночас закопаю".

Недовго думавши, він запросив своїх сусідів - всі дружно взяли за лопати і стали кидати землю в колодязь. Віслик відразу ж зрозумів, що до чого, і почав голосно волати, але люди не звертали увагу на його крики і мовчки продовжували кидати землю в колодязь.

Однак дуже скоро віслик замовк. Коли господар заглянули в колодязь, він побачив наступну картину - кожен шматок землі, який падав на спину віслика, він струшував і приминав ногами. Через деякий час, до загального здивування, віслик виявився нагорі і вистрибнув з колодязя! Так ось...

Можливо, у вашому житті було багато всяких неприємностей, і в майбутньому життя буде посилати вам все нові і нові. І щоразу, коли на вас впаде чергова грудка, пам'ятайте, що ви можете струсити її і саме завдяки цьому піднятися трохи вище. Таким чином, ви поступово зможете вибратися з найглибшого колодязя.

Запам'ятайте п'ять простих правил:

1. Звільніть своє серце від ненависті - пробачте всіх, на кого ви були ображені.
2. Звільніть своє серце від хвилювань - більшість з них марні.
3. Ведіть просте життя і цінуйте те, що маєте.
4. Віддавайте більше.
5. Очікуйте менше».

Отже, психолого-педагогічне забезпечення тренувального процесу має включати в себе два компоненти: 1) формування професійно важливих для спортсменів властивостей особистості і психотехнічних умінь; 2) розвиток психологічної культури спортсменів через тренінг як частину тренувального процесу.

продовження в наступному номері

Список використаних джерел

1. Горбатова Е. Теория и практика психологического тренинга. Санкт-Петербург: Речь, 2008. 320с.
2. Кипнис М. Энциклопедия игр и упражнений для любого тренинга. Москва: АСТ, 2018. 622 с.

References transliterated

1. Gorbatoва E. (2008) *Teoriya i praktika psihologicheskogo treninga* [Theory and practice of psychological training]. Sankt-Peterburh: Rech [in Russian].
2. Kipnis M. (2018) *Entsiklopediya igr i uprazhneniy dlya lyubogo treninga* [Encyclopedia of games and exercises for any training]. Moscow: AST [in Russian].

Перепелица А.В. Программа тренинга по профилактике и преодолению эмоционального выгорания у спортсменов. Статья посвящена проблеме изменений профессионального самоопределения студентов университета физического воспитания и спорта вследствие влияния на их личность негативных переживаний во время обучения и спортивной деятельности. Предложен авторский вариант программы социально-психологического тренинга по профилактике и преодолению эмоционального выгорания спортсменов на этапе получения профессионального образования. Учтены особенности учебного процесса и активной профессионально-спортивной деятельности студентов. Рекомендуется для применения в процессе психолого-педагогического обеспечения тренировочного процесса спортсменов во время формирования профессионально важных свойств личности и психотехнических умений.

Ключевые слова: тренинговая программа, профессиональная идентичность, личность, учебный процесс, спортсмен.

Perepelytsia A. Training program on the prevention and management of emotional burnout among athletes. The article is devoted to the problem of changes in professional self-determination of students of the National University of Ukraine on Physical Education and Sport due to the impact on their personality of negative experiences during training and sports activities. The author's version of the program of socio-psychological training on the prevention and overcoming of emotional burnout of athletes at the stage of obtaining a professional education is proposed. The peculiarities of the educational process and active professional and sports activities of students are taken into account. It is recommended for use in the process of psychological and pedagogical provision of athletes training process during the formation of professionally important personality traits and psychotechnical skills.

Keywords: training program, professional identity, personality, educational process, athlete.

СКОРОСТЕЦЬКА Н.В.

*аспірантка 2 року навчання лабораторії методології і теорії психології
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ*

СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА ШЛЯХИ ЙОГО ДОСЛІДЖЕННЯ В ПСИХОЛОГІЇ

Скоростецька Н.В. Сучасний стан проблеми соціального інтелекту та шляхи його дослідження в психології. Здійснено теоретичний огляд сучасного стану проблеми соціального інтелекту та шляхи його дослідження в психології, виявлено сутність та зміст цього поняття в роботах вчених різних країн. Зміст поняття «соціальний інтелект» у вітчизняній та зарубіжній психології до теперішнього часу залишається дискусійним. Впродовж тривалого часу у вітчизняній науці сутність цього поняття досліджувалась в межах вивчення соціально-комунікативних здібностей або компетентності. Коло наукових праць, предметом яких є саме соціальний інтелект, порівняно невелике, хоча останнім часом їх кількість зростає. Теоретичний та емпіричний аналіз цього явища в межах власних концепцій здійснили Куніцина В.М., Ушаков Д.В., Савенков О.І., Баширов І.Ф. та Луньова О.В. У змістовному плані до дослідження СІ найбільш близькі: соціокультурний підхід Виготського Л.С., до вивчення інтелекту; особистісний підхід до вивчення мислення, вивчення соціальних уявлень та виділення соціального мислення Абульханової-Славської К.О.; дослідження взаємозв'язку соціалізації та індивідуального соціального розвитку особистості Бобневої М.І., а також вивчення формування комунікативної компетенції Ємельяновим Ю.М., соціальної компетентності Петровською Л.А. та ін. Суттєвий внесок у дослідження СІ зробили Михайлова О.С., Кудрявцева Н.А., Каліна Н.Ф., Геранюшкіна Г.П., Белова С.С., Ростових Д.А., Саутіна К.С. та інші. В роботі показано наявність протилежних поглядів авторів щодо того, чи являється соціальний інтелект взагалі інтелектом. На основі теоретичного матеріалу нами здійснено спробу з'ясувати, чи є соціальний інтелект самостійним видом інтелекту (Гілфорд Дж., Саллівен М.О., Форд М. і Тісак М., Браун Л. і Ентоні Р., Салман Р., Стренберг Р.). Обґрунтовано й уточнено поняття «соціальний інтелект» за допомогою аналізу провідних теоретичних підходів у психологічній науці. Встановлено, що проблема перебуває у стані теоретичної та практичної розробки. Визначено перспективу подальших досліджень у даному напрямку.

Ключові слова: соціальний інтелект, соціальна компетентність, комунікативна компетенція, соціальна сенситивність.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Актуалізація наукового та практичного інтересу до феномену

соціального інтелекту відображає усвідомлення необхідності та значущості здібностей до ефективного соціального пізнання та успішної соціальної діяльності у сучасному світі. Інтерес до формування соціального інтелекту значною мірою пов'язаний з пошуком засобів вивчення та формування оптимально розвинутої особистості, яка успішно адаптується в мінливих умовах сучасного суспільства, вдало опановує професійно важливі вміння та навички. Соціальний інтелект є тим видом інтелекту, який формується впродовж соціалізації індивіда під впливом умов соціального середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед дослідників країн СНД варто зазначити Бобнєву М.І., Ємельянова Ю.М., Южанінову А.Л., Куніцину В.М., Ушакова Д.М., Баширова І.Ф. та ін. [2;3;6;13]. У зарубіжній психології проблема соціального інтелекту представлена в основних працях Айзенка Г., Гарднера Г., Гілфорда Дж. та Кентора Н., Космітські С. і Джона О., Олпорта Г., Стренберга Р., Торндайка Е. та ін. [14;16;19;20].

Мета статті полягає в аналізі визначення сутності поняття «соціальний інтелект» та уявлень щодо його структури, сукупності пізнавальних процесів, які забезпечують його функціонування.

Виклад методик і результатів досліджень. Поняття соціального інтелекту є одним з найбільш суперечливих у сучасній соціально-психологічній науці, хоча й вивчається понад 100 років.

У психологічній науці (переважно країн СНД) дослідження соціального інтелекту почалось порівняно недавно. Тривалий час термін «соціальний інтелект» не використовувався. Поширеним у соціальній психології є поняття «соціальна перцепція», «комунікативні здібності», «практичний розум».

Однією з перших поняття «соціальний інтелект» описала Бобнєва М.І., вона визначила його в системі соціального розвитку особистості й вважала його специфічною здібністю людини, яка формується у процесі її діяльності у соціальній сфері, сфері спілкування та соціальної взаємодії. На думку дослідниці, рівень СІ не пов'язаний прямо з рівнем розвитку загального інтелекту людини; високий інтелект є необхідною, але недостатньою умовою соціального розвитку особистості, може йому сприяти, але не замінює й не обумовлює його [2].

З точки зору Ємельянова Ю.М., соціальний інтелект передбачає вільне володіння вербальними та невербальними засобами соціальної поведінки, усвідомлення сфери діяльності, до якої залучена людина, та вміння впливати на неї з метою досягнення власних цілей. Ототожнюючи СІ з комунікативною компетентністю, дослідник вважав, що його формування відбувається шляхом інтеріоризації соціальних контекстів, та надавав великого значення емпатії, вважаючи її основою чутливості до психічних станів інших, їх прагнень, цінностей та цілей. Чинниками розвитку СІ, на його думку, також виступають життєвий досвід у соціальному та індивідуальному аспектах, мистецтво, загальна ерудиція та наукові методи [3].

Проблема СІ знайшла своє відображення в роботах Михайлової О.С. у руслі досліджень комунікативних та рефлексивних здібностей особистості та їх реалізації у професійній сфері. Провівши огляд всіх теорій соціального інтелекту, авторка вважає, що СІ забезпечує розуміння вчинків та дій людей, розуміння мовної продукції людини. Зауважимо, що Михайлова О.С., описавши методи вербальної та невербальної його діагностики, також є автором адаптації російською мовою тесту виміру соціального інтелекту Гілфорта Дж. та О'Салліван М. [9].

Вважаючи соціальний інтелект незалежним від загального, Кудрявцева Н.А. розуміла його як здатність до раціональних мисленневих операцій, об'єктом яких є процеси міжособистісної взаємодії. Умовою та основним джерелом формування СІ авторка вважала освіту та знання про оточуючий світ [5]. Функціональну структуру СІ, на думку Каліної Н.Ф., можна описати за допомогою таких конструктів, як уміння запитувати інформацію, правильна і точна оцінка поведінки інших людей, відсутність проєкцій у міжособистісній перцепції, відповідна каузальна атрибуція, розуміння достатності результату (у груповій діяльності); адекватна самооцінка у комунікативній сфері, витримка у спілкуванні, рефлексія стану членів групи, сензитивність і терпимість у процесі міжособистісної взаємодії [4]. Авторка однієї із концепцій соціального інтелекту Куніцина В.М. розглядає його в якості «глобальної здібності, що виникає з урахуванням комплексу інтелектуальних, особистісних, комунікативних і поведінкових рис, включаючи рівень енергетичної забезпеченості процесів саморегуляції; ці риси зумовлюють прогнозування розвитку міжособистісних ситуацій, інтерпретацію інформації та поведінки, готовність до соціальної взаємодії і сприяють прийняттю рішень». Вона виокремлює окремий аспект цього явища – комунікативно-особистісний потенціал, комплекс властивостей, що полегшують або утруднюють спілкування та передумову формування психологічної контактності та комунікативної сумісності. Сутність СІ, на думку дослідниці, найкраще розкривається через визначення його характеристик та функцій, до яких вона відносить: забезпечення адекватності, адаптивності у мінливих умовах; формування тактичних та стратегічних планів успішної взаємодії, вирішення соціальних завдань; планування міжособистісних подій та прогнозування їхнього розвитку; мотивацію та самомотивацію; розширення соціальної компетентності; саморозвиток, самопізнання, самонавчання. До важливих функцій соціального інтелекту Куніцина В.М. відносить формування довготривалих стосунків з усвідомленням їх перспективи, рівня та характеру; мобілізуючу функцію, тобто сприяння подоланню раптових криз, довготривалих стресів та ситуацій, що загрожують самоповазі [6].

Значну за обсягом роботу стосовно досліджень СІ провів Ушаков Д.В. та його колеги (Белова С.С., Тихомирова Т.М. та інші), розглядаючи соціальний інтелект в межах своєї структурно-динамічної теорії та визначаючи як «здатність до пізнання соціальних явищ». Дослідник зазначав

залежність рівня розвитку СІ від поєднання різних чинників, до яких, зокрема, відносив особистісні якості та особливості життєвого шляху людини. Серед характерних особливостей СІ він виділяв: континуальний характер, використання невербальної репрезентації, втрату точності оцінювання під час вербалізації, формування у процесі соціального навчання, використання «внутрішнього» досвіду суб'єкта, що й відрізняє соціальний інтелект від інших видів інтелекту [13].

Структура СІ, на думку Белової С.С., включає 2 компоненти: вербальний й невербальний, і в залежності від установки суб'єкта він може проявлятися в двох різних режимах. В режимі «пізнавальної» установки людина оцінює особливості інших людей безпосередньо, не описуючи вербально причин цієї оцінки. В режимі «вербалізуючої» установки, коли перед піддослідним ставиться завдання пояснити причини цієї оцінки, точність її знижується, тобто вербалізація погіршує функціонування соціального інтелекту [1].

У розумінні Луньової О.В., СІ - це «самостійний вид інтелекту, що забезпечує розумну поведінку у соціальній взаємодії на основі інтеграції результатів соціального пізнання, особистісних характеристик та саморегуляції соціальної поведінки». Авторка розглядає СІ з позиції особистісної характеристики людини, і вважає його соціально-особистісним конструктом, що забезпечує взаємодію людини з іншими людьми та групами [7; 8].

Цікавий погляд на СІ подає у своїй роботі Ростових Д.А., яка виділяє три різних змісти категорії «соціальний інтелект»: загальна характеристика людського інтелекту взагалі, оскільки він є результатом впливу культури і поза нею виникнути не може; конкретний тип взаємодії соціального розуму й соціального розсуду в умовах культури певного типу; сфера духовного життя суспільства, що являє собою систему індивідуальних інтелектів, об'єднаних для вирішення загального соціального завдання чи проблеми. Серед функцій соціального інтелекту авторка вважає за необхідне визначити наступні: 1) гносеологічну (пізнавальну); 2) акумулятивну; 3) комунікативну; 4) управлінську; 5) регулятивно-координуючу; 6) нормативно-ціннісну; 7) прогностичну; 8) евристичну; 9) проблемно-конструктивну; 10) соціально-рефлексивну (ідентифікаційну); 11) функцію раціоналізації; 12) функцію соціального успадкування [10]. Тобто, в роботах дослідниці ми бачимо спробу розширити розуміння соціального інтелекту до загальнолюдської характеристики, котра притаманна людині як соціальній істоті.

В дослідженнях американських психологів акцент робиться на інших складових інтелекту. Поняття «соціального інтелекту» було введено до наукової термінології у 1920 році Торндайком Е. [20], який пов'язував його зі здатністю людини розуміти та управляти іншими людьми, залучатися до адаптивної соціальної поведінки.

Слідом за Торндайком Е., Гілфорд Дж. виділив соціальний інтелект як окрему інтелектуальну здібність, що включає в себе міжособистісне

сприйняття, соціальне розуміння, соціальну компетентність та емпатію, та у співавторстві з О'Саллівен М. створив перший надійний тест для вимірювання соціального інтелекту і практично єдиний тест виміру СІ, що широко використовується у світовій і вітчизняній психології нині [9]. Останню спробу дослідження СІ в межах проекту Гілфорда Дж. зробила група дослідників під керівництвом Гендрікса М. [17]. Вони намагалися розробити тестові методики для вимірювання здатності людини взаємодіяти з іншими людьми, а не просто розуміти їх поведінку. Ці навички вони назвали «базові навички в прийнятті рішень у міжособистісних взаємодіях».

Як вважають Кантор Н. і Кіглстром Дж., важливим результатом досліджень Гілфорда Дж. було виділення двох різних, незалежних один від одного та від інших когнітивних здібностей, аспектів СІ: розуміння поведінки людей (пізнання поведінкового змісту) та адаптивної взаємодії з ними (продукування поведінкового змісту) [14].

Цікаву концепцію в межах дослідницького підходу представили Космітські С. та Джон О., виділивши дві групи компонентів СІ: когнітивні та поведінкові. До групи когнітивних характеристик вчені віднесли: оцінку перспективи у спілкуванні, розуміння інших людей, знання соціальних норм, відкритість у взаємодії з оточуючими. До групи поведінкових – здатність встановлювати міжособистісні зв'язки, соціальну адаптованість, теплоту у міжособистісних стосунках [11]. Таким чином, імпліцитні теорії СІ відображають відхід від розгляду цього поняття як суто когнітивної здібності.

Чіткіше визначено співвідношення соціального й практичного інтелектів у концепції Стренберга Р. в межах теорії інтелекту, де інтелект розглядається як здатність індивіда адаптуватися, формувати й вибирати оточення, відповідне цілям суспільства, культури. Експліцитно соціальний інтелект включається Стренбергом Р. у практичний інтелект. Він припускає наявність трьох компонентів (здібностей): аналітичні, творчі й практичні та відносить до останніх соціальний інтелект, як здатність відображати соціокультурні та професійні контексти. Дослідник розглядав інтелект як засіб адаптації до навколишнього середовища [19].

Таким чином, узагальнивши історію розвитку уявлень про соціальний інтелект, ми бачимо парадигмальне зміщення уявлень про нього від суто когнітивної здібності до соціально-особистісної характеристики, яка, крім здатності до когнітивного розуміння поведінки інших людей, їх соціальних та вербальних проявів, включає здібності до емоційно-вольової регуляції та розрізнення власних емоційних станів, здатність впливати на емоції та поведінку інших людей, виявляти соціально-комунікативну компетентність. Згідно сучасних наукових поглядів, СІ – важлива практична здібність, а з розвитком досліджень виявляються нові, зовсім неочевидні, сфери та галузі її застосування. Наприклад, виявлено зв'язок соціального інтелекту та творчості [12], соціального інтелекту та лідерських якостей [15], соціального інтелекту та стресостійкості особистості [18] тощо.

Список використаних джерел

1. Белова С.С., Валуева Е.А., Ушаков Д.В. Интеллект и адаптация. *Журнал прикладной психологии*. 2006. № 6 (3). С. 49 – 53.
2. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения. Москва: Изд-во «Наука»1978. 311 с.
3. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Ленинград: Изд-во ЛГУ. 1985. 167 с.
4. Калина Н.Ф. Диагностика социального интеллекта личности. *Журнал практикующего психолога*. 1999. №5. С. 21–29.
5. Кудрявцева Н.А. Единство интеллекта. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУ. 1995. 160с.
6. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение: учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер. 2001. 544 с.
7. Лунева О. Представления о социальном интеллекте людей разных возрастных групп. *Знание. Понимание. Умение*. 2009. №2. URL: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2009/2/Luneva>
8. Лунева О.В. Концепция социального интеллекта личности. *Знание. Понимание. Умение*. 2012. №2. С. 46–51.
9. Михайлова Е.С. Методика исследования социального интеллекта: Адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена: Руководство по использованию. Санкт-Петербург: ИМАТОН.1996. 53 с.
10. Ростовых Д.А. Социальный интеллект как фактор общественного развития: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / Российский государственный социальный университет. Москва, 2007. 26 с.
11. Савенков А.И. Концепция социального интеллекта. Одаренный ребенок. 2006. № 1. С. 6 –18.
12. Стернберг Р., Григоренко Е.Л. Учись думать творчески. Основные современные концепции творчества и одаренности / под. ред Д.Б. Богоявленской. Москва: Молодая гвардия. 1997. 184.
13. Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта. Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под. ред. Люсина Д.В., Ушакова Д.В.; Москва: Институт психологии РАН, 2004. С. 12–28.
14. Cantor N., Kihlstrom J. Social intelligence. Handbook of Intelligence Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000. (2-nd edition). P. 359–379.
15. Goleman D., Boyatzis R. Social Intelligence and Biology of Leadership. Harvard Business Review, 2008. №9. P. 74–81.
16. Guilford J. The nature of human intelligence. New York: McGraw-Hill, 1967. 538 p.
17. Hendricks M., Guilford J., Hoepfner R. Measuring creative social intelligence. *Psychological Laboratory reports*. Los Angeles: University of Southern California. №42. 1969. 1-35p.
18. Morris M. The Latest on Handling Job Stress Forbes. 2010. URL: <http://www.forbes.com/2010/03/17/stress-workplace-reappraisal-leadership-careerspsychology.html>. 189.

19. Sternberg, R.J., Kaufman, J.C. Human abilities. *Annual Review of Psychology*. 1998. 49, 479–502. URL: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.479>

20. Thorndike E. Intelligence and its use. *Harper's Magazine*. 1920. P. 227-235.

References transliterated

1. Belova C.C., Valueva E.A., Ushakov D.V. (2006) Yntellekt y adaptatsyia [Intelligence and adaptation]. *Zhurnal prykladnoi psykholohyy*, 6(3). 49 – 53 [in Russian].

2. Bobneva M.Y. (1978) *Sotsyalnie normi y rehuliatsyia povedeniya* [Social norms and regulation of behavior]. Moskva: Yzd-vo. «Nayka» [in Russian].

3. Emelianov Yu.N. (1985) *Aktyvnoe sotsyalno-psykholohycheskoe obuchenye* [Active socio-psychological training]. Leningrad: Yzd-vo LHU [in Russian].

4. Kalyna N.F. (1999) Dyahnostyka sotsyalnoho yntellekta lychnosty [Diagnosis of social intelligence of the person]. *Zhurnal praktykuiushcheho psykholoha*, 5. 21–29 [in Russian].

5. Kudriavtseva N.A. (1995) *Edynstvo yntellekta* [Unity of intellect]. Sankt-Peterburh: Yzd-vo SPHU [in Russian].

6. Kunytsina V.N., Kazarynova N.V., Pohlsha V.M. (2001) *Mezhlychnostnoe obshchenye* [Interpersonal communication]. Sankt-Peterburh: «Pyter» [in Russian].

7. Luneva O. (2009) Predstavleniya o sotsyalnom yntellekte liudei raznykh vozrastnykh hrupp [Representations of the social intelligence of people of different ages]. *Znanye. Ponymanye. Umenye*, 2. Retrieved from: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2009/2/Luneva> [in Russian].

8. Luneva O.V. (2012) Kontseptsyia sotsyalnoho yntellekta lychnosty [The concept of social intelligence of the individual]. *Znanye. Ponymanye. Umenye*, 2. 46–51 [in Russian].

9. Mykhailova E.S. (1996) *Metodyka yssledovaniya sotsyalnoho yntellekta: Adaptatsyia testa Dzh. Hylforda y M. Sallyvena: Rukovodstvo po yspolzovaniyu* [Social Intelligence Research Techniques: Adapting the J. Guilford and M. Sullivan Test: A Guide to Use]. Sankt-Peterburh: Imaton [in Russian].

10. Rostovikh D.A. (2007) *Sotsyalnui yntellekt kak faktor obshchestvennoho razvytiya* [Social intelligence as a factor of social development]. (Extended abstract of candidate's thesis). Rossyiskyi gosudarstvennii sotsyalnii unyversytet Moskva [in Russian].

11. Savenkov A.Y. (2006) Kontseptsyia sotsyalnoho yntellekta [The concept of social intelligence]. *Odarennui rebenok*, 1. 6 –18 [in Russian].

12. Sternberh R., Hryhorenko E.L. (1997) *Uchys dumat tvorchesky. Osnovnye sovremennye korntseptsyy tvorchestva y odarennosti* [Learn to think creatively. Basic modern concepts of creativity and talent]. D.B. Bohoiavlenskoi (Ed.). Moskva: Molodaia hvardiia [in Russian].

13. Ushakov D.V. (2004) Sotsyalnui yntelekt kak vyd yntellekta. Sotsyalnui yntellekt: teoryia, yzmerenye, yssledovaniya [Social intelligence as a kind of intelligence. Social intelligence: theory, measurement, research]. Liusyna D.V., Ushakova D.V. (Ed.) Moskva: *Ynstytut psikhohohyy RAN*. 12–28 [in Russian].
14. Cantor N., Kihlstrom J. (2000) Social intelligence. *Handbook of Intelligence Cambridge, UK: Cambridge University Press. (2-nd edition)*. 359–379.
15. Goleman D., Boyatzis R. (2008) Social Intellegence and Biology of Leadership. *Harvard Business Review*, 9. 74–81.
16. Guilford J. (1967) The nature of human intelligence. *New York: McGraw-Hill*.
17. Hendricks M., Guilford J., Hoepfner R. (1969) Measuring creative social intelligence. *Psychological Laboratory reports. Los Angeles: University of Southern Californiya*, 42. 1-35.
18. Morris M. (2010) The Latest on Handling Job Stress Forbes. Retrieved from: <http://www.forbes.com/2010/03/17/stress-workplace-reappraisal-leadership-careerspsychology.html>. 189.
19. Sternberg, R.J., Kaufman, J.C. (1998) Human abilities. *Annual Review of Psychology*, 49, 479–502. Retrieved from: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.479>
20. Thorndike E. (1920) Intelligence and its use. *Harper's Magazine*. 227-235.

Скоростецкая Н.В. Современное состояние проблемы социального интеллекта и пути его исследования в психологии. Осуществлен теоретический обзор современного состояния проблемы социального интеллекта и пути его исследования в психологии, и выявлены его сущность и содержание в работах ученых разных стран. Содержание понятия «социальный интеллект» в отечественной и зарубежной психологии до настоящего времени остается дискуссионным. В течение долгого времени в отечественной науке сущность этого понятия исследовалась в рамках изучения социально-коммуникативных способностей или компетентности. Круг научных работ, предметом которых является именно «социальный интеллект» сравнительно небольшой, хотя в последнее время их становится все больше и больше. Теоретический и эмпирический анализ этого явления в пределах собственных концепций попытались сделать Куницына В.Н., Ушаков Д.В., Савенков А.И., Баширов И.Ф. и Лунева О.В. В содержательном плане к исследованию СИ наиболее близки: социокультурный подход Выготского Л.С., к изучению интеллекта; личностный подход к изучению мышления, изучение социальных представлений и выделения социального мышления Абульхановой-Славского К.О.; изучение взаимосвязи социализации и индивидуального социального развития личности Бобнева М.И., а также изучение формирования коммуникативной компетенции, Емельянова Ю.Н., социальной компетентности Петровская Л.А. и др. Существенный вклад в исследование СИ сделали Михайлова А.С.,

Кудрявцева Н.А., Калина Н.Ф., Геранюшкина Г.П., Белова С.С., Ростовых Д.А., Саутина К.С. и другие. В работе показано, наличие противоположных взглядов авторов относительно того, является социальный интеллект вообще интеллектом. На основе теоретического материала, нами предпринята попытка выяснить, есть ли социальный интеллект самостоятельным видом интеллекта (Гилфорд Дж., Салливен Н.А., Форд М. и Тисак М., Браун Л. и Энтони Р., Салман Р., Стренберга Г.). Обосновано и уточнено понятие «социальный интеллект» с помощью анализа ведущих теоретических подходов в психологической науке. Установлено, что проблема находится в состоянии теоретической и практической разработки. Определены перспективы дальнейших исследований в данном направлении.

Ключевые слова: социальный интеллект, социальная компетентность, коммуникативная компетенция, социальная сензитивность.

Skorostetska N. The current state of the problem of social intelligence and ways of its research in psychology. The theoretical review of the current state of the problem of social intellect and the ways of its research in psychology are carried out, and its essence and content in the works of scientists of different countries are revealed. The content of the notion of "social intelligence" in domestic and foreign psychology is still debatable. For a long time in domestic science, the essence of this concept has been studied in the framework of the study of social and communicative abilities or competencies. The range of scientific works that are the subject of "social intelligence" is relatively small, although more and more have become more recent. Theoretical and empirical analysis of this phenomenon within the limits of their own concepts was attempted by V. Kunitsyn, D.V. Ushakov, O.I. Saveenko, I.F. Bashirov and Lunova O.V. In substantive terms, the closest to the study of SI: socio-cultural approach Vygotsky L.S., to the study of intelligence; a personal approach to the study of thinking, the study of social perceptions and the selection of social thinking Abulkhanova-Slavskaya K.O.; study of the interrelation of socialization and individual social development of the personality of M.I. Bobnev, as well as the study of the formation of communicative competence, Yemelyanova Y.M., social competence Petrovskaya L.A. etc. Significant contribution to the study of SI made Mikhailova O.S., Kudryavtseva N.A., Kalina N.F., Geraniushkin G.P., Belova S.S., Rostov D.A., Soutina K.S. and other. The paper shows that the authors have opposite views on whether social intelligence is an intellectual at all. On the basis of theoretical material, we have tried to find out whether social intelligence is an independent kind of intelligence (Guilford J., Sullivan M.O., Ford M. and Tisack M., Brown L. and Anthony R., Salman R., Strenberg R.). The concept of "social intelligence" is substantiated and clarified by means of the analysis of the leading theoretical approaches in psychological science. It is established that the problem is in the state of theoretical and practical development. The prospect of further research in this area has been determined.

Keywords: social intelligence, social competence, communicative competence, social sensitivity.

СОБКОВА С. І.,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, м. Чернівці

СОБКОВ Ю. В.,

кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, м. Чернівці

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПРЕДСТАВНИКІВ РІЗНИХ ЕТНІЧНИХ ГРУП В ПОЛІЕТНІЧНОМУ ПРОСТОРИ

Собкова С. І., Собков Ю. В. Соціально-психологічні чинники процесу соціалізації представників різних етнічних груп в поліетнічному просторі. Статтю присвячено розгляду основних закономірностей процесу соціалізації представників етнічних груп в умовах поліетнічного співіснування. Обґрунтовується важливість дослідження проблеми соціалізації в ракурсі етнічної належності. Приділено увагу такій особливості процесу соціалізації, як акультурація. Розкрито умови ефективної міжетнічної взаємодії. Наведено особливості співіснування етносів на прикладі Буковини. Показані деякі характеристики людини, які можуть сприяти соціалізації у будь-якій культурі. Наведено основні підходи до розгляду чинників, які обумовлюють цей процес. Розглянуто універсальні характеристики процесу соціалізації для різних етносів. Як одна з умов успішного співіснування етносів розглянутий принцип толерантності, в основу якого поставлене впровадження розроблених «діалогічних універсалій».

Ключові слова: соціалізація, етнічна група, етнічна самосвідомість, етнічна ідентичність, етнічна ментальність.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Культурні та психологічні характеристики народів, процеси формування індивідуальної етнічної самосвідомості і поведінки особи як представника окремого етносу продовжують залишатись надзвичайно важливими і актуальними в межах сьогодення. Це обумовлено активізацією етнічного чинника і, відповідно, підвищенням соціально-політичної, культурної та економічної ролі етнічних груп у житті суспільства.

Процеси глобалізації, які присутні в сучасному світі, окрім світової політики, значно впливають на різні сфери соціального життя людини. Вони актуалізують проблему етнічної ідентифікації в умовах взаємозалежності культур і розкривають її в новому ракурсі. Україна, як полікультурна держава, характеризується етнічною різноманітністю населення. В таких

умовах кожен її громадянин прагне, спираючись на процес соціалізації, зберегти свою етнічну ідентичність. Усе це акцентує увагу держави на забезпеченні світоглядної самобутності кожного з етносів шляхом збереження їх культури, історії, мови. Не менш важливим завданням постає підтримка гармонійних міжетнічних відносин. Саме тому міжетнічні відносини й полікультурна соціалізація дедалі більше перетворюються на актуальну проблему як науки (антропології, політології, соціології, психології, педагогіки), так і повсякденного життя.

Останні дослідження і публікації, виділення невирішених питань загальної проблеми, якій присвячується стаття. Психологічні особливості народів та їх культури, процеси формування індивідуальної етнічної самосвідомості (етнічної ідентичності) і поведінки особи вивчає етнопсихологія, предметом якої у сучасних умовах виступає вся система когнітивних, емоційних, мотиваційних процесів, властивих представникам кожного етносу, вплив загальноетнічного середовища (культури, природи) на формування основних складових особистості [2].

Серед сучасних вітчизняних психологів проблеми етносу вивчали й вивчають: П. Гнатенко [4], В. Москалець [12], Л. Орбан-Лембрик [14], В. Павленко [15; 16], С. Таглін [16], М. Пірен [17], Л. Шкляр [21], М. Шульга [22] та ін.

Важливість дослідження проблеми соціалізації в ракурсі етнічної належності зумовлена тими сучасними суспільно-історичними явищами, які, викликаючи низку трансформацій, торкаються різних сфер суспільного життя. Як наслідок цього, виникають нові суспільно-економічні відносини, змінюються й певною мірою девальвуються традиційні цінності. В таких умовах виникає необхідність пошуку нових підходів до проблеми соціалізації як процесу набуття людьми досвіду, ціннісних орієнтирів, норм і правил поведінки в сучасному суспільстві, придбання свого статусу на базі засвоєння культурної спадщини, освіти й виховання. Оскільки міжетнічні відносини і полікультурна соціалізація дедалі більше перетворюються на актуальну проблему антропології, політології, соціології, психології, педагогіки, вона набуває особливого забарвлення на сучасному етапі розвитку суспільства.

Формулювання цілей і постановка завдань статті. Метою статті є теоретичний аналіз особливостей соціалізації представників різних етнічних груп у мультикультурному середовищі.

Виклад методики і результатів досліджень. Для виокремлення етнічної групи першорядним чинником стає *етнічна ідентичність*, під якою мається на увазі *відчуття взаємної тотожності, історичної, соціальної та культурної спільності у представників однієї етнічної групи*. Вона не є сталою на всі часи, може змінюватися, особливо за тривалих міжетнічних взаємин. У зв'язку з цим в антропології та етносоціології було запроваджено поняття «аккультурація», за допомогою якого описують зміни в етнічній ідентичності, етнічному та культурному самоусвідомленні під час тривалого

контакту різних за культурою груп людей [5]. Тут дослідники пропонують звернути увагу на спільні та відмінні характеристики самих культур, оскільки процес адаптації до іншої культури може бути успішним, якщо ця культура має багато спільного з рідною [20].

Д. Беррі пропонує такі стратегії акультурації [24]:

- *інтеграція* – кожна із взаємодіючих груп і її представники зберігають свою культуру, але одночасно встановлюють тісні контакти між собою;

- *асиміляція* – група і її члени втрачають свою культуру, приймають іншу;

- *сепаратизм* – група і її члени зберігають свою культуру, але відмовляються від контактів з чужою;

- *маргіналізація* – група і її члени втрачають свою культуру, але й не приймають іншої.

Для ефективної міжетнічної взаємодії необхідні дії з боку усіх етнічних груп, включаючи прийняття ними права на рівне становище в суспільстві людей з різним етнокультурним походженням через прийняття основних цінностей домінуючої групи з боку меншості, в той час як домінуюча група повинна бути готова скоригувати діяльність державних організацій (система освіти, охорона здоров'я, охорона праці) таким чином, щоб вони відповідали потребам усіх інших груп в полікультурному суспільстві [8].

Що стосується, наприклад, Буковини, то як одну з її особливостей В. Старик розглядає утвердження української модерної ідентичності. Автор підкреслює, що «сьогодні, майже століття після того, як з карти Європи зникла історична Буковина, яка була територіальним підґрунтям архаїчної «волооської» ідентичності, ми з подивом спостерігаємо, як ця ідентичність трансформувалася в нову якість, що її прийнято називати «буковінізмом», зберігши спрямованість у минуле, свій світоглядний консерватизм та, що найголовніше, здатність сприймати іншого як свого «Landesgenosse»..., і розглядаючи національно-культурні надбання кожної з підспільнот як загальну цінність для усієї буковинської спільноти» [18, с. 47]. Використовуючи термін «буковинський феномен», Л. Шутяк відзначає: «Загальновідомою специфічною рисою Буковини завжди було толерантне співіснування різних етнічних спільнот з їхніми оригінальними культурами» [23].

Також одним з основних і визначальних критеріїв існування етносу є *етнічна самосвідомість* – усвідомлення народом у цілому та кожною особою, яка складає цей народ, своєї належності до певного етносу, що базується на спільності мови, культури, рис, історичної долі та визнанні особливих специфічно-історичних рис. Етнічна самосвідомість виступає суттєвим компонентом структури етносу [9].

Слід зазначити, що у процесі соціалізації вагомим є вплив менталітету етносу, оскільки він проявляється у всіх її аспектах [13]. Менталітет етносу засвоюється людиною через рідну мову, а також під впливом соціальної

практики найближчого оточення. Усі аспекти впливу менталітету етносу на стихійну соціалізацію людини у кінцевому результаті призводять до того, що у людини формується етнічна самосвідомість. Це проявляється в етнічній ідентифікації, тобто усвідомленні своєї приналежності до певної етнічної групи; у формуванні уявлення про типові риси своєї етнічної спільноти, про властивості її як цілого; в усвідомленні спільноти історичного минулого свого народу; в уявленні про рідну землю [Там само].

Вагоме психологічне навантаження несе в собі поняття «*етнічна ментальність*», яка являє собою духовно-культурний самовияв етнічної спільноти, психологічну категорію, яка відображає спільне «психологічне оснащення» представників певної культури. Вона має характер певних уявлень – комплексу таких зовнішньо-діяльнісних феноменів, який сприймається як специфічний дух етносу, те, що робить цей етнос «помітним», що вирізняє його серед розмаїття інших; це своєрідне «обличчя», яким певний етнос повернений до інших і яким відрізняється від них [10].

Зі стилем соціалізації, типовим для того чи іншого етносу, характерним для тих чи інших регіонів, соціокультурних шарів, конкретних сімей, тісно пов'язують формування *етнічних настанов*. Етнічні настанови можуть бути досить стійкими, перетворюючись у стереотипи. Тим не менше вони здатні змінюватись у процесі історичного розвитку [13].

У зв'язку із тим, що засвоєння певної поведінки, характерної для того чи іншого етносу, відбувається трьома шляхами: соціалізація, наслідування та ідентифікація [9], - значні досягнення етнопсихології пов'язані з вивченням саме проблем соціалізації, які об'єднують у чотири групи [19]:

- вивчення процесу соціалізації, її засобів, методів і специфічних шляхів засвоєння дітьми культури свого народу;
- дослідження взаємозв'язку між вихованням дітей та іншими аспектами життєдіяльності суспільства. Особлива увага приділяється соціальним інститутам, які визначають цілі і засоби виховання і контролюють його результати;
- порівняння безпосередніх результатів соціалізації. У цьому випадку дослідників цікавить те, чим відрізняються діти, які зросли в різних соціокультурних середовищах, які їх цінності, ідеали, стереотипи поведінки;
- вивчення віддалених результатів соціалізації, тобто притаманного культурі взаємозв'язку між методами виховання дитини і характером дорослої людини.

Відмінності у тому, як реально здійснюється соціалізація в тому чи іншому етносі, пов'язані з особливостями, які об'єднують у дві групи, – вітальні (життєві, біофізичні) і ментальні (фундаментальні духовні властивості). При цьому вплив менталітету етносу на стихійну соціалізацію здійснюється головним чином завдяки таким психологічним механізмам, як імпринтинг, наслідування, екзистенціальний тиск [13].

Універсальних характеристик людини, які б сприяли її соціалізації у будь-якій культурі [20], вчені не виокремлюють. Однак до таких характеристик відносять професійну компетентність, високу самооцінку, комунікабельність, екстравертованість, ціннісні орієнтації, етнічну ідентичність, толерантне ставлення до норм, традицій, звичаїв іншої культури [19]. Не менш важливими чинниками вважають готовність людини до змін, які її очікують, сформованість мотивації до адаптації у мультикультурному середовищі [20].

М. Спіро вважає, що людське існування повинно бути культурно констатуючим, тобто людська адаптація досягається через родово-специфічну небіологічну організацію, а саме культуру [26]. М. Херсковіц [25] надає вагомому значення інкультурації, у процесі якої індивід засвоює світорозуміння і поведінку, які притаманні представникам його культури, у результаті чого формується його когнітивна, емоційна і поведінкова подібність із представниками даної культури і відмінність від носіїв інших культур. Процеси соціалізації та інкультурації протікають одночасно, і без входження в культуру людина не може існувати як член суспільства. Абсолютно очевидно, на думку І. Кона, що ніколи не було і не може бути «загальної ієрархії ступеня впливу і соціальної значимості соціалізаторів», які не залежать від культури [19].

У процесі соціалізації значна роль відводиться державі, що полягає [13]:

– у виокремленні її як фактору *стихійної соціалізації* у тому сенсі, що політика, економічна і соціальна практика, які притаманні для неї, створюють певні умови життя для її громадян, їх розвитку і самореалізації. Останні більш або менш успішно функціонують в цих умовах, вільно чи вимушено засвоюють норми і цінності як декларовані державою, так і реалізовані в соціальній практиці. Як відомо, вони повністю ніколи не збігаються, а в певні періоди історії держави можуть бути протилежними. Усе це певним чином може впливати і на самозміну людини у процесі соціалізації;

– у об'єктивному здійсненні *відносно керованої соціалізації* тих чи інших груп населення у процесі розв'язання задач, необхідних для реалізації ними своїх функцій (наприклад, держава також визначає вікові межі початку навчання, повноліття, вступу у шлюб, виходу на пенсію і т. ін.);

– у *послідовному впливі* на соціалізацію підростаючих поколінь через створення спеціальної системи виховних організацій.

Ідеологія мультикультуралізму, коли в суспільстві існує позитивне ставлення до різних етнокультурних груп і добровільна адаптація соціальних інституцій суспільства до їх потреб, сприяє швидкому взаєморозумінню між представниками «титульного» етносу та іншими етнічними групами [6].

І. Мащенко звертає увагу на те, що високий рівень культури як умова розбудови цивілізованої держави досягається за рахунок збереження системи

національних традицій, під якими розуміються традиції не лише українців як титульного етносу, а й традиції представників інших етносів, що населяють Україну. Процес відродження національних культур є дуже важливим ще й тому, що через взаємне пізнання співіснуючих національних культур формуються нормальні міжетнічні стосунки [11]. Саме тому основою міжособистісних стосунків в таких умовах має стати повага до особистості як унікального феномену. Трапляється, що у спілкуванні людей, що належать до різних етнічних груп, виникає непорозуміння або агресія. Ці явища важливо розуміти, зокрема, тільки як прояв психологічного захисту [3]. В ідеалі ж для кожного суб'єкта міжетнічних відносин повинна стати правилом поведінка, яка полягає у повазі до тих рис психології народів, які проявляються у контактах між представниками різних етнічних спільнот, хоча б і на перший погляд вони і здавалися віджилими, навіть смішними [7].

Г. Балл для «впровадження й підтримання гуманістично зорієнтованих соціальних стосунків» в ситуаціях соціальної взаємодії різних етносів пропонує впровадження «діалогічних універсалій», які ґрунтуються на таких *принципах*:

- *принцип поваги до партнера, до його якостей як органічної цілісності* (зокрема, до його індивідуальних особливостей, передусім стійких, і власне як суб'єкта), який передбачає щире визнання того, що інтереси й прагнення партнера не менш важливі, його думки не менш цікаві й цінні, ніж мої (наші);
- *принцип прийняття партнера таким, яким він є, і водночас орієнтації на його найвищі досягнення* (реальні та потенційні), на перспективу, що відкривається перед ним;
- *принцип поваги до себе*, коли повага до партнера, його прийняття, орієнтація на перспективу, що відкривається перед ним, передбачають принципово таке ж саме ставлення до самого себе, що забезпечує уникнення проєкції недостатньої поваги до себе як механізму психологічного захисту на оточуючих, що є не менш важливим і щодо відносин соціальних спільнот, зокрема націй;
- *принцип згоди* (конкордантності), який розглядається як необхідність згоди учасників діалогу щодо базових знань, норм, цінностей і цілей, якими вони керуються у цьому діалозі і в якому першорядна значущість відводиться ціннісно-смісловим компонентам нормативної бази діалогу;
- *принцип толерантності*, сутність якого як атрибуту ефективної діалогічної взаємодії не у беззастережному прийнятті будь-яких думок чи дій, а у співвідношенні з презумпцією прийнятності (уточнювальним розкриттям) – принцип, за яким саме неприйняття тих чи тих проявів потребує обґрунтування;
- *принцип використання потенціалу культури* як розширення і збагачення культурного поля, в якому живе й діє особа або соціальна спільнота, що має здійснюватися інтенсивним шляхом налагодження

взаємодії між «культурними джерелами» у формі різноманітних діалогів – як зовнішніх, так і внутрішніх - щодо кожного (чи то колективного, чи індивідуального) суб'єкта культурного процесу [1].

Висновки і подальші перспективи досліджень. Отже, необхідність дослідження особливостей процесу соціалізації представників різних етнічних груп у рамках полікультурного простору набуває актуальності. Особливо гострою постає ця проблема у контексті соціалізації студентської молоді як майбутньої національної еліти. Це забезпечить виокремлення тих основних моментів, урахування яких на рівні закладів вищої освіти сприятиме створенню рівних можливостей для успішної соціалізації кожної молодої людини на етапі здобуття професії. У зв'язку із цим постає завдання дослідити специфіку процесу соціалізації студентів – представників етнічних меншин в період навчання у вищому закладі освіти.

Список використаних джерел:

1. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Житомир: ПП «Рута», Видавництво «Волинь», 2008. 232 с.
2. Богданова І.М. Соціальна педагогіка: навч. посіб. / Київ: Знання, 2008. 343 с.
3. Винославська О.В., Малигіна М.П. Людські стосунки: навч. посіб. / Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 2-е вид. 142 с.
4. Гнатенко П.И. Национальная психология: монографія. Днепропетровск: Полиграфист, 2000. 213 с.
5. Городяненко В. Г. Соціологія: підручник. Київ: «Академія», 2003. 559 с.
6. Данилюк І. Культура і психологія: точки взаємозв'язку. *Соціальна психологія*. 2006. № 6. С. 60-67.
7. Крысько В. Этническая психология: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. / Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 320 с.
8. Лебедева Н.М. Социально-психологические проблемы аккультурации мигрантов из республик Северного Кавказа и Закавказья в мегаполисе. Миграционные процессы и проблемы адаптации: монография / отв. ред. В. В. Константинов. Пенза: ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2009. С. 97-124.
9. Львовичкіна А.М. Етнопсихологія: навч. посіб. Київ: МАУП, 2002. 144 с.
10. Малий етнополітологічний словник / під ред. О. Антонюка, В. Волобуєва, М. Головатого. Київ: МАУП, 2005. С. 170.
11. Мащенко І.Ю. Національно-культурне відродження етнічних меншин Центральної України в 90-х роках ХХ ст. : автореф. дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01 / Донецький національний ун-т. Донецьк, 2002. 19 с.
12. Москалець В.П. Психологія релігії. Київ: Академвидав, 2004. 240 с.
13. Мудрик А.В. Социализация человека: уч. пособ. Москва: Академия, 2004. 304 с.

14. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія етнічних спільностей і груп : Від перших наукових розвідок до сучасних напрямів досліджень. *Соціальна психологія*, 2006. № 4 (18). С. 38-57.
15. Павленко В.М., Таглін С.О. Загальна концепція етнопсихогенезу та проблема формування етнічної компетенції особи. *Культурологічні та психолого-педагогічні аспекти гуманізації освіти*. / ред. Г.О. Балл. Київ: Наук. думка, 1998. С. 63-80.
16. Павленко В.Н., Таглін С.А. Введение в этническую психологию. Харьков: Изд-во ХГУ. 1992. 106 с.
17. Пірен М.І. Етнополітика в Україні: соціопсихологічний аналіз: навч. посіб. Київ: Ун-т «Україна», 2007. 408 с.
18. Старик В.П. Від Сараєва до Парижа. Буковинський Interregnum 1914-1921. Чернівці: «Прут», 2009. Ч. II: Між націоналізмом і толерантністю, 2009. 352 с.
19. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. Москва: «Академический проект», 1999. 320 с.
20. Тоба М. Психологічні особливості міжкультурної адаптації особистості до нового етнічного середовища. *Соціальна психологія*. Київ: 2003. №1. Український центр політичного менеджменту. С. 134-139.
21. Шкляр Л.Е. Этнос. Культура. Личность : филос.-методол. аспекты исследования. Киев: Наук. думка, 1992. 84 с.
22. Шульга Н.А. Беженцы в Украине: проблемы соблюдения прав человека. *Социологические исследования*. 1999. № 10. С. 104-113.
23. Шутяк Л. Національна толерантність і толерантний націоналізм. *Молодий Буковинець*. 3 липня 2009 року. URL: <http://www.molbuk.com/vnomer/kultura/20912-nacionalna-tolerantnist-i-tolerantnijj-nacionalizm.html>. (дата звернення: 02.03.2020)
24. Berry J.W. Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*. 1997. Vol. 46. P. 5–34.
25. Herskovits M.J. Cultural Anthropology. N.Y., 1955. 351 p.
26. Spiro M.E. Culture and human nature/ ed. B. Kilborne, L.L. Langness. New Brunswick: Transaction Publishers, 1994. 309 p.

References transliterated

1. Ball, H.O. (2008) *Oriientyry suchasnoho humanizmu (v suspilnii, osvittinii, psykholohichnii sferakh)* [Landmarks of modern humanism (in social, educational, psychological spheres)]. Zhytomyr: PP «Ruta», Vydavnytstvo «Volyn» [in Ukrainian].
2. Bohdanova, I.M. (2008) *Sotsialna pedahohika* [Social pedagogy]. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].
3. Vynoslavsk, O.V., Malyhina, M.P. (2006) *Liudski stosunky* [Human relations]. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury [in Ukrainian].
4. Hnatenko, P.Y. (2000) *Natsyonalnaia psykholohyia* [National psychology]. Dnepropetrovsk: Polyhrafyst [in Ukrainian].

5. Horodianenko, V.H. (2003) *Sotsiologhiia* [Sociology] Kyiv: «Akademiia» [in Ukrainian].
6. Danyliuk, I. (2006) *Kultura i psykholohiia: tochky vzaiemozviazku* [Culture and psychology: points of connection]. *Sotsialna psykholohiia*, 6. 60-67. [in Ukrainian].
7. Krisko, V. (2002) *Etnycheskaia psykholohyia* [Ethnic psychology]. Moskva: Yzdatelskyi tsentr «Akademyia» [in Ukrainian].
8. Lebedeva, N.M. (2009) *Sotsyalno-psykholohycheskye problemu akkulturacyi myhrantov yz respublyk Severnoho Kavkaza y Zakavkazia v mehapolyse* [Socio-psychological problems of acculturation of migrants from the republics of the North Caucasus and Transcaucasia in the metropolis]. *Myhratsyonnye protsessy y problemu adaptatsyy*. V.V. Konstantynov (Ed.). Penza : PHPU ym. V.H. Belynskoho [in Ukrainian].
9. Lovochkina, A.M. (2002) *Etnopsykholohiia* [Ethnopsychology]. Kyiv: MAUP [in Ukrainian].
10. Antoniuka, O., Volobuieva, V., Holovatoho, M. (Eds.) *Malyi etnopolitohichnyi slovnyk* [Small ethnopolitical dictionary Small ethnopolitical dictionary].(2005) Kyiv: MAUP [in Ukrainian].
11. Mashchenko, I.Yu. *Natsionalno-kulturne vidrozhennia etnichnykh menshyn Tsentralnoi Ukrainy v 90-kh rokakh KhKh st* [National and cultural revival of ethnic minorities in Central Ukraine in the 90s of the twentieth century]. (Extended abstract of candedate's thesis). Donetskyyi natsionalnyi un-t., Donetsk [in Ukrainian].
12. Moskalets, V.P. *Psykhologhiia relihii* [Psychology of religion]. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
13. Mudryk, A.V. *Sotsyalyzatsyia cheloveka* [Human socialization]. Moskva: Akademyia [in Ukrainian].
14. Orban-Lembryk, L.E. (2006) *Psykhologhiia etnichnykh spilnostei i hrup: Vid pershykh naukovykh rozvidok do suchasnykh napriamiv doslidzhen* [Psychology of ethnic communities and groups: From the first scientific research to modern areas of research]. *Sotsialna psykholohiia*, 4 (18). 38-57 [in Ukrainian].
15. Pavlenko, V.M., Tahlin, S.O. (1998) *Zahalna kontseptsiiia etnopsykhohenezu ta problema formuvannia etnichnoi kompetentsii osoby* [The general concept of ethnopsychogenesis and the problem of formation of ethnic competence of a person]. *Kulturolohichni ta psykholoho-pedahohichni aspekty humanizatsii osvity*. H.O. Ball. (Ed.) Kyiv: Nauk. dumka. 63-80. [in Ukrainian].
16. Pavlenko, V.N., Tahlyn, S.A. (1992) *Vvedenye v etnycheskuiu psykholohiiu* [Introduction to ethnic psychology]. Kharkov. Yzd-vo KhHU [in Ukrainian].
17. Piren, M.I. (2007) *Etnopolityka v Ukraini: sotsiopsykholohichnyi analiz* [Ethnopolitics in Ukraine: sociopsychological analysis]. Kyiv: Un-t «Ukraina» [in Ukrainian].
18. Staryk, V.P. (2009) *Vid Saraieva do Paryzha. Bukovynskyi Interregnum 1914-1921* [From Sarajevo to Paris. Bukovinian Interregnum 1914-

1921]. Chernivtsi: «Prut», Ch. II: Mizh natsionalizmom i tolerantnistiu [in Ukrainian].

19. Stefanenko, T.H. *Etnopsykhohohyia* [Ethnopsychology]. Moskva: «Akademycheskyi proekt» [in Russian].

20. Toba, M. (2003) Psykhohohichni osoblyvosti mizhkulturnoi adaptatsii osobystosti do novoho etnichnoho seredovyscha [Psychological features of intercultural adaptation of the individual to the new ethnic environment]. *Sotsialna psykhohohiia. Ukrainskyi tsentr politychnoho menedzhmentu, 1*. Kyiv: [in Ukrainian].

21. Shkliar, L.E. (1992) Etnos. Kultura. Lychnost: fylos.-metodol. aspektu yssledovanyia. Kyev: Nauk. dumka [in Ukrainian].

22. Shulha, N.A. (1999) Bezhtentsu v Ukrayne: problemu sobliudenyia prav cheloveka. *Sotsyolohycheskye yssledovanyia, 10*. 104-113 [in Ukrainian].

23. Shutiak, L. (2009) Natsionalna tolerantnist i tolerantnyi natsionalizm. *Molodyi Bukovynets, 3* lypnia 2009 roku. Retrieved from: <http://www.molbuk.com/vnomer/kultura/20912-nacionalna-tolerantnist-i-tolerantnijj-nacionalizm.html> [in Ukrainian].

24. Berry, J.W. (1997) Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review, Vol. 46*. 5–34.

25. Herskovits, M.J. (1955) *Cultural Anthropology*. N.Y.

26. Spiro, M.E. (1994) *Culture and human nature/ ed. B. Kilborne, L.L. Langness. New Brunswick: Transaction Publishers.*

Собкова С.И., Собков Ю.В. Социально-психологические факторы процесса социализации представителей разных этнических групп в полиэтническом пространстве. Статья посвящена рассмотрению основных закономерностей процесса социализации представителей этнических групп в условиях полиэтнического сосуществования. Обуславливается важность исследования проблемы социализации в контексте этнической принадлежности. Уделено внимание такой особенности процесса социализации, как аккультурация. Раскрыты условия эффективного межэтнического взаимодействия. Указаны особенности сосуществования этносов на примере Буковины. Приведены некоторые характеристики человека, которые могут способствовать процессу социализации в любой культуре. Представлены основные подходы к рассмотрению факторов, обуславливающих этот процесс. Рассмотрены универсальные характеристики процесса социализации для разных этносов. Как одно из условий успешного сосуществования этносов рассмотрен принцип толерантности, в основу которого поставлено внедрение разработанных «диалогических универсалий».

Ключевые слова: социализация, этническая группа, этническое самосознание, этническая идентификация, этническая ментальность.

Sobkova S., Sobkov Y. Social and psychological factors of socialization process of the representatives of different ethnic groups in the multi-ethnic space. The article under studies deals with the basic peculiarities of the process of

socialization of the representatives of various ethnic groups in the aspect of multi-ethnic coexistence. The article: substantiates the importance of investigating the issue of socialization in the aspect of ethnic origin; lays particular emphasis on the phenomenon of "aculturation" as a peculiar feature of the socialization process; reveals the conditions of effective inter-ethnic cooperation; describes the peculiarities of coexistence of various ethnic groups on the example of Bukovina; determines certain individual traits that might ensure socialization in any culture. The main approaches that consider the factors determining this process are outlined. In addition, the universal characteristics of the socialization process for different ethnic groups are considered. The principle of tolerance, based on the introduction of the newly developed "dialogical universals", is viewed as one of the conditions of successful coexistence of different ethnic groups.

Keywords: socialization, ethnic group, ethnic identity, ethnic consciousness, ethnic mentality.

УДК 159.923.3

СТЕПУРА Є.В.

кандидат психологічних наук, науковий співробітник Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, м. Київ

АСПЕКТИ ЩАСТЯ ЛЮДИНИ

Степура Є.В. Аспекти щастя людини. Стаття присвячена різним аспектам та чинникам щастя людини. Щастя є інтегративним станом і може бути зумовлене багатьма факторами. Різні чинники можуть сприяти або, навпаки, заважати переживанню людиною щастя, але вони не здатні повністю позбавити її цього почуття. Треба відмітити, що в цілому, з точки зору біології, людина більш орієнтована на переживання негативних емоцій. Підкоркові зони мозку, які відповідають за гнів та тривогу, філогенетично є більш давніми за ті, що відповідають за позитивні емоції. Але людина цілком здатна впливати на рівень свого щастя завдяки розвитку умінь знижувати тривогу через відволікання від неї та корекцію своїх когнітивних установок у бік їх оптимістичності й раціональності, а також через заняття специфічними видами активності, які сприяють зниженню рівня депресії та її профілактиці й просто приносять радість. До останніх, перш за все, відноситься спілкування та міжособистісні стосунки – дружба, кохання, сімейне життя, що є одними із найголовніших джерел щастя. Але якщо людина мало здатна до соціальної взаємодії або ця взаємодія закрита для неї через недоліки суспільства та його інститутів, це не привід для відчаю. Існують способи збільшення відчуття щастя й без явної соціальної активності людини. До прикладу, виконання різноманітних духовних практик збільшує рівень щастя. Однією із найголовніших умов щастя є наявність у людини певної

цілі. Бажано, щоб вона була більш чи менш складною з можливістю її розділення на менші цілі та мала якісь виділені критерії наближення до неї. Крім того, було б добре, щоб вона брала свій початок у якійсь високій філософській категорії та несла в собі певні високі смисли.

Ключові слова: Щастя, потік, смисл, когнітивні установки, оптимізм, ідеал.

Постановка проблеми. Щастя є доволі складним психологічним феноменом, який не може бути зведеним до декількох чинників. Дослідження показують, що щастя містить в собі доволі багато компонентів, що не завжди прямо пов'язані між собою. Серед компонентів, що визначають рівень щастя конкретної людини, виділяють наявність джерел насолоди, відсутність негативних емоцій (депресії, тривоги), рівень суб'єктивного благополуччя, наявність смислу життя, оптимізму тощо. Взаємодія всіх цих факторів у житті конкретної людини визначає її рівень щастя.

Серед психологічних детермінант щастя дуже важливо розрізнити ті, що не піддаються або мало піддаються змінам (наприклад, темпераментальні особливості людини), і ті, що можна корегувати через навчання, психологічні тренінги, психотерапію (сюди можна віднести когнітивні установки, наявність сенсу життя та різноманітні духовні речі тощо). Саме останні фактори є основою для побудови більш повноцінного життя конкретної людини. Особливо це твердження є вірним за умови наявності дії несприятливих чинників, які відносяться до незмінних детермінант щастя. Максимізація розвитку тих сторін щастя, що піддаються змінам через людські зусилля, обов'язково в деякій мірі може компенсувати несприятливу дію константних детермінант щастя. У всякому випадку, цей напрям досліджень заслуговує на увагу.

На сьогоднішній день ми маємо лише розрізнені дослідження, що торкаються проблем щастя. Нема певного стержня, на який можна б було опертися в намаганні допомогти людям досягти щастя. І якщо розвивається психотерапія щастя в індивідуальному плані як набір певних спроб та помилок, то на рівні загальних положень ми маємо лише окремі узагальнення. Ціль даної роботи - розглянути ці узагальнення і постаратися виділити їх інтегративну складову, яка б була основою для пошуку людиною свого особистісного щастя.

Огляд останніх публікацій. У світовій психологічній науці на сьогоднішній день велика увага приділяється крос-культурним дослідженням. Не обминула ця тенденція і проблематику щастя. Можна виділити ряд цікавих досліджень особливостей переживання щастя, що проводились в Таїланді, Ірані та Нігерії [16] [17] [13]. Вони дозволяють окреслити культуральні відмінності по відношенню до проблеми щастя. Цікавим є те, що ці дослідження охоплюють однакові вікові та гендерні когорти населення, тож можна зробити в деяких випадках прямі порівняння результатів цих досліджень. Так, в таїландській вибірці виявлено, що молоді жінки мають найвищий рівень щастя серед усіх гендерних та вікових груп.

Чого не можна сказати про іранську вибірку, де рівень щастя молодих жінок поступається чоловікам того ж віку. Можна виділити також певні відмінності в уявленнях про джерела щастя в рамках зазначених спільнот. Так, серед молодих чоловіків Нігерії більш розповсюджені в якості джерел щастя: залученість, яскраві враження та дозвілля, що асоціюються з індивідуалістичним полюсом уявлень про щастя. Натомість для жінок характерний колективний полюс уявлень про щастя, який включає в себе перш за все щастя оточуючих. Треба відмітити, що автори цього дослідження зазначають обмеженість його результатів віковими особливостями вибірки. Цілком можливо, що інші вікові групи чоловіків показали більш колективіську орієнтацію на джерела щастя. Дослідження ж у Таїланді показують, що щастя пов'язане з якістю сімейного життя, якістю життя суспільства та задоволеністю людини своєю працею. Як ми бачимо, в цій країні люди більш пов'язують своє щастя зі щастям інших, що взагалі характерно для східних культур, на відміну від спільнот західного світу. На зазначених прикладах ми можемо бачити, що культура впливає на рівень щастя окремих груп населення, а також визначає основні джерела щастя для всієї спільноти. Щодо останнього, то можна виділити певний континуум, на кінцях якого розміщені індивідуалістична та колективістська концепції джерел щастя. Окремі групи населення та певна спільнота в цілому може знайти своє місце на цьому континуумі. Цікаво дослідити, яке місце займає тут Україна та окремі групи її населення. Але все ж ще недостатньо дослідженими залишаються загальні аспекти проблеми щастя людини, зокрема, взаємодія різних чинників, що впливають на переживання щастя.

Мета статті полягає в спробі розкрити взаємодію різних чинників щастя людини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як уже зазначалося, детермінанти щастя можна умовно поділити на більш чи менш незмінні (біологічно задані) та ті, що в певній мірі змінюються завдяки зусиллям людини. Останні у свою чергу можна поділити на соціальні та суто психологічні фактори щастя. Звісно, цей поділ є дещо умовним, оскільки в житті реальної особи біологічне, соціальне та психологічне тісно переплетені між собою, і ми не можемо в чистому вигляді виділити щось одне. Традиційно вважається, що психічне займає більш залежну позицію щодо біологічного та соціального.

Але треба відмітити, що біологічне не суцільно зумовлює психічне, за певних умов можлива й протилежна детермінація. Є дослідження, що показують збільшення префронтальних ділянок мозку (що відповідають за загальний самоконтроль та саморегуляцію людиною своєї поведінки) в осіб, які займаються класичною буддистською медитацією [9]. Звісно, і соціальне далеко не завжди зумовлює психічне. Навпаки, людина, намагаючись досягти щастя, часто змінює соціум як на мікрорівні, формуючи своє соціальне оточення, так і на макрорівні, змінюючи основи суспільства, у якому вона живе. Зрозуміло, що, в залежності від рівня розвитку конкретного соціуму,

вплив якоїсь окремої людини на соціальні процеси має різну ефективність, але він завжди наявний, і це єдине джерело для розвитку суспільства.

В цілому з точки зору біології людина більш орієнтована на переживання негативних емоцій. Підкоркові зони мозку, які відповідають за гнів та тривогу, філогенетично є більш давніми за ті, що відповідають за позитивні емоції [11]. Треба відмітити, що і в новій корі мозку є зони, які пов'язані з негативними емоціями. Це, зокрема, ліва лобна доля мозку, активність якої певною мірою відповідає за песимістичне мислення [9]. Ця біологічна схильність робить людей більше орієнтованими на сприйняття негативного досвіду, що в еволюційному плані є доволі вигідним, оскільки сприяє неповторенню дій, які призвели до негативних наслідків, і дозволяє уникнути різноманітних небезпек. Ціною за ці вигоди є схильність деяких людей до тривожних та депресивних розладів і труднощі в досягненні щастя.

Одними з важливих біологічно заданих особистісних рис, що впливають на рівень щастя, є екстраверсія та нейротизм. Перша пов'язана з такими позитивними емоціями, як радість та насолода, а також є визначальною для схильності до встановлення соціальних контактів, які є одним з найбільш значущих джерел щастя; друга визначає схильність людини до негативних емоцій (тривоги, смутку тощо). Ці риси в цілому є стабільними (можуть змінюватися тільки в певних заданих межах) і базуються на індивідуальних нейрофізіологічних особливостях людини [1]. Тож треба відмітити, що рівень щастя багато в чому є генетично заданим. Як ще один доказ цього можна привести дослідження, які показують, що сильно виражені позитивні або негативні події у житті (приміром, великий виграш у лотерею або нещасний випадок, що призвів до невиліковного каліцтва) не впливають у довготривалій перспективі на рівень щастя людини [2]. Отже, якщо людині пощастило з генотипом і вона має високий рівень екстраверсії та низький рівень нейротизму, можна особливо не хвилюватися за її рівень щастя. Єдине, про що можна подумати, - це якість цього щастя, яка визначається тими цілями, що ставить перед собою людина.

Але що робити, якщо генетика людини не сприяє виникненню відчуття щастя? Зрозуміло, що, попри велику роль, яку грають генетичні фактори в функціонуванні психіки людини, вони далеко не повністю визначають її функціонування, особливо це стосується змістового виміру психіки. Вищенаведене твердження є справедливим і для щастя. Навіть якщо у людини найнесприятливіші генетичні передумови для досягнення щастя – це не значить, що воно є недосяжним, оскільки саме соціальні фактори є чи не найважливішими в щасті людини. І це не дивно, оскільки людина – соціальна істота. Численні дослідження показують, що різноманітні соціальні контакти: любов, романтичні стосунки та секс, родинні взаємини, дружба та контакти з колегами – є найбільш значимими джерелами щастя для людини [1]. Крім того, соціальна підтримка може сприяти формуванню оптимістичного погляду на світ [4]. Хоча останній все ж більше залежить від когнітивних установок самої людини, але про це йтиметься далі. Але тут відмітимо, що

соціальна підтримка є важливою для вироблення оптимізму у дітей. Зокрема, О. В. Завгородня вказує, що подолання елементів вивченої безпорадності (квінтесенції песимізму [6]) є важливою умовою для педагогічної практики [3]. Тож проблема зв'язку соціальної підтримки та оптимізму заслуговує на подальші дослідження, особливо в рамках вікової та педагогічної психології.

Треба відмітити, що соціальні фактори не діють цілком ізольовано від біології людини. Сама людська соціальність є результатом біологічної еволюції нашого виду. Як уже згадувалось, рівень екстраверсії визначає успішність встановлення соціальних контактів. Це ж саме стосується й нейротизму, який теж дуже заважає встановленню та підтримці соціальних контактів. Але, якщо не брати до уваги яскраві психопатологічні випадки (виражені шизоїдний або шизотиповий розлад особистості тощо), у розвиненому суспільстві будь-яка людина здатна знайти нішу, де вона може встановлювати продуктивні соціальні контакти, що будуть сприяти її щастю та самореалізації. Крім того, у разі наявності в неї проблем зі встановленням соціальних контактів у нормальному суспільстві існують розвинуті інститути психологічної, соціальної та медичної допомоги, що сприяють вирішенню зазначеної проблеми. На жаль, далеко не кожне суспільство може проявляти виражену турботу про психологічні потреби усіх своїх членів. Навпаки, ми бачимо, що в більшості суспільств вищезазначені інститути мало розвинуті або взагалі відсутні. Але майже в кожному соціумі є такий інститут, як релігія, яка дозволяє більшості членам певного суспільства бути причетним до певної спільноти, у рамках якої можна знайти кохання, дружбу тощо. Крім того, релігія може чинити психотерапевтичний вплив на людину, вирішуючи її психологічні проблеми, які заважають встановленню нормальних міжособистісних стосунків. Хоча треба відмітити, що релігія, на жаль, не є помічником для розвитку всіх членів суспільства. Ми можемо бачити це на прикладі ВІЧ-інфікованих індусів [15]. Але ще краще це, напевно, ілюструє приклад жінок ісламських країн з їх жорстко заданими нормами поведінки для останніх, які менш щасливі, ніж іранські чоловіки [16], - на відміну, наприклад, від жінок Таїланду, які, навпаки, щасливіші від чоловіків [17]. Загалом же релігія в залежності від її особливостей може чинити як позитивний, так і негативний вплив на переживання конкретною людиною щастя (більш детально див. [8]).

Але що робити, коли людина живе в несприятливих соціальних умовах і до того ж має біологічні передумови, які не сприяють переживанню щастя? Саме тут ми можемо звернутися до суто психологічних чинників щастя. Одразу треба відмітити, що вони в більшості випадків навряд чи зможуть у повній мірі компенсувати вплив несприятливих біологічних та соціальних факторів, хоча теоретично це є цілком можливим. Тут ми знову звертаємося до буддистської та їй подібної філософії, яка в цілому оповита міфологією і ще не достатньо емпірично досліджена для вироблення якихось глобальних висновків. Але все ж людина має у своїй психіці достатньо ресурсів для деякого пом'якшення несприятливих чинників, які ускладнюють досягнення

нею щастя. Мова йде перш за все про формування специфічних когнітивних установок, які сприяють відчуттю щастя. Насамперед це стосується оптимізму як специфічного ставлення до позитивних та негативних подій, які трапляються в житті людини. Сюди ж можна віднести установки раціонального та критичного мислення, сформовані в рамках когнітивної психотерапії. Величезне значення для відчуття щастя мають здатність людини до породження смислів та психічні стани, пов'язані з ними. Особливо актуальним у цьому плані є стан потоку, який представляє собою відчуття щастя більш високого рівня порівняно з простими видами насолод. Не треба забувати також про інсайт, який є результатом діяльності надсвідомої сфери психіки і детермінує як утворення нових смислів, так і супроводжується часто піковими переживаннями, які є чи не найбільшими проявами щастя. Зупинимось більш докладно на цих суто психічних детермінантах щастя.

Почнемо розгляд психологічних чинників щастя з когнітивних установок, і чи не головнішою з них в цьому плані є оптимізм. Перш за все треба відмітити, що оптимізм теж є складним феноменом, який являє собою сукупність когнітивних установок, а саме: уявлення про тривалість впливу позитивних або негативних подій на життя людини; уявлення про поширення позитивних або негативних подій на важливі для людини сфери її життя; уявлення людини про її відповідальність за виникнення позитивних або негативних подій в її житті. Низький рівень оптимізму пов'язаний з ризиком виникнення негативних емоційних станів на кшталт депресії та тривоги. Високий же рівень цієї якості особистості є значущим засобом протидії зазначеним емоційним станам. Загалом оптимізм позитивно корелює із психічним та фізичним здоров'ям, довголіттям, успішністю в подоланні різних стресогенних ситуацій та різних життєвих труднощів, успішністю в навчанні та у виконанні різних видів діяльності [6]. Цікаво, що останні дослідження показують потенціал оптимізму в протидії страху смерті, який вважався базовим та таким, що мало піддається корекції [14]. А головне – цей конструкт в цілому піддається психологічній корекції. Зрозуміло, що існують різні тяжкі життєві випадки, що утруднюють вироблення оптимістичного погляду на світ. Крім того, ми біологічно схильні до утворення негативних установок, які досить важко змінити [11]. Але в цілому, якщо мова не йде про виражені депресії ендогенного походження, можна суттєво покращити якість свого життя через розвиток у собі когнітивних установок, які лежать в основі оптимізму. Те ж саме стосується і інших установок, які виділені в рамках когнітивної психотерапії. Позбуваючись думок, пов'язаних з тривогою, провинною та гнівом, ми можемо зменшити інтенсивність цих емоцій. Цікаво, що М. Селігман виділяє два основних способи позбутися вищезгаданих думок: 1. Співвіднесення цих думок з принципами логіки та реальністю, як це відбувається в когнітивній психотерапії. 2. Відволікання від них через заняття якоюсь діяльністю [6]. Перша стратегія в цілому є більш ефективною, оскільки вона забезпечує

основу для звільнення від неадекватних думок і пов'язаних з ними емоційних станів у довгостроковій перспективі. Крім того, співвіднесення окремих думок з принципами логіки створює певний шаблон для думок аналогічного змісту та форми, що забезпечує перенесення отриманої навички регуляції свого емоційного стану в інші життєві ситуації. Друга стратегія є виграшною в короткій перспективі і не дає тривалого ефекту. Але деяким людям вона може більше підходити, усе залежить від особливостей психічної організації конкретного індивіда. Крім того, ця стратегія відкриває людині шлях до переживання специфічного психічного стану – потоку, який характеризується сильною концентрацією, розчиненням людини в діяльності, яку вона виконує, і є одним із найбільш сильних проявів щастя. Звісно, далеко не будь-яка діяльність сприяє переживанню цього психічного стану. Наприклад, якась пасивна діяльність, що не потребує сильного фізичного або розумового напруження (на кшталт перегляду телевізора або прослуховування легкої поп-музики), менш вірогідно приведе до переживання стану потоку, але навіть така діяльність сприяє структуруванню психіки людини, звільняючи її від тривоги. Треба відмітити, що легка діяльність іноді викликає відчуття нудьги, яку теж можна вважати негативною емоцією, але все ж для деяких людей нудьга може бути кращою, ніж стан тривоги. Навпаки, занадто важка діяльність викликає роздратування, що аж ніяк не сприяє відчуттю щастя. Взагалі оптимальним варіантом для досягнення стану потоку вважається діяльність, яка знаходиться на межі можливостей конкретної людини, але не перетинає їх [12].

Частіше стан потоку пов'язують з якоюсь діяльністю. Це може бути трудова діяльність або хобі тощо. Особливо перспективним у цьому плані є заняття різноманітними видами спорту. Зазначимо, що стан потоку може виникати в міжособистісних стосунках, у тому числі й сексуальних, але зараз ми розглядаємо випадки, коли людина не схильна до соціальної взаємодії. Цікавими є особливості динаміки стану потоку під час виконання якихось релігійних або духовних практик. Виконання їх може не передбачати участь людини в житті якоїсь релігійної спільноти, а деякі з цих практик можуть виконуватись і невіруючими людьми. Як будь-яка діяльність, релігійні або духовні практики (молитва, медитація або виконання якихось ритуалів) можуть породжувати стан потоку [5]. Взагалі, дослідження показують, що деякі з них можуть збільшувати рівень щастя людини в цілому [11]. Крім того, ці практики не обмежуються виникненням зазначеного психічного стану. При виконанні цих практик у людини може виникнути стан повного розслаблення, який у деяких індивідів може чергуватись зі станом потоку [5]. Цей стан розслаблення часто називають блаженством – вищою формою насолоди і відносять до екстатичних станів. Його існування часто пов'язують з містицизмом; так чи інакше, цей стан рідко зустрічається за рамками духовних практик, але його переживання теж може відкрити людині додаткові відтінки щастя.

Але повернімося до стану потоку. Загалом цей стан виникає, коли людина направляє свою активність на якусь конкретну ціль і встановлює для себе більш чи менш чіткі критерії досягнення результату. І тут ми відкриваємо для себе одне із найголовніших джерел щастя для людини, а саме - наявність в її житті певних цілей та смислів, які, за В. Фраклем, є втіленням загальних людських цінностей [10]. М. Чиксентміхаї радить наповнювати все своє життя станом потоку через постановку пов'язаних між собою цілей, щоб досягнення маленької мети вважалося кроком до чогось більшого [12]. Цікавим способом збільшення якості життя через частіше переживання стану потоку є постановка якоїсь метафізичної цілі з виділенням певних суб'єктивних критеріїв наближення до неї. Може здатися, що цей спосіб має відношення більше до релігії, але це не зовсім так, оскільки духовність також має справу з речами, що в принципі можуть бути важливими для людини як істоти, яка наділена здатністю усвідомлювати буття. Сюди, крім Бога, можна віднести добро, красу, справедливість, пізнання тощо.

Треба відмітити, що реалізація якогось важливого смислу часто пов'язана з діяльністю, спрямованою на вдосконалення зовнішньої дійсності, перш за все суспільства, у якому живе людина. Тож знаходження особою смислу для себе скоріш за все відкриє для неї певну кількість соціальних контактів, пов'язаних з його здійсненням. Особливо це стосується широких смислів, що вкорінені в вищезгадані філософські категорії, оскільки будь-який важливий смисл торкається багатьох людей. Це, у свою чергу, сприяє виникненню дружби, а може, й кохання – найголовніших соціальних джерел щастя.

Висновки. Різні чинники можуть сприяти або, навпаки, заважати переживанню людиною щастя, але вони нездатні повністю позбавити її цього почуття. Щастя є інтегративним станом і може бути зумовлене багатьма факторами. При цьому негативний вплив одних речей може бути чудово компенсований іншими. Існують біологічні та соціальні фактори, які не піддаються змінам, принаймні в короткостроковій перспективі, але психологічні фактори щастя знаходяться в принципі під контролем людини і можуть бути реалізовані в теперішньому часі.

1. Людина в цілому здатна впливати на рівень свого щастя. Сюди можна віднести уміння знижувати тривогу через відволікання від неї та корекцію своїх когнітивних установок у бік їх оптимістичності й раціональності, а також заняття специфічними видами діяльності, які сприяють зниженню рівня депресії та її профілактиці й просто приносять радість. Сюди перш за все відноситься спілкування та міжособистісні стосунки – дружба, кохання, сімейне життя, що є одними із найголовніших джерел щастя. І навіть у суспільствах, де не розвинені соціальні інститути, що допомагають залучитися до міжособистісних стосунків, їхню роль можуть виконувати релігійні або квазірелігійні організації, і через залучення до них можна інтегруватися до певної спільноти.

2. Але якщо людина мало здатна до соціальної взаємодії або ця взаємодія закрита для неї через недоліки суспільства та його інститутів, це не привід для відчаю. Існують способи збільшення щастя й без явної соціальної активності людини. Сюди, перш за все, відноситься індивідуальна духовність, спілкування людини з трансцендентним є великим джерелом щастя й підтримки, що сприяє психічному та фізичному здоров'ю. Крім того, виконання різноманітних духовних практик само по собі збільшує рівень щастя. Якщо людина самотня й невіруюча, у неї є теж є засоби для підтримки відчуття щастя. Треба відмітити, що деякі духовні практики, що сприяють збільшенню рівня задоволеності життям, мають нерелігійний характер і цілком можуть підійти невіруючій людині. Крім того, виконання різноманітних видів діяльності може допомогти людині увійти в стан потоку – одного із найбільш сильних різновидів щастя. Нехай людина одинока, але вона може мати безліч хобі, які забезпечать їй відчуття щастя. Особливо перспективним в цьому плані є заняття різноманітними видами спорту та прояви будь-якої фізичної активності.

3. Загалом, одним із найголовніших умов щастя у вигляді стану потоку є наявність у людини певної цілі. Бажано, щоб вона була більш чи менш складною з можливістю її розділення на менші цілі та мала якісь виділені критерії наближення до неї. Було б добре, щоб вона брала свій початок у якійсь високій філософській категорії та несла в собі певні високі смисли. Наявність складності та значущості забезпечить тривале просування до цієї цілі та може сприяти інтеграції людини в суспільство, знаходженню однодумців тощо.

Список використаних джерел

1. Аргайл М. Психология счастья: пер. с англ. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 272 с.
2. Бен-Шахар Т. Научиться быть счастливым: пер. с англ. Минск: Поппури, 2009. 240 с.
3. Завгородня О.В. Личность: интегративно-экзистенциальный подход: монография. Saarbrücken, Germany. LAP Lambert Academic publishing. 2014. 108 p.
4. Лукомська С. О. Оптимізм і соціальна підтримка як чинники адаптації особистості. Гуманний розум [збірник наукових праць за матеріалами круглого столу «Проблема добра і зла у науковій спадщині Г.О. Балла» (24 травня 2018 р.)] / за ред. В. Л. Зливкова, О. В. Завгородньої. Київ, 2018. С. 94-97.
5. Ньюберг Э., Д'Аквили Ю., Рауз В. Тайна Бога и наука о мозге. Нейробиология веры и религиозного опыта: пер. с англ. Москва: Эксмо, 2013. 340 с.
6. Селигман М. Как научиться оптимизму. Измените взгляд на мир и свою жизнь: пер. с англ. Москва: Альпина Паблишер, 2017. 430 с.
7. Собчик Л. Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. Санкт-Петербург: Речь, 2005. 624 с.

8. Степура Є. В. Проблема зв'язку релігії та психологічного благополуччя особи. *Психологічний часопис*. 1 (5). 2019. С. 233-249.
9. Уолдман М.Р., Ньюберг Э. Наш мозг и просветление. *Нейробиология самопознания и совершенства*. Москва: Эксмо, 2017. 320 с.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник: пер. с англ. и нем. Москва: Прогресс, 1990. 368 с.
11. Хансон Р., Мендиус Р. Мозг Будды: нейропсихология счастья, любви и мудрости: пер. с англ. Санкт-Петербург: Питер, 2018. 304 с.
12. Чиксентмихайи М. Поток. Психология оптимального переживания: пер. с англ. Москва: Альпина Паблишер, 2018. 461 с.
13. Agbo A. A., Ome B. Happiness: Meaning and Determinants Among Young Adults of the Igbos of Eastern Nigeria. *Journal of Happiness Studies*. 2017 1 (18). 151-175.
14. Barnett M. D., Anderson E. A., Marsden III A. D. Is death anxiety more closely linked with optimism or pessimism among older adults? *Archives of Gerontology and Geriatrics*. 2018. 169-173.
15. Chang E. C., Yu T., Lee J., Kamble S. V., Batterbee C. N.-H., Stam K. R., Chang O. D., Najarian A. S.-M., Wright K. M. Understanding the Association Between Spirituality, Religiosity, and Feelings of Happiness and Sadness Among HIV-Positive Indian Adults: Examining Stress-Related Growth as a Mediator. *Journal of Religion and Health*. 2018. 3 (57). 1052-1061.
16. Mahmoodi H., Nadrian H., Javid F., Ahmadi G., Kasravi R., Chavoshi M., Golmohammadi F. Factors associated with happiness among college students: do academic self-efficacy and stress predict happiness? *International Journal of Happiness and Developmant*. 2019. 1 (5). 14-24.
17. Senasu K., Singhapakdi A. Quality-of-Life Determinants of Happiness in Thailand: The Moderating Roles of Mental and Moral Capacities. *Applied Research in Quality of Life*. 2018 1 (13). 51-87.

References transliterated

1. Argajl, M. (2003) *Psichologiya schastya* [Psychology of happiness]. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
2. Ben-Shahar, T. (2009) *Nauchitsya byt schastlivym* [Learning to be happy]. Minsk: Poppuri [in Russian].
3. Zavgorodnya, O.V. (2014) *Lichnost: integrativno-ekzistencialnyj podhod* [Personality: integrative-existential approach]. Saarbrucken, Germany. LAP Lambert Academic publishing [in Russian].
4. Lukomska, S.O. (2018) Optimizm i socialna pidtrimka yak chinniki adaptaciyi osobistosti [Optimism and social support as factors of personality adaptation]. *Gumannij rozum [zbirnik naukovih prac za materialami kruglogo stolu «Problema dobra i zla u naukovij spadshini G.O. Balla»]* 94-97 [in Ukrainian]
5. Nyuberg, E., D'Akvili, Yu., Rauz V. (2013) *Tajna Boga i nauka o mozge. Nejrobiologiya very i religioznogo opyta* [The mystery of God and the

science of the brain. Neurobiology of faith and religious experience]. Moskva: Eksmo [in Russian].

6. Seligman, M. (2017) *Kak nauchitsya optimizmu. Izmenite vzglyad na mir i svoyu zhizn* [How to learn optimism. Change your view of the world and your life]. Moskva: Alpina Pabliher [in Russian].

7. Sobchik, L.N. (2005) *Psihologiya individualnosti. Teoriya i praktika psihodiagnostiki* [Psychology of personality. Theory and practice of psychodiagnosics]. Sankt-Peterburg: Rech [in Russian].

8. Stepura, Ye. V. (2019) Problema zv'yazku religiyi ta psihologichnogo blagopoluchchya osobi [The problem of the connection between religion and psychological well-being] *Psihologichnij chasopis*, 1(5). 233-249 [in Ukrainian].

9. Uoldman, M.R., Nyuberg E. (2017) *Nash mozg i prosvetlenie. Nejrobiologiya samopoznaniya i sovershenstva* [Our brain and enlightenment. Neurobiology of self-knowledge and perfection] Moskva: Eksmo [in Russian].

10. Frankl, V. (1990) *Chelovek v poiskah smysla* [Man in search of meaning]. Moskva: Progress [in Russian].

11. Hanson, R., Mendius R. (2018) *Mozg Buddy: nejropsihologiya schastyia, lyubvi i mudrosti* [The brain of the Buddha: the neuropsychology of happiness, love and wisdom]. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].

12. Chiksentsmihaji, M. (2018) *Potok. Psihologiya optimalnogo perezhivaniya* [Stream. Psychology of optimal experience]. Moskva: Alpina Pabliher [in Russian].

13. Agbo, A.A., Ome B. (2017) Happiness: Meaning and Determinants Among Young Adults of the Igbos of Eastern Nigeria. *Journal of Happiness Studies* 1 (18). 151-175.

14. Barnett, M. D., Anderson, E. A., Marsden, III A. D. (2018) Is death anxiety more closely linked with optimism or pessimism among older adults? // *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 77. 169-173.

15. Chang, E.C., Yu, T., Lee, J., Kamble, S.V., Batterbee, C. N.-H., Stam, K.R., Chang, O.D., Najarian, A. S.-M., Wright, K. M. (2018) Understanding the Association Between Spirituality, Religiosity, and Feelings of Happiness and Sadness Among HIV-Positive Indian Adults: Examining Stress-Related Growth as a Mediator. *Journal of Religion and Health*, 3(57). 1052-1061.

16. Mahmoodi, H., Nadrian, H., Javid, F., Ahmadi, G., Kasravi, R., Chavoshi, M., Golmohammadi, F. (2019) Factors associated with happiness among college students: do academic self-efficacy and stress predict happiness? *International Journal of Happiness and Developmant*. 1(5). 14-24.

17. Senasu, K. Singhapakdi, A. (2018) Quality-of-Life Determinants of Happiness in Thailand: the Moderating Roles of Mental and Moral Capacities. *Applied Research in Quality of Life*. 1(13). 51-87.

Степура Е.В. АСПЕКТЫ СЧАСТЬЯ ЧЕЛОВЕКА. Статья посвящена различным аспектам и факторам счастья человека. Счастье является интегративным состоянием и может быть обусловлено многими факторами. Различные факторы могут способствовать или, наоборот, мешать

переживанию человеком счастья, но они неспособны полностью лишить его этого чувства. Надо отметить, что в целом, с точки зрения биологии, человек более ориентирован на переживание негативных эмоций. Подкорковые зоны мозга, которые отвечают за гнев и тревогу, являются филогенетически более древними, чем те, что отвечают за положительные эмоции. Но человек в целом способен влиять на уровень своего счастья благодаря развитию умений по снижению тревоги, через отвлечение от нее и коррекцию своих когнитивных установок в сторону их оптимистичности и рациональности, а также через занятия специфическими видами активности, которые способствуют снижению уровня депрессии и ее профилактике и просто приносят радость. К ним, прежде всего, относится общение и межличностные отношения - дружба, любовь, семейная жизнь, что является одним из главных источников счастья. Но если человек мало способен к социальному взаимодействию или это взаимодействие закрыто для него из-за недостатков общества и его институтов, это не повод для отчаяния. Существуют способы увеличения ощущения счастья и без явной социальной активности человека. К примеру, выполнение различных духовных практик увеличивает уровень счастья. Одним из главных условий счастья является наличие у человека определенной цели. Желательно, чтобы она была более или менее сложной с возможностью ее разделения на меньшие цели и чтобы были какие-то выделены критерии приближения к ней. Кроме того, было бы хорошо, чтобы она брала свое начало в какой-то высокой философской категории и несла в себе определенные высокие смыслы.

Ключевые слова: Счастье, поток, смысл, когнитивные установки, оптимизм, идеал.

Stepura E. Aspects of human happiness. The paper deals with various aspects and factors of human happiness. Happiness is an integrative state and can be caused by many factors. Various factors can increase person's feeling of happiness or, vice versa, diminish it, but they are not able to deprive him/her completely of that feeling. It should be noted that, in general, people are biologically more focused on experiencing negative emotions. The subcortical structures of the brain, responsible for anger and anxiety, are phylogenetically more ancient than those responsible for positive emotions. But people are able to influence their own level of happiness by developing the ability to reduce anxiety by distracting themselves from it and directing their own cognitive attitudes towards optimism and rationality. There are also specific activities which can reduce and prevent depression and just bring joy. Among these activities communication and interpersonal relationships (friendship, love and family life) are especially important and should be considered to be the main sources of happiness. But if a person is not capable of social interaction or this interaction is impossible for him/her because of the shortcomings of the society and its institutions, this is not a cause for despair. There are ways to increase happiness without explicit social activity. For example, a variety of spiritual practices increases the level of happiness. One of the most important conditions for

happiness is the availability of a certain purpose. It is desirable that this purpose is more or less complex, so it is possible to divide it into smaller targets with some specific criteria which determine the level of approaching the main purpose. It is also good if this purpose originates in some sublime philosophical category and carries some sublime meanings.

Key words: Happiness, flow, meaning, cognitive attitudes, optimism, ideal.

УДК 159.2.378.

ТУЗ Л.Г.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, глибинної корекції і реабілітації, декан психологічного факультету Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси.

СТРЕС-МЕНЕДЖМЕНТ ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ РЕЗІЛЬЄНТНОСТІ МЕДИЧНОГО ПРАЦІВНИКА

Туз Л.Г. Стрес-менеджмент як складова формування резілієнтності медичного працівника. У статті порушено проблему стресу та управління ним (стрес-менеджментом) як необхідної умови ефективної професійної діяльності медичного працівника. Стрес-менеджмент сприяє послабленню стресової реакції чи досягненню рівноваги, подоланню негативних наслідків та профілактики стресогенних чинників. Діяльність медичних працівників зумовлює виникнення як «хорошого» стресу (досягнення піку своїх можливостей, задоволення від роботи, успішного лікування пацієнта тощо), так і стану «емоційного вигоряння» (професійні невдачі, хворі зі складною патологією, великий обсяг роботи без можливості відпочити тощо), або «поганого стресу» – дистресу. У такому контексті ефективно управління стресом передбачає визнання факту стресу, з'ясування та усвідомлення причини виникнення, технології усунення або зміни ставлення до нього. Визначено об'єктивні та суб'єктивні чинники стресу (суб'єктивні – зумовлені неправильними установками, емоційними переживаннями, а також потребами, цінностями, інтересами (особливо духовними) суб'єкта; об'єктивні – стресори, що мають соціальне походження, як-от: розвиток суспільства, зміни вимог до професійної діяльності тощо). Окреслено роль та функції особистісних, організаційних та рольових чинників, зумовлених професійним стресом. А саме: рольові чинники - рольова невизначеність, конфлікти, перенавантаження на роботі, діяльність в екстремальних ситуаціях, напруження, неконтрольованість поведінкових дій. Особистісні – контроль та здатність управляти собою та особистісними якостями, як-от відповідальність, критичність, самооцінка, резілієнтність. Організаційні – оптимізація здатності медичного працівника долати стресові виробничі

(професійні) ситуації. У ситуації стрес-менеджменту резильєнтність розвиває здатність медичних працівників до розв'язання стресових ситуацій, знижуючи ризик депресії та тривоги, водночас підвищує професійну продуктивність, задоволеність роботою та баланс між життям та роботою.

Ключові слова: стрес, стрес-менеджмент, резильєнтність, медичний працівник, чинники формування резильєнтності.

Постановка проблеми. У своїй діяльності медичні працівники постійно стикаються з викликами, зумовленими специфікою професії. Умови роботи медичних працівників, високий рівень відповідальності, постійне перебування у стані нервово-психічної напруги чинять потужний негативний вплив на стан їхнього фізичного і психічного здоров'я. Нерідко такий вплив зумовлює професійний стрес і, як наслідок, емоційне (професійне) вигорання. У багатьох випадках, пов'язаних з участю медпрацівників у ліквідації наслідків кризової ситуації, вплив стресорів сягає патогенного рівня і стає причиною формування цілого ряду психічних та поведінкових розладів (ППР), до яких, зокрема, відносяться: гострі реакції на стрес (F43.0 за МКХ-10), посттравматичний стресовий розлад (F43.1 за МКХ-10), різноманітні розлади адаптації (F43.2 за МКХ-10). Надмірний професійний стрес може стати руйнівним для особи.

Позначене вище робить важливим акцент на необхідності пошуку ефективних методів управління стресом з метою успішної адаптації особистості та керування стресовими станами, що сприятиме формуванню резильєнтності медичних працівників. Під резильєнтністю (resilience) розуміється здатність людини зберігати стійкість під впливом зовнішніх і внутрішніх стресових факторів. Здатність долати стресові ситуації є запорукою психічного здоров'я людини і неодмінною умовою соціальної стабільності, прогнозованості процесів, що відбуваються в суспільстві.

Мета статті: розкрити засоби стрес-менеджменту як складової формування резильєнтності медичного працівника.

Виклад основного матеріалу. Г. Сельє, який понад 50 років вивчав питання адаптаційних механізмів людини, довів, що невелика кількість стресових ситуацій людині необхідна [5]. Він зазначав, що стрес загартовує організм, підвищує його опірність щодо різних стресогенних факторів. Короткостроковий стрес дає змогу постійно перебувати в тонусі, збільшувати свою «зону комфорту», демонструвати сильні сторони і приховувати слабкі. Також «хороший» стрес сприяє вищому рівню впевненості в собі, своїх силах, формуванню «мислення переможця».

Водночас постійне перебування в стані напруги може призвести до хронічного стресу, який порушує емоційну рівновагу та фізичне здоров'я людини. Перебування під тиском стресу звужує здатність чітко мислити, ефективно функціонувати, насолоджуватись життям. Такий стрес називають «тихим вбивцею», тому що в разі тривалого стресу, без можливості відреагувати та змінити умови, відбувається ураження різних систем організму. Серед них найперше страждають серцево-судинна, видільна,

травна і ендокринна (насамперед, підшлункова залоза, кора надниркових залоз) системи, нервова система стає нестабільною через перевантаження. У крайніх випадках результатом може бути навіть летальний вихід.

Стрес впливає на працездатність особистості та на якість роботи, що виконується. Дослідники виділяють такі види стресів, які можуть виникати в професійній діяльності: професійний стрес (пов'язаний із самою професією та видом діяльності); робочий стрес (пов'язаний з умовами організації праці); організаційний стрес (пов'язаний із негативним впливом на співробітника особливостей організації) [7]. Відтак, особливості перебігу стресу залежать як від зовнішніх факторів, так і від особистісних характеристик (установки, стереотипи, мотивація тощо). Тому в літературі виділяють головні (пов'язані з індивідуальними особливостями) і опосередковані (конфлікти, занадто високі вимоги) причини виникнення професійного стресу. Також виділяють і додаткові фактори виникнення стресу (безробіття, економічні і політичні кризи, особистісні кризи, зниження працездатності тощо) [там само]. Слушною є позиція К. Маслач, яка наголошувала, що групу ризику розвитку професійного стресу і СЕВ становлять працівники, особистісні властивості яких не відповідають вимогам професії [8]. З викладеного вище випливає, що будь-який аспект професійної діяльності може бути чинником стресу, якщо він перевищує особистісні ресурси і можливості суб'єкта.

Науковці виокремлюють об'єктивні та суб'єктивні чинники, які впливають на результативність професійної діяльності. До об'єктивних відносяться стресори, які мають соціальне походження, як-от: розвиток суспільства, зміни вимог до професійної діяльності тощо. Суб'єктивні – це стреси, пов'язані з неправильними установками, емоційними переживаннями особистості тощо. Також до суб'єктивних чинників відносять і мотиваційні, які пов'язані з потребами, установками, цінностями суб'єкта [2].

Згідно з іншою класифікацією, основними чинниками виникнення стресу в професійній діяльності є особистісні, організаційні та рольові. Це такі фактори, як рольова невизначеність, конфлікти, перенавантаження на роботі, взаємопов'язані з психічним напруженням та з несприятливими поведінковими наслідками. У професійному стресі центральним є поняття контролю, яке тісно пов'язане з відповідальністю. Найбільш високий рівень напруження мають особи, які працюють в умовах великої відповідальності і високого рівня контролю. Активні професії передбачають значні вимоги і великий ступінь контролю. Саме до такої категорії належать медичні працівники. На противагу цим професіям, існують також сфери діяльності з високим рівнем контролю та відносно низькими вимогами (прикладом є робочі професії). Пасивні професії дають мало можливостей для контролю, але висувають і низькі вимоги до працівника [7]. Проте не лише викладені вище чинники впливають на виникнення стресових реакцій в трудовій діяльності. Вагомого значення набувають особистісні особливості працівника (вік, стать, стаж роботи, темперамент тощо).

Г. Сельє визначає стрес як реакцію людського організму на зміни, що відбулися в навколишньому середовищі. Зміни можуть бути будь-якими, а організм завжди реагує однаково, мобілізуючись у міру своїх можливостей, виробляє певний гормон (адреналін, норадреналін), і його робота перебудовується. Дослідник указує [5]: «Не треба боятися стресу. Стресом треба керувати». Тому важливим є вивчення адаптації людини до складних обставин з метою прогнозування її поведінки в подібних ситуаціях та вироблення навичок успішного керування власним емоційним станом в умовах стресу.

Поняття стрес-менеджменту увійшло в науковий обіг зовсім недавно. У перекладі з англійської воно дослівно означає «управління стресом». Стрес-менеджмент – це інструмент ефективною дії, спрямованою на послаблення стресової реакції, швидке досягнення рівноваги, профілактику стресогенних факторів, подолання негативних наслідків стресу. І хоч здійснювати цілковите управління стресом неможливо, проте усвідомлювати свої реакції на ту чи ту подію, свій стан цілком реально. Управління стресом – це необхідна умова нормальної професійної діяльності медичного працівника, адже значний досвід роботи, доброзичливий колектив і сприятливі умови праці не гарантують цілковитого позбавлення від стресорів [6].

Тип стресу, що допомагає адаптуватися до нових умов, називають еустресом або «хорошим» стресом. З його позитивних моментів можна виділити: розширення адаптаційних механізмів; вироблення нових реакцій (якщо подія мала негативне забарвлення в минулому, але вдається змінити результат тепер); отримання нового досвіду [8].

Щоб стрес залишався на рівні «хорошого», мають бути виконані чотири умови: ставлення до стресової ситуації повинно мати позитивне забарвлення; наявність позитивного досвіду та хорошого прогнозу на майбутнє; підтримка соціуму (схвалення дій з боку тих, хто поряд); наявність достатніх внутрішніх і зовнішніх ресурсів для подолання стресу.

Умови професійної діяльності медичних працівників передбачають виникнення як «хорошого» стресу (працівник перебуває на піку своїх можливостей, він отримує задоволення від роботи, успішного лікування пацієнта), так і стану «емоційного вигоряння» (професійні невдачі, хворі зі складною патологією, великий обсяг роботи без можливості відпочити тощо). Коли говорять про «поганий стрес», мають на увазі дистрес. Серед чинників, які зумовлюють дистрес, важливо виділити такі: почуття безпорадності, брак потрібної інформації, негативний прогноз ситуації, надмірна сила стресу, що перевищує психічні та фізичні можливості організму [8].

Стресові ситуації, які не переходять у дистрес, є ресурсом для зростання і змін. Подія, що вибиває з колії, активізує фізичні і психологічні реакції людини, а це дозволяє шукати нові шляхи виходу. Різні наукові студії відзначають, що є люди, які переживають стресові події без істотних наслідків, ефективно функціонують у професійному середовищі і не

виявляють довгострокових стресових або психологічних проблем. Процес позитивної адаптації, успішне функціонування під час або після впливу стресогенного фактора було визначено як резильєнтність [10].

Тема статті потребує більш детального окреслення терміна «резильєнтність». Це слово походить від латинського «resilire» (англ. to rebound – відскакувати). Людина є резильєнтною, коли вона адаптується або відновлюється після впливу потенційно дестабілізуючих загроз. Е. Мастен витлумачує резильєнтність як можливість динамічної системи успішно адаптуватися до порушень, що загрожують функціонуванню системи, життєздатності або розвитку. Д. Робертсон підкреслює, що резильєнтність – це динамічний і тривалий процес, за допомогою якого люди успішно справляються зі стресовими подіями [там само]. Резильєнтність визначається як явище або процес, що відображає позитивну адаптацію, попри досвід відчутних негараздів і травмивних ситуацій.

Поняття «резильєнтність» охоплює два основних складники – високий рівень ризику та достатньо високий рівень адаптації (вищий, ніж можна було очікувати). Вчені виділили чимало факторів ризику, які поділяються на три основні категорії: генетично детермінований ризик (спадкові хвороби), стресовий досвід (війна, жорстоке ставлення, розлучення тощо) та небезпечні життєві обставини (низький соціально-економічний статус, батьки з антисоціальною поведінкою тощо) [4; 9;10].

Успішне функціонування і навіть розвиток особистості в сприятливих умовах не є виявом резильєнтності. Людина може мати високий інтелект, освіту, роботу, але ці змінні ще не є свідченням дослідженої якості. Головна ідея полягає в тому, що ця здатність має вивчатися у форматі раптового або постійного стресу. Крім того, резильєнтність передбачає тезу: «Не лише вижити, але процвітати», рухатись уперед, розширюючи своє прагнення до позитивних цілей, незважаючи на значні перешкоди або негаразди [там само]. Резильєнтність складається з різних процесів, способів мислення і дій, через які людина адаптується і справляється з негараздами, уникаючи довготривалих шкідливих наслідків стресу. Резильєнтність виявляється передусім у таких категоріях, як гнучкість, оптимізм, упевненість, уміння розв'язувати проблемні ситуації, наполегливість, рефлексія, навички емоційної саморегуляції, ефективна взаємодія з іншими людьми тощо. Дослідження останніх років переконують, що програми, спрямовані на підвищення ефективності професійного функціонування та успішності особи, є більш результативними, ніж програми, спрямовані на уникнення невдач.

Резильєнтність не передбачає цілковиту відсутність напруги, тривоги або інших виявів стресу. Такі люди відчувають сильні емоції, але справляються з ними і мають здатність до розв'язання стресових проблем, передусім інструментально (через пряму дію). Так, резильєнтність не означає відсутність негативних емоцій, але її наявність часто передбачає прийняття, активний пошук «здорових» цілей і особистих цінностей.

Е. Мастен розробила модель резильєнтності, в якій адаптація до стресу сприймається як динамічний процес, що охоплює внутрішні можливості та сильні сторони, а також зовнішні ресурси сім'ї та громади [там само].

Формування резильєнтності – це спосіб оптимізації здатності особи долати стресові ситуації. Програми формування резильєнтності використовуються для підготовки особистості до розв'язання стресових ситуацій, знижуючи ризик депресії та тривоги (підвищуючи професійну продуктивність, задоволеність роботою та баланс між життям та роботою).

Дослідниками (переважно зарубіжними) розроблено численну кількість програм, спрямованих на мінімізацію впливу стресогенних чинників та сприяння формуванню резильєнтності. Окрім соціальної підтримки громадян, метою цих програм є також формування навичок ефективного функціонування особистості, до яких відносять когнітивну гнучкість, здатність контролювати процеси збудження та гальмування, ефективне виконання професійної діяльності, робочу пам'ять. Ці навички є фундаментальними для адаптивної поведінки та пристосування до новозмін. Розвитку навичок самоконтролю та керування емоційними станами сприяють різні засоби стрес-менеджменту.

Ш. Мельник запропонувала три основні виходи зі стресових ситуацій, які сприяють резильєнтності особистості [4, с. 2]:

1. Змінити ставлення до ситуації. Якщо подивитися на проблему під іншим кутом, є можливість знайти нові рішення.

2. Навчитися керувати своїми фізіологічними виявами, а саме зосередитися під час перенавантаження, знайти джерела енергії, коли здається, що сил більше немає, та заспокоїтися, коли виникають схвильованість чи роздратування.

3. Зрозуміти передумови стресового стану та намагатися розв'язати проблему – джерело стресових станів.

М. Литвак пише [3, с. 3]: «Коли йде дощ, ми сидимо вдома або беремо із собою парасольку, але не лаємо небо і хмари. Ми знаємо, що закони, за якими йде дощ, не залежать від нас, і просто намагаємося в міру сил і можливостей до них пристосуватися». Отже, усвідомлення меж свого впливу та відповідальності за зміну та перебіг подій, що відбуваються, є передумовою уникнення негативних наслідків стресу.

Існує два рівні управління стресами [2]: на рівні організації, що передбачає діагностику стресових ситуацій, заходи для профілактики їх виникнення, а також різноманітні методи боротьби зі стресами; на рівні окремої особи, що забезпечує нейтралізацію стресу безпосередньо самим працівником з використанням рекомендацій та спеціальних програм.

До ефективних стратегій управління стресами на рівні організації належать:

1. Організація для керівників і персоналу різних спеціалізованих тренінгів, зосереджених на розпізнаванні симптомів стресу і їх подоланні.

2. Розробка програми підтримки співробітників, зокрема консультації із запобігання та лікування пов'язаних зі стресом порушень здоров'я.

3. Запровадження програм навчання працівників відповідно до технологічних змін.

4. Надання можливості гнучкішого графіка роботи.

5. Проведення семінарів з управління конфліктами і розвитку навичок міжособистісного спілкування для співробітників.

6. Забезпечення відкритості каналів комунікації між адміністрацією і працівниками.

7. Оптимізація системи мотивації та стимулювання персоналу, зокрема через преміювання, планування професійного зростання та персональної кар'єри [1; 2].

До ефективних індивідуальних засобів стрес-менеджменту належать:

1. Реалізація принципу холізму (цілісне ставлення до свого здоров'я): підтримання оптимального фізичного і психічного здоров'я, дотримання режиму сну і харчування, відвідування спортзалу, культивування водних процедур, прогулянок на свіжому повітрі, виїзди на природу тощо.

2. Правильне планування робочого дня (тайм-менеджмент); оволодіння прийомами самоорганізації та самоменеджменту.

3. Опанування широкого спектру прийомів саморегуляції та подолання перших симптомів вияву стресу на роботі.

4. Фізичні вправи або будь-який вид активності, який допомагає скинути напругу (наприклад, швидка хода), підібрані з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей.

5. Відпочинок; зміна звичного середовища. За неможливості відпустки – «переключення» у вихідні дні або в післяробочий час (залишити «білий халат» на роботі).

6. Оволодіння техніками розслаблення, як-от: релаксація, аутогенне тренування, медитація, візуалізація з метою зняття м'язової та нервово-психічної напруги.

7. Власні психокорекція та психотерапія.

8. Арт-терапія (музикотерапія, бібліотерапія, кольоротерапія), ландшафтотерапія, анімалтерапія; танцювальна терапія, гімнастика та інші невербальні техніки.

9. Здатність об'єктивно оцінити ситуацію; усвідомлення причин своїх реакцій на професійну ситуацію та навколишніх людей - колег, пацієнтів, членів родини; усвідомлення симптомів психологічного стресу і розвиток здатності керувати ними.

10. Саморозвиток; відкритість до нового досвіду; внесення різноманітності у свою роботу, створення нових проектів і їх реалізація без очікування санкціонування з боку адміністрації медичного закладу.

11. Формування власної готовності до конкурентоздатності у професійній діяльності.

12. Позитивне ставлення до життя і до роботи, оптимізм; здатність цінувати радість справжню простоту життєвого укладу; розвиток почуття гумору, яке може змінити рівень сприйняття стресової ситуації.

13. Формування нових умінь та навичок практичної діяльності.

14. Культивування не пов'язаних із роботою інтересів, як-от: навчання, проведення досліджень, участь у конференціях, семінарах із метою знайомства з новими людьми, обміну досвідом.

15. Відмова від шкідливих звичок (алкоголь, куріння) або їх мінімізація, зменшення вживання кофеїну (для зниження збудливості нервової системи) у стані стресу.

16. Виконання продуманих, посильних обов'язків, уміння аргументовано сказати «ні».

17. Зменшення помилкових очікувань (фрустраційна профілактика і фрустраційна толерантність) – реалістичність очікувань сприяє передбачуваності і керованості ситуації. Уміння визначити вершину власних досягнень, прагнути до неї і задовольнятися цим процесом.

18. Розширення кола спілкування, наявність декількох друзів, бажано інших професій; взаємодія з позитивно налаштованими людьми, соціальна підтримка. Уникання емоційної депривації.

19. Уміння прислухатися до власних бажань та прагнення до їх реалізації.

20. Налаштованість на професійний успіх, перемогу. Водночас, оволодіння навичками рефлексії власних очікувань і помилок; уміння гідно приймати поразки і професійні невдачі.

21. Здатність до власної самооцінки, без ставки на схвалення з боку навколишніх.

22. Наявність хобі, які приносять задоволення; реалізація творчих здібностей.

23. Уміння не поспішати і давати собі достатньо часу для досягнення позитивних результатів у роботі й житті.

Висновки. Отже, ефективне управління стресом передбачає визнання факту стресу, з'ясування і усвідомлення його причини, відтак усунення останньої або зміну ставлення до неї. Варто враховувати, що зовнішні чинники – це завжди те, що актуалізує внутрішню травматичну ситуацію, спричиняючи дистрес. Для успішної професійної діяльності та повноцінної реалізації життєвих планів медичного працівника доцільно формувати навички, які підвищуватимуть особистісну стресостійкість. Оволодіння ефективними засобами захисту від професійного стресу, освоєння різноманітних форм особистісного і професійного самовдосконалення сприятиме створенню збережувального простору у професійній сфері.

Список використаних джерел

1. Гончар М. Ф., Кабан Х. В. Стрес-менеджмент на підприємстві: характеристика та способи вирішення із застосуванням коучингу. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. 2012. С. 28-32.

2. Кинан К. Управление стрессом. Москва: Эскмо, 2006. 80 с.
3. Литвак М. Е. Психологическое айкидо. Ростов-на-Дону: Феникс, 1992. 217 с.
4. Мельник Ш. Стрессоустойчивость. Как сохранять спокойствие и высокую эффективность в любых ситуациях. Москва: Изд-во «Манн, Иванов и Фербер», 2014. 234 с.
5. Селье Г. Стресс без дистресса. Москва: Прогресс. 1982. 127 с.
6. Сивил Д. Стресс-менеджмент. Москва: Гиппо. 2006. 126 с.
7. Фонталова Н. С. Психологический стресс и его проявления в профессиональной деятельности. Иркутск: Из-во БГУЭП, 2010. 68 с.
8. Шевченко О. Т., Марусинець М. М. Комуникативно-регулятивна складова резильєнтності майбутніх медичних сестер у роботі з важкими соматичними хворими. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України*. Київ; Ніжин: ПП Лисенко, 2019. Том VI. Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. Вип. 11. С. 363-372.
9. Щербатых Ю. В. Психология стресса. Москва: Эксмо, 2008. 304 с.
10. Masten, Ann S. Ordinary magic: resilience in development. The Guilford Press A Division of Guilford Publications, Inc. 370 Seventh Avenue. Suite 1200. New York. NY 1000. 2014.

References transliterated

1. Ghonchar, M.F., Kaban, Kh V. (2012) Stres-menedzhment na pidpryjemstvi: kharakterystyka ta sposoby vyrishennja iz zastosuvannjam kouchynghu [Stress management in the enterprise: characteristics and solutions with the use of coaching]. *Visnyk Nacionaljnogho universytetu «Ljvivs'jka politekhnika*. 28-32 [in Ukrainian].
2. Kinan, K. (2006) *Upravlenie stressom* [Stress Management] Moscow: Jeskmo [in Russian].
3. Litvak, M.E. (1992) *Psihologicheskoe ajkido* [Psychological aikido]. Rostov-on-Don: Feniks [in Russian].
4. Mel'nik, Sh. (2014) *Stressoustojchivost'. Kak sohranjat' spokojstvie i vysokuju jeffektivnost' v ljubyh situacijah* [Stress resistance. How to stay calm and highly efficient in any situation]. Moscow: Izd-vo «Mann, Ivanov i Ferber» [in Russian].
5. Sel'e, G. (1982) *Stress bez distressa* [Stress without distress]. Moscow: Progress [in Russian].
6. Sivil, D. (2006) *Stress-menedzhment* [Stress Management]. Moscow: Gippo. [in Russian].
7. Fontalova, N.S. (2010) *Psihologicheskij stress i ego projavlenija v professional'noj dejatel'nosti* [Psychological stress and its manifestations in professional activities]. Irkutsk: Iz-vo BГУJeP. [in Russian].
8. Shevchenko, O.T., Marusynecj, M.M. (2019) *Komunikatyvno-reghuljatyvna skladova rezilijentnosti majbutnikh medychnykh sester u roboti z vazhkymy somatychnymy khvorymy* [Communicative-regulatory component of

the resilience of future nurses in working with severe somatic patients.]. *Aktualjni problemi psykholohiji: zb. nauk. pr. Instytutu psykholohiji im. Gh.S.Kostjuka NAPN Ukrajinjy. Zaghajna psykholohija. Istorychna psykholohija. Etnichna psykholohija. Vol. VI. Iuesse 11. Kiev Nizhyn: PP Lysenko. [in Ukrainian].*

9. Shherbatyh, Ju. V. (2008) *Psihologija stressa* [Psychology of stress]. Moscow: Jeksmo [in Russian].

10. Masten, Ann S. (2014) *Ordinary magic: resilience in development*. The Guilford Press A Division of Guilford Publications, Inc. 370 Seventh Avenue. Suite 1200. New York. NY 1000.

Туз Л.Г. Стресс-менеджмент как составляющая формирования резильентности медицинского работника. В статье затронута проблема стресса и управления им (стресс-менеджмента) как необходимого условия эффективной профессиональной деятельности медицинского работника. Стресс-менеджмент способствует ослаблению стрессовой реакции или достижению равновесия, преодолению негативных последствий и профилактики стрессогенных факторов. Обоснованно то, что деятельность медицинских работников зависит от возникновения как «хорошего» стресса (достижения пика своих возможностей, удовлетворение от работы, успешного лечения пациента), так и «эмоционального выгорания» (профессиональные неудачи, болезни со сложной патологией, большой объем работы без возможности отдохнуть и т.д.), или «плохого стресса» – дистресса. В таком контексте эффективное управление стрессом предполагает признание факта стресса, выяснение и осознание причины возникновения, технологии устранения или изменения отношения к нему. Определены объективные и субъективные факторы стресса (субъективные – обусловленные неправильными установками, эмоциональными переживаниями, а также потребностями, ценностями, интересами (особенно материальными, профессиональными) медработников; объективные – стрессоры, имеющие социальное происхождение, как, например, развитие общества, изменение требований к профессиональной деятельности и т.д.). Указано на роль и функции личностных, организационных и ролевых факторов, обусловленных профессиональным стрессом, а именно: ролевая – ролевая неопределенность, конфликты, перегрузки на работе, деятельность в экстремальных ситуациях, напряжение, не контролируемая поведенческих действия. Личностные факторы – контроль и способность управлять собой и личностными качествами, такими как: ответственность, критичность, самооценка, резильентность. Организационные – оптимизация способности медицинского работника преодолевать стрессовые производственные (профессиональные) ситуации. В таких ситуациях резильентность усиливает способности медицинских работников к решению стрессовых ситуаций, снижая риск депрессии и тревоги, одновременно повышает профессиональную производительность, удовлетворенность работой и баланс между жизнью и работой.

Ключевые слова: стресс, стресс-менеджмент, резильентность,

медицинский работник, факторы формирования резильентности.

Tuz L. Stress-management as a component of forming a health worker's resilience The article addresses the problem of stress and its management (stress management), as a necessary condition for the effective professional work of a medical worker. Stress management helps to alleviate the stress response, or achieve equilibrium, overcome negative effects and prevent stress factors. Stress management helps to alleviate the stress response, or achieve equilibrium, overcome negative effects and prevent stress factors. Stress management helps mitigate the stress response, or achieve balance, overcome negative consequences and prevent stress factors. It is justified that the activities of medical workers depend on the occurrence of both «good» stress (reaching the peak of their capabilities, job satisfaction, successful treatment of the patient) and emotional burnout (professional failures, patients with complex pathologies, a large amount of work without the possibility rest, etc.) or bad stress – distress. In this context, effective stress management involves recognizing the fact of stress, finding out and understanding the cause of the occurrence, the technology for eliminating or changing attitudes towards it. Objective and subjective stress factors (subjective – due to incorrect attitudes, emotional experiences, as well as needs, values, interests (especially material, professional) of health workers; objective – stressors having a social origin, such as: the development of society, changing requirements for professional activities, etc.). The role and functions of personal, organizational and role factors due to occupational stress are indicated. Namely: role uncertainty, conflicts, overwork at work, activities in extreme situations, stress, and not controllability of behavioral actions. Personal – control and the ability to manage oneself and personal qualities, such as: responsibility, criticality, self-esteem, resilience. Organizational – optimization of the ability of a medical worker to overcome stressful production (professional) situations. In such situations, resilience enhances the ability of healthcare providers to deal with stressful situations, reducing the risk of depression and anxiety, while increasing professional productivity, job satisfaction and the balance between life and work.

Key words: stress, stress management, resilience, medical professional, factors forming resilience.

ХУПАВЦЕВА Н.О.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне

КОНЦЕПЦІЯ ФАСИЛІТАТИВНОГО НАВЧАННЯ В ПАРАДИГМІ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Хупавцева Н.О. Концепція фасилітативного навчання в парадигмі гуманістичної психології. У статті проаналізовано досвід американської психологічної школи щодо особливостей організації фасилітативної взаємодії у навчальному процесі. Обґрунтовано значущість процесу фасилітативного навчання, окреслено роль вчителя, його фасилітативні взаємостосунки з учнями.

Схарактеризовано психологічні принципи, якими слід керуватися педагогу, що прагне до гуманізації міжособистісних взаємостосунків із школярами: 1) з самого початку і протягом навчального процесу вчителю необхідно продемонструвати дітям свою довіру до них; 2) слід допомагати учням у формуванні та уточненні цілей і завдань, що сформульовані як для мікрогруп, так і щодо кожного учня окремо; 3) потрібно завжди виходити з того, що в учнів є внутрішня мотивація до процесу навчання; 4) вчитель має бути по відношенню до учнів джерелом набуття особистісно значущого досвіду, до якого завжди можна звернутися по допомогу, зіткнувшись із труднощами у розв'язанні того чи іншого завдання; 5) важливо, щоб таку роль виконував учитель по відношенню до кожного учня; 6) учитель має прагнути розвивати в собі здатності відчувати емоційний настрій мікрогрупи і розуміти його; 7) слід прагнути досягнення емпатійних взаємостосунків, що дозволяє розуміти почуття і переживання кожного; 8) слід активно демонструвати мікрогрупі свої почуття; 9) необхідно бути активним учасником групової фасилітативної взаємодії.

В статті наведено та проаналізовано дані, що характеризують ефективність гуманістично зорієнтованого навчання порівняно з традиційним.

Ключові слова: фасилітативне навчання, гуманістична психологія, гуманістично зорієнтоване навчання, мотивація, фасилітативні взаємостосунки вчителя з учнями.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Фасилітація (від англ. to facilitate) означає «сприяння», «полегшення», «допомога». Термін «фасилітація» використовується в психології для позначення процесу і феномена полегшення, оптимізації діяльності однієї людини (або групи чи мікрогрупи) за умов активної підтримки та присутності іншого. Фасилітація може бути випадковою, неусвідомлюваною або навмисною, усвідомленою, коли вона здійснюється

фасилітатором. Роль фасилітатора по відношенню до дитини можуть виконувати й дорослі (батьки, вихователі, вчителі та ін.), які опікають дитину і є прийнятними для неї. Феномен і процес фасилітації широко використовуються в психологічному консультуванні, психотерапії, організації тренінгової роботи з групами, де фасилітатор виконує функції лідера, який допомагає людині або членам групи бути відкритими і креативними, досягати персональних інсайтів тощо [5].

Педагогічна фасилітація є процесом підвищення продуктивності освіти (навчання, виховання) і розвитку суб'єктів професійно-педагогічного процесу завдяки особливому стилю спілкування і особистості педагога. У теоретичних і практичних розробках в сфері навчання і виховання К.Роджерса та інших психологів гуманістичного спрямування (Г.О.Балл [1, с. 8–17], В.Л.Зливков та С.О.Лукомська [2, с. 143–148], Н.О.Михальчук та Е.З.Івашкевич [4, с. 14–17]) і ін.) були досліджені особливості діяльності, особистості, спілкування і творчості вчителів-фасилітаторів, а також обґрунтовано шляхи і методи їх професійної підготовки. Проте особливості педагогічної фасилітації до цього часу не є достатньо визначеними в психолого-педагогічній літературі. Тому проблема, яка піднімається в даній статті, є вельми актуальною.

Останні дослідження і публікації, виділення невирішених питань загальної проблеми, якій присвячується стаття. Проблема фасилітативної взаємодії є достатньою мірою складною в науковій парадигмі. Її складність пояснюється, передусім, недостатньою кількістю емпіричних досліджень та теоретичних концептів, існуючих на даний час у сучасній психології. Вивчаючи проблему організації фасилітативної взаємодії, зарубіжні вчені, як правило, вивчали науковий наробок Р.Зайонка [22], а саме, порівнювали результати виконання респондентами пізнавальної діяльності, коли вони працювали наодинці, та у випадку її здійснення в присутності спостерігачів. Потім ці два показники знову порівнювали після деякого тренування (коли пізнавальна діяльність виконувалась декілька разів). У ході перевірки гіпотезу Р.Зайонка було знайдено найбільш точний фізіологічний показник для реєстрації змін рівня збудження особистості. Подібного роду дослідження було проведено А.Кнаппом [13]. У цьому дослідженні студенти виконували відповідні завдання з метою актуалізації психомоторики в присутності спостерігачів. Результати засвідчили, що під час опанування досить складним психомоторним навиком присутність десяти пасивних спостерігачів значно погіршувала діяльність респондентів на початку проведення емпіричного дослідження порівняно з тренуваннями наодинці.

Цікавим, однак, був результат дослідження, коли після того, як у респондентів було сформовано досить міцний навик, психомоторну задачу в присутності спостерігачів респонденти почали виконувати набагато краще, ніж наодинці, і це доводить, що присутність сторонніх є великою мірою збуджувальним чинником [17]. Гіпотезу Р.Зайонка [22] щодо неабиякої ролі присутності спостерігачів підтвердили й А.Ньювелл та Х.Сімон [18], який в

дослідженні використав прийом сенсомоторного обстеження за допомогою обертового диску.

Зокрема, А.Олпорт [6] був одним із перших, хто почав вивчати спільну діяльність людей, і результати його досліджень повною мірою відповідали новому формулюванню Р.Зайонка [22]. Крім того, ефект спільної пізнавальної діяльності підтверджує М.Сафрен [20]. У дослідженні вченого випускники та студенти медичного інституту, працюючи парами, не могли виконати завдання на уникнення удару електричним струмом, але швидко виконували його, працюючи наодинці.

У ситуаціях, які вимагають невеликого обсягу знань, вмінь та навичок, було досліджено здатність людей переносити електрошок наодинці і в присутності іншої людини, яка також одержує удар електричним струмом. Виявлялося, що люди краще виносять удар струмом, перебуваючи в групі. Дослідження Д.Петерсона та Т.Дженіккі [19] дозволяють припустити, що спостереження за впливом стресу на іншу людину підвищує особистісну толерантність щодо стресу.

Роботи М.Лакіна [14], І.Малзмана, Е.Ейшмана, Л.Брокса та В.Сміта [15] довели, що виконання спільної пізнавальної діяльності великою мірою сприяє успішному виконанню респондентами завдань та задач, які вимагають поверхового навчання. Цей висновок підтверджує гіпотезу Р.Зайонка і С.Сейлса [21], які виявили, що участь у спільній діяльності підвищує швидкість реакцій в досить простих психомоторних завданнях. І тільки в роботі Д.Мастера [16] було встановлено, що в присутності інших людей навчання великою мірою сповільнюється.

Таким чином, виникає питання, погіршує чи поліпшує присутність інших осіб, які виконують аналогічну роботу, навчання складним психомоторним навичкам. Часткову відповідь на це запитання було отримано у дослідженні пізнавальної діяльності студентів коледжу Х.Келлі та Дж.Тібоута [12]. Респондентів просили виконати досить важке, нове для них психомоторне завдання в одній із чотирьох ситуацій спільної діяльності. Результати підтвердили сформульовану гіпотезу щодо того, що збільшення числа учасників значно погіршує результативність виконання спільної діяльності в початковий період навчання. Ці дані були експериментально підтверджені А.Біне [11].

Отже, експериментальні дані підтвердили гіпотезу Р. Зайонка щодо природи та генези фасилітативної взаємодії: проста присутність сторонніх осіб великою мірою збудливо діє на людину, посилюючи тим самим реалізацію нею домінантної реакції. Також Д.Барнес та Ф.Тодд [9] показали, що присутність спостерігачів, які не могли повною мірою оцінити діяльність респондентів (наприклад, спостерігачів із зав'язаними очима), не створювала ефекту поліпшення ситуації. Негативний або позитивний ефект виникав лише в тих випадках, коли спостерігачі могли оцінити діяльність респондентів.

Останнє свідчило про те, що проста присутність сторонніх є недостатньою умовою для ефективної фасилітативної взаємодії. Спостерігачі або учасники спільної діяльності мали б сприйматися як люди, здатні повною мірою оцінити спільну діяльність респондентів. Здатність до такої оцінки є важливим компонентом *ефекту присутності*, тому що, спираючись на набутий особистісно значущий досвід, кожен з нас пов'язує позитивний або негативний результат своєї діяльності з певними ситуаціями, які вимагають суб'єктивної оцінки. Якщо ми виконуємо роботу добре, ми отримуємо більш сприятливу оцінку і позитивний результат; якщо погано, то оцінка буде несприятливою і результат – негативним [10].

Тому **метою** даної статті є проаналізувати досвід американської психологічної школи щодо особливостей організації фасилітативної взаємодії у навчальному процесі.

Завданнями статті постають:

1. Обґрунтувати значущість процесу фасилітативного навчання, окреслити роль вчителя, його фасилітативні взаємостосунки з учнями.
2. Схарактеризувати психологічні принципи, якими слід керуватися педагогу, що прагне до гуманізації міжособистісних взаємостосунків із школярами.
3. Навести та проаналізувати дані, що характеризують ефективність гуманістично зорієнтованого навчання порівняно з традиційним.

Виклад результатів досліджень. Розглядаючи особливості організації фасилітативної взаємодії у навчальному процесі, американській гуманістичній психології з огляду на низку історичних, політичних і загальнокультурних обставин вдалося від самого свого виникнення уникнути помилкової стратегії, заснованої на відчуження ідеалу від процесу життя. Ідеал гармонійної особистості американські психологи почали шукати в самому житті, «тут і тепер». Проведені А.Маслоу [3], К.Роджерсом [7] та іншими вченими дослідження проявів тенденцій до самоактуалізації в житті й професійній діяльності так званих педагогів-фасилітаторів засвідчили, що «ідеальні» форми особистісного розвитку і функціонування можуть вивчатися як певні цілком реальні випадки. У цьому сенсі в американській гуманістичній психології буквально від моменту її виникнення було реалізовано іншу загальну стратегію, яку можна назвати стратегією «від життя – до ідеалу». Ця стратегія базується на таких психологічних принципах:

- знаходження конкретних індивідів або окремих особистісних проявів, які містять в собі істотні характеристики гуманістичного ідеалу, є його конкретними втіленнями;

- в самому житті можна виявити і на основі цього вивчити, дослідити умови, що сприяють становленню гармонійних особистостей і властивих їм особистісних проявів (почуттів, вчинків, форм спілкування і рефлексії);

- тільки у межах цієї парадигми «від життя – до ідеалу», яка дозволяє проаналізувати ідеальні уявлення в реальному, можна сформулювати і дієві у

самому житті теоретичні уявлення щодо певного ідеалу, і недирективну психолого-педагогічну практику відтворення цього ідеалу шляхом розвитку оточуючої людини дійсності [7, с. 63].

Ідеї К.Роджерса щодо значущості процесу фасилітативного навчання, ролі вчителя, його фасилітативних взаємостосунків з учнями, були покладені в основу гуманізації освіти за кордоном, і основні емпіричні дослідження були здійснені у 60-70-х роках. Результати фасилітативного навчання, в якому брали участь тисячі вчителів і десятки тисяч учнів початкових, середніх шкіл і коледжів в Англії і США, дозволили стверджувати, що мав місце розвиток особистості учнів: покращилася їхня самооцінка, розвинулися пізнавальні здібності та здатності, що, в свою чергу, фасилітувало поліпшення фізичного і психічного здоров'я, успішність і активність школярів [8].

Гуманістичні ідеї К.Роджерса, які сприяють зростанню освітнього потенціалу, є особливо важливими для демократизації української школи і суспільства. В теорії К.Роджерса найчастіше бачать або імпліковану систему певних уявлень щодо людини та її сутності, або особливий метод психотерапії, або всього лише сукупність ретельно розроблених технік корекції міжособистісних взаємостосунків.

К. Роджерс наголошує, що в сучасному світі, який характеризується постійними змінами, акцент у процесі навчання необхідно перенести з викладання на фасилітацію навчання. Таку зміну в самому процесі навчання К.Роджерс розглядає як прояв нового мислення, як справжню реформу освіти, яку не можна забезпечити ані шляхом вдосконалення навичок і умінь, знань і здібностей учителя, ані шляхом розробки і впровадження в процес навчання нових експериментальних програм і найсучасніших технічних засобів тощо.

Теоретичні ідеї К.Роджерса, його концепція фасилітативного розвитку особистості також активно використовується в ситуаціях фасилітативної комунікації спілкування. Починаючи з 60-х років і до теперішнього часу ідеї вченого суттєво впливають на розробку методів і технологій здійснення освітнього процесу. З усіх представників гуманістичної психології, на нашу думку, лише К. Роджерсу вдалося створити авторську концепцію фасилітативного навчання [8].

К. Роджерс вважає, що біхевіористська психологія спрямована, передусім, на контроль поведінки, свідомості й особистості людини. Так, індивід стає об'єктом дослідження і маніпулювання, а його вільний особистісний вибір не береться до уваги. Звідси – традиційна система навчання заснована на ієрархічній структурі: керівництво вчителя – підпорядкування учня.

В парадигмі гуманістичної психології К. Роджерс розглядає роботу вчителя у порівнянні з роботою психотерапевта, який не формує особистість, намагаючись створити її форму, а допомагає учневі знайти в собі дещо позитивне, що в ньому вже існує на певному рівні розвитку. Вчителю слід

бути чутливим і сприйнятливим щодо індивідуальних якостей та властивостей учня. Також вчителю слід цілковито приймати особистість учня і намагатися зрозуміти, якою він є людиною, які його схильності, на що він здатний, як він буде розвиватися. Якщо вчитель без будь-яких передумов досить позитивно ставиться до учня, радіє його успіхам, це зводить до мінімуму занепокоєння і страхи учня, його захисні реакції і забезпечує розвиток і самоактуалізацію його особистості. Отже, кожному педагогові слід не тільки безумовно приймати учня, але бути конгруентним, емпатійно розуміти його як особистість і вміти експлікувати себе і своє ставлення до учня таким чином, щоб він зрозумів, як саме йому слід себе поводити, щоб прагнути до саморозвитку власної особистості.

Безумовно приймаючи учня, вчитель створює в класі особливий психологічний клімат прийняття школярами один одного. Педагог-фасилітатор розділяє думки і почуття групи, не нав'язуючи учням своїх власних переконань; він не закривається маскою, відкрито висловлює, демонструє свої почуття і думки, тобто є самим собою. Ці настановлення вчителя-фасилітатора також пов'язані зі зміною його мислення, цінностей і буття в цілому. Фасилітативні настановлення також актуалізують мислення вчителя, яке не може бути зумовлено ані вдосконаленням умінь і навичок, ані впровадженням сучасних технічних засобів навчання. Отже, фасилітативне настановлення, засноване на перебудові особистісних настановлень і цінностей вчителя, реалізується в міжособистісному спілкуванні з учнями та в нових методах та технологіях навчання.

На переконання К.Роджерса, реформа освіти має ґрунтуватися на перебудові певних особистісних настановлень учителя, що стають експліцитними в процесі його міжособистісної взаємодії з учнями. Так, К.Роджерс виокремлює три основні настановлення вчителя-фасилітатора. Перша з них описується термінами «істинність» і «відкритість» і передбачає відкритість вчителя своїм власним думкам і переживанням, здатність щиро виражати і транслювати їх в міжособистісному спілкуванні з учнями. Це настановлення розглядається як альтернатива типовому, традиційному настановленню вчителя на здійснення суто рольової поведінки.

Наступне, друге настановлення вчителя-фасилітатора характеризується термінами «прийняття», «довіра» і являє собою внутрішню, особистісну впевненість учителя в можливостях і здібностях кожного учня. У багатьох моментах це настановлення збігається з тим, що у вітчизняній психолого-педагогічній науці прийнято називати «педагогічним оптимізмом», урахуванням позитивних якостей вихованців.

Третє настановлення описується терміном «емпатійне розуміння», це – своєрідне бачення вчителем внутрішнього світу і поведінки кожного окремого учня з його позиції, ніби його очима. К. Роджерс зазначає, що педагог-фасилітатор, спілкуючись зі своїми учнями, вміє, так би мовити, «ходити в чужих черевиках», подивитися очима дітей на все навколо, в тому числі – на себе. Це настановлення є суто альтернативним типовому для

традиційного вчителя «оцінному розумінню», тобто розумінню завдяки «приписуванню» учням фіксованих оцінних кліше (дурень, розумниця, боягуз, тихоня і т.п.).

К. Роджерс завжди наголошував, що він – проти того, щоб навчати школярів певному змістові. Вчений вважає, що учень має навчатися сам, адже опанування знань не є процесом просто засвоєння знань, а зміною внутрішнього емпатійно-когнітивного досвіду учня, пов'язаного в цілому з його особистістю. Цей досвід передати неможливо, адже він у всіх школярів – досить різний. Учень може опанувати певною інформацією, лише навчаючись, і лише в цьому випадку відбувається значущість процесу навчання в цілому.

Знання, вміння та навички, набуті в процесі самонавчання, є найбільш міцними, вони досить довго зберігаються, адже до всього процесу учіння залучаються почуття, взаємостосунки, думки і дії школярів. За такого навчання учень стає відповідальним, творчим, він починає розуміти, що має спиратися лише на самого себе, для нього головним стає самокритика і самооцінка, а оцінка інших постає досить-таки другорядною категорією. Якщо ж особистісно значущий досвід протягом довгого періоду часу залишається для учнів незмінним, а механічно набуті когнітивні знання неможливо застосувати на практиці, то такі знання швидко забуваються, не відіграючи ніякої важливої ролі в житті школяра, і сам учень не розвивається. Вчителю слід надати учням всі можливі засоби для самонавчання. Сам педагог має розуміти, що він також є своєрідним «засобом» навчання, оскільки учні можуть консультиватися у нього і сперечатися з ним.

Таким чином, вчитель розуміє і приймає внутрішній світ своїх учнів без будь-яких оцінок, поводить себе досить-таки природно, відповідно зі своїми внутрішніми переживаннями і, нарешті, доброзичливо ставиться до учнів, створює тим самим необхідні умови для фасилітації їх осмисленого процесу навчання та особистісного розвитку в цілому. Якщо ж, навпаки, вчитель не розуміє і не приймає внутрішнього світу своїх учнів, якщо він поводить себе нещиро, якщо демонструє неповагу або холодність щодо учнів, то такий учитель, безперечно, здійснює досить негативний вплив на їх особистісний розвиток.

Ці ідеї К.Роджерса [7; 8] були покладені вченим в основу запропонованих ним «відкритих уроків», де кожен учень прагне самонавчатися і рухатися вперед відповідно до своїх можливостей, а вчитель є лише консультантом. Досвід вчителів, які працюють в парадигмі ідей гуманістичної психології, передбачає самостійність і відповідальну свободу учнів під час складання навчальної програми, при формулюванні освітніх цілей, під час оцінювання результатів навчальної роботи. При цьому вчитель постає не керівником, а фасилітатором навчання, тобто людиною, що створює найбільшою мірою сприятливі умови для самостійного і осмисленого навчання, що, у свою чергу, активізує і стимулює допитливість і пізнавальні мотиви учнів, їхню групу навчальну роботу. Останнє великою

мірою підтримує кооперативні тенденції в колективі, надає учням неабиякі можливості для доступу до різноманітного навчального матеріалу.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Отже, в дослідженнях К.Роджерса виділено психологічні принципи, якими слід керуватися педагогу, що прагне до гуманізації міжособистісних взаєностосунків із учнями:

1. Від самого початку і протягом навчального процесу вчителю необхідно продемонструвати дітям свою довіру до них.

2. Слід допомагати учням у формуванні та уточненні цілей і завдань, що сформульовані як для мікрогруп, так і щодо кожного учня окремо.

3. Потрібно завжди виходити з того, що в учнів є внутрішня мотивація до процесу навчання.

4. Вчителю слід бути по відношенню до учнів джерелом набуття особистісно значущого досвіду, до якого завжди можна звернутися по допомогу, зіткнувшись з труднощами у розв'язанні того чи іншого завдання.

5. Важливо, щоб таку роль виконував учитель по відношенню до кожного учня.

6. Учитель має прагнути розвитку в собі здатності відчувати емоційний настрій мікрогрупи і розуміти його.

7. Слід прагнути досягнення емпатійних взаєностосунків, що дозволяє розуміти почуття і переживання кожного.

8. Слід активно демонструвати мікрогрупі свої почуття.

9. Необхідно бути активним учасником групової фасилітативної взаємодії [8].

Особливий інтерес представляють наведені дані, що характеризують ефективність гуманістично зорієнтованого навчання порівняно з традиційним. Використовуючи матеріали емпіричних досліджень, К.Роджерс стверджує, що за всіма дев'ятьма показниками, які діагностувалися у школярів (академічні досягнення, Я-концепція, ставлення до школи, креативність, конформність, допитливість, тривожність, становлення локус-контролю, кооперація), у більшості проведених емпіричних досліджень гуманістичне навчання виявилось більш успішним і ефективним, ніж традиційне.

В результаті здійснення порівняльних досліджень, у яких в цілому було обстежено тисячі вчителів і десятки тисяч учнів, вченими зіставлялися різні показники ефективності роботи вчителів, які володіють різними рівнями розвитку здатності до фасилітації навчання. Аналіз поведінки учнів на заняттях педагогів-фасилітаторів засвідчив, що (порівняно з поведінкою на традиційних заняттях) учні є більш ініціативними в процесі спілкування, вони задають велику кількість питань; школярі більше часу зайняті розв'язанням саме навчальних завдань та задач, виявляють більш високі рівні когнітивного функціонування (наприклад, досить велика кількість часу витрачається на виконання різних мисленневих дій і менше часу – на здійснення мнемічних операцій). Школярі також рідше пропускають заняття,

демонструють вищі академічні досягнення з усіх навчальних дисциплін, стабільно підвищують свій IQ і показники креативності протягом усього навчального року. Встановлено, що експлікація всіх цих відмінностей прямо пропорційна тривалості роботи вчителя-фасилітатора з учнями.

Аналіз роботи вчителів дозволив К.Роджерсу стверджувати, що чим вищими є їхні здатності до фасилітації навчання, тим більш індивідуалізованим, диференційованим і творчим є підхід до учнів, тим більше уваги вони приділяють переживанням учнів, частіше вступають з ними в діалоги, частіше співпрацюють з ними під час планування навчального процесу, використовують доцільні в роботі пропозиції та рекомендації.

У дослідженнях також виявлено, що у вчителів рівень розвитку здібностей до фасилітативного навчання в основному є посереднім. Але під час використання тренінгових програм було виявлено, що більшість вчителів може підвищити рівень своїх фасилітативних здібностей. Важливими умовами ефективності тренінгу є відкритість даних щодо рівня фасилітативних здібностей педагога, а також спеціальні заняття, що суттєво підвищують рівень загальнофізичного розвитку і здоров'я вчителів. Перехід вчителя від традиційної системи освіти до такого нового для нього стилю поведінки та діяльності має бути поступовим, оскільки він пов'язаний з глибокими і, отже, досить повільними особистісними змінами як вчителів, так і учнів. При цьому провідними є не стільки зміна змісту і методів викладання навчальних предметів, скільки становлення і зміцнення основних особистісних настановлень, постійне особистісне зростання педагога-фасилітатора. Головним інструментом вчителя, на думку К.Роджерса, є його власне «Я». Ось тому новий підхід до підготовки вчителів полягає, перш за все, в роботі з власною «Я-концепцією».

У спеціальному циклі досліджень К.Роджерсом вивчався взаємозв'язок між фасилітативними здібностями вчителів і рівнем їхнього загальнофізичного розвитку. Рівень фізичного здоров'я, як правило, був у вчителів досить низьким. Але в процесі психологічних і психофізіологічних досліджень встановлено, що він є важливою умовою гуманістичного міжособистісного спілкування, оскільки фасилітативне навчання вимагає високого рівня психічного і психофізіологічного функціонування вчителя.

У зв'язку з цим можна припустити, що більшість вчителів, які характеризуються низьким рівнем загальнофізичного розвитку (страждають, наприклад, від зайвої ваги, підвищеного артеріального тиску, серцевої недостатності, інших психосоматичних розладів), несвідомо уникають роботи в досить напруженому режимі фасилітативного навчання.

Дані, наведені К.Роджерсом [7; 8], переконливо свідчать про те, що ототожнення навчання з «формуванням» є вкрай негативним за своїми педагогічними наслідками. І навпаки, організація навчання як фасилітації, тобто полегшення, сприяння, стимулювання, активізації розвитку учнів, неминуче пов'язано з наданням школярам більшої свободи і

відповідальності, із загальним процесом гуманізації міжособистісного спілкування в школі тощо. Емпіричній перевірці ефективності фасилітативного навчання будуть присвячені подальші наші публікації.

Список використаних джерел

1. Балл Г.А. Система понятий для описания объектов приложения интеллекта. В кн.: *Гуманный разум: сборник статей (присвячено пам'яті Георгія Олексійовича Балла)*. О.В. Завгородня, В.Л. Зливков (наук. ред.); С.О. Лукомська, О.В. Федан (уклад.). Київ: Педагогічна думка; Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2017. С. 8–17.
2. Зливков В.Л., Лукомська С.О. Становлення поняття «професійна ідентичність» у вітчизняній і зарубіжній психології. *Горизонти освіти*. №3. Київ, 2013. С. 143–148.
3. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики. Санкт-Петербург: Евразия, 1997. 430 с.
4. Михальчук Н.А., Ивашкевич Э.З. Проблемы гуманизации образования в парадигме постнеклассической психологии. *Проблемы и перспективы развития образования в XXI веке: профессиональное становление личности (философские и психолого-педагогические аспекты)*. Материалы III международной научно-практической конференции. Прага, 10-11 апреля 2013 года. Прага, 2013. С. 14–17.
5. Моляко В.О., Музика О.Л. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень. В.О. Моляко & О.Л. Музика (ред.). Житомир: Рута, 2006. 320 с.
6. Оллпорт Г.В. Личность в психологии: Теории личности. Москва; Санкт-Петербург: КСП: ЮВЕНТА, 1998. 345 с.
7. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия: пер. с англ. Москва: «Рефл-бук», Київ: «Ваклер», 1997. 320 с.
8. Роджерс К. Межличностные отношения в фасилитации учения. 1967. URL: <http://altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/2/4>.
9. Barnes D., Todd F. Communication and learning in small groups. London: Fontana Books, 1977. 159 p.
10. Bem D.J. Self perception theory. *Advances in Experimental Social Psychology*. Vol. 6. New-York, 1972. P. 1–63.
11. Vine A. Modern ideas about children. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 384 p.
12. Kelley H.H., Thibout J.W. Group problem solving. *The Handbook Social Psychology*. Vol. 4. New-York: Reading (Mass.), 1969. P. 36–48.
13. Knapp A. Uber den Lernerfolg im Kleingruppen interricht und seine bedingten Faktoren. Frankfurt: Frankfurt am Main, 1975. 101 s.
14. Lakin M. Interpersonal encounter. Theory and practice in sencitivity training. New-York: Penguin Books, 1972. 302 p.
15. Malzman I., Eisman E., Broks L.D., Smith W.A. Task instructions for anagrams following different task instructions and tracing. *Journal of Experimental Psychology*. Vol. 51. 1956. P. 418–420.

16. Master D.L. Written and the gifted child. *Gifted-Child-Quarterly*. Vol. 27 (4). 1983. P. 162–168.
17. McCenna F.P. Measures of Field Dependence: Cognitive Style or Cognitive Ability? *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 47, № 3. 1984. P. 593–603.
18. Newell A., Simon H.A. Human problem Solving. *Part XIV*. New-York: Englewood Cliffs, 1979. 920 p.
19. Peterson D., Janicky T. Individual characteristics and children's learning in large group approaches. *The Journal of Educational Psychology*. № 71. 1979. P. 677–687.
20. Safren M.A. Associations, sets and solution of word problems. *Journal of Experimental Psychology*. Vol. 64. 1962. P. 40–45.
21. Zajonc R., Sales S. Social facilitation of dominant and subordinate responses. *Journal of Experimental Social Psychology*. № 2. 1966. P. 160–168.
22. Zajonc R. Social facilitation. New-York: Science, 1965. P. 269–274.

References transliterated

1. Ball, G.A. (2017). Sistema ponjatij dlja opisaniya ob#ektov prilozhenija intelekta [A system of concepts to describe the objects of intelligence application]. *Humannyi rozum: zbirnyk statei (prysviacheno pamiaty Heorhiiia Oleksiiivovycha Balla)*. O.V. Zavhorodnia, V.L. Zlyvkov (nauk. red.); S.O. Lukomska, O.V. Fedan (uklad.). Kyiv: Pedagogical Thought; G.S. Kostyuk Institute of Psychology NAPS of Ukraine, 8–17 [in Russian].
2. Zlyvkov, V.L., Lukomska S.O. (2013). Stanovlennia poniattia «profesiina identychnist» u vitchyzniani i zarubizhnii psykholohii [Formation of the concept of "professional identity" in domestic and foreign psychology]. *Horyzonty osvity*, 3, Kyiv: 143–148 [in Ukrainian].
3. Maslow, A.G. (1997). *Dal'nie predely chelovecheskoj psihiki* [limits of the human psyche]. St. Petersburg: Eurasia [in Russian].
4. Mykhalchuk, N.A., Ivashkevych, E.Z. (2013). Problemy gumanizacii obrazovanija v paradigme postneklassicheskoj psihologii [Problems of humanization of education in the paradigm of post-classical psychology]. *Problemy i perspektivy razvitija obrazovanija v HHI veke: professional'noe stanovlenie lichnosti (filosofskie i psihologo-pedagogicheskie aspekty): materialy III mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. [Problems and prospects of education development in the XXI century: professional development of personality (philosophical and psychological-pedagogical aspects)]. Praga, 14–17 [in Russian].
5. Molyako, V.O., Muzyka, O.L. (2006). *Zdibnosti, tvorchist, obdarovanist: teoriia, metodyka, rezultaty doslidzhen* [Abilities, creativity, talent: theory, methods, research results]. V.O. Moliako & O.L. Muzyka (Ed.). Zhytomyr: Ruta [in Ukrainian].
6. Allport, G.V. (1998). *Lichnost' v psihologii: Teorii lichnosti* [Personality in psychology: Theories of personality]. Moscow; St. Petersburg: PCB: Yuventa [in Russian].

7. Rogers, K. (1997). *Klientocentrirovannaja terapija* [Client-centered therapy]. Moscow: "Refl book", Kyiv: "Wackler" [in Russian].
8. Rogers, K. (1967). *Mezhlichnostnye otnosheniya v fasilitacii ucheniya* [Interpersonal relationships in the facilitation of the teachings]. Retrieved from: <http://altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/2/4> [in Russian].
9. Barnes, D., Todd, F. (1977). *Communication and learning in small groups*. London: Fontana Books.
10. Bem, D.J. (1972). Self perception theory. *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 6. New-York, 1–63.
11. Bine, A. (1987). *Modern ideas about children*. Cambridge: Cambridge University Press.
12. Kelley, H.H., Thibout, J.W. (1969). Group problem solving. *The Handbook Social Psychology*, vol. 4. New-York: Reading (Mass.), 36–48.
13. Knapp, A. (1975). *Uber den Lernerfolg im Kleingruppen unterricht und seine bedingten Faktoren*. Frankfurt: Frankfurt am Main.
14. Lakin, M. (1972). *Interpersonal encounter. Theory and practice in sensitivity training*. New-York: Penguin Books.
15. Malzman, I., Eisman, E., Broks, L.D., Smith, W.A. (1956). Task instructions for anagrams following different task instructions and tracing. *Journal of Experimental Psychology*, 51, 418–420.
16. Master, D.L. (1983). Written and the gifted child. *Gifted-Child-Quarterly*, 27 (4), 162–168.
17. McCenna, F.P. (1984). Measures of Field Dependence: Cognitive Style or Cognitive Ability? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47. 3. 593–603.
18. Newell, A., Simon, H.A. (1979). *Human problem Solving. Part XIV*. New-York: Englewood Cliffs.
19. Peterson, D., Janicky, T. (1979). Individual characteristics and children's learning in large group approaches. *The Journal of Educational Psychology*, 71. 677–687.
20. Safren, M.A. (1962). Associations, sets and solution of word problems. *Journal of Experimental Psychology*, 64. 40–45.
21. Zajonc, R., Sales, S. (1966). Social facilitation of dominant and subordinate responses. *Journal of Experimental Social Psychology*, 2. 160–168.
22. Zajonc, R. (1965). *Social facilitation*. New-York: Science [in English].

Хупавцева Н.А. Концепция фасилитативного обучения в парадигме гуманистической психологии. В статье проанализирован опыт американской психологической школы в плане особенностей организации фасилитативного взаимодействия в учебном процессе. Обоснована значимость процесса фасилитативного обучения, определены роль учителя и его фасилитативное взаимодействие с учениками.

Дана характеристика психологических принципов, которыми следует руководствоваться педагогу в случае, если он стремится к гуманизации межличностных взаимоотношений со школьниками: 1) с самого начала и в

течение всего учебного процесса учителю необходимо продемонстрировать детям своё доверие к ним; 2) следует помогать ученикам в формировании и уточнении целей и задач, сформулированных как в отношении определённой микрогруппы, так и каждого ученика в отдельности; 3) нужно всегда исходить из того, что у учащихся есть внутренняя мотивация к процессу обучения; 4) учителю по отношению к ученикам следует выполнять роль источника получения лично значимого опыта, к которому всегда можно обратиться за помощью, столкнувшись с определёнными трудностями в решении той или иной задачи; 5) важно, чтобы такую роль выполнял учитель по отношению к каждому отдельному ученику; 6) учитель должен стремиться развивать свои собственные способности с целью чувствовать эмоциональное настроение микрогруппы и достаточно точно понимать его; 7) следует стремиться к достижению эмпатийных взаимоотношений, что позволяет понимать чувства и переживания каждого участника взаимодействия; 8) следует активно демонстрировать микрогруппе свои чувства; 9) необходимо быть активным участником группового фасилитативного взаимодействия.

В статье приведены и проанализированы данные, характеризующие эффективность гуманистически ориентированного обучения по сравнению с традиционным.

Ключевые слова: фасилитативное обучение, гуманистическая психология, гуманистически ориентированное обучение, мотивация, фасилитативные взаимоотношения учителя с учениками.

Hupavtseva N. The concept of facilitative learning in the paradigm of humanistic psychology. The article deals with the problem of the analyzes the experience of the American Psychological School according to the features of organization of facilitative interaction in the educational process. The importance of the process of facilitative learning was substantiated, the role of a teacher, his/her facultative relations with the pupils were outlined.

The author of the article describes psychological principles by which a teacher should guide with a purpose to humanize interpersonal relationships with pupils: 1) from the beginning and during the educational process the teacher has to demonstrate a confidence to pupils; 2) to assist schoolchildren in the formulation and refinement of goals and objectives, presented both in terms of micro-groups and for each pupil individually; 3) it is always necessary to assume that schoolchildren have the intrinsic motivation for the learning process; 4) the teacher should play a role of the person can be compared with a source of personal experience for pupils; in such a way the teacher has always to be ready to help pupils when they faced with difficulties in solving this or that task; 5) it is important that the role of the teacher is played by him/her according to each pupil; 6) the teacher would develop the ability to feel and understand the emotional state of the micro-group of schoolchildren; 7) try to achieve empathic relationships that allow everyone to understand each other, his/her feelings and experiences; 8) the

micro-group of pupils would actively demonstrate their feelings; 9) it is necessary to be an active participant in a group in the process of facilitative interaction.

In the article it was presented and analyzed the data that characterized the effectiveness of humanistic oriented learning; it was compared with the traditional process of studying.

Key words: facilitative learning, humanistic psychology, humanistic oriented learning, motivation, facilitative teacher-student relationships.

УДК 159.923.5

ЧЕРКАСЬКА Є.Ф.

аспірантка Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, лабораторія методології і теорії психології, м. Київ

ЗНАЧИМІСТЬ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ПЕДАГОГА В СТРЕСОВИХ СИТУАЦІЯХ

Черкаська Є.Ф. Значимість емоційної стійкості педагога в стресових ситуаціях. У даній роботі емоційна стійкість розглядається не тільки як складова емоційної культури і професійної компетентності вчителя. Стаття присвячена актуальній проблемі подолання стресу в умовах педагогічної діяльності. Виділено різні групи стресогенних факторів, виокремлені фактори, які є специфічними для педагогічної діяльності, описано, як прийоми саморегуляції допомагають в стресових ситуаціях.

Професія вчителя є професією, яка визначається як психологічно важка у зв'язку з наявністю численних стресових ситуацій. Проте не на всіх однаково впливають зазначені фактори – частина вчителів має гарний функціональний стан, інша ж частина вчителів в результаті частого і тривалого стресу зазнає серйозних психосоматичних наслідків. Здатність справлятися з важкими ситуаціями значною мірою обумовлена індивідуальною спрямованістю особистості, її стійкістю до стресу, способом оцінки ситуації і відповідної реакції на неї. Відсутність навичок міжособистісних відносин призводить до зниження рівня здатності вчителя вирішувати проблемні ситуації з учнями.

Ключові слова: емоційна стійкість, педагогічна діяльність, стрес, стресостійкість, емоційне напруження, компетентність вчителя.

Постановка проблеми.

Професійна діяльність педагога є одним з найбільш напружених (у психологічному плані) видів соціальної діяльності: праця вчителя входить в групу професій з великим числом стрес-факторів, що, в свою чергу, висуває підвищені вимоги до такої її інтегральної характеристики, як стресостійкість. Більш того, вивчення стресостійкості в цьому виді діяльності набуває в даний час особливої значущості у зв'язку з її зростаючим стресогенним характером,

обумовленим впливом соціальних стереотипів, соціальним запитом на виховання молодого покоління з урахуванням нових стратегій розвитку суспільства, зростанням конкуренції, що посилюється розшаруванням суспільства, і т. д. Бажано враховувати ці обставини, оскільки саме вчитель в першу чергу відповідає за організацію комфортного освітнього середовища, робить на практиці його більш сприятливим для навчання школярів.

Метою даної статті є виділення груп стресогенних факторів у педагогічній діяльності вчителя та обґрунтування необхідності володіти методами саморегуляції.

Виклад основного матеріалу.

В останні десятиліття практична психологія стрімко розвивається. У штаті співробітників багатьох освітніх установ (дитячих садків, шкіл) з'являється посада педагога-психолога. Це обумовлено зростаючою потребою в психологічному супроводі навчально-виховного процесу. Керівники, педагоги освітніх установ, батьки все більше усвідомлюють необхідність діяльності психолога. Вони висловлюють зацікавленість не тільки в якості знань, умінь і навичок, одержуваних у навчальному закладі, а й у всебічному розвитку пізнавальної, емоційно-вольової сфер особистості дітей. Мова йде про формування у них моральних якостей, підвищення комунікативної компетентності, запобігання можливим труднощам в процесі адаптації та подальшої взаємодії в дитячому та навчальному колективах.

В сучасних умовах наростаючої конкуренції на ринку освітніх послуг все більшої актуальності набувають питання якості освіти. Підвищення якості освіти виступає однією з головних цілей модернізації систем вищої освіти.

Основу якості підготовки випускника вищого навчального закладу становлять критерії оцінки професійної готовності.

Під професійною готовністю ми розуміємо інтегративне утворення, що виражається в здатності особистості до виконання професійної діяльності; стійке прагнення до її реалізації, успішність адаптації до професії, що дозволяють досягати вищих рівнів в сфері професійного самовдосконалення.

Професійна готовність майбутнього педагога-психолога визначається двома аспектами: по-перше, це наявність необхідних знань, умінь і навичок (операційний компонент) і, по-друге, сформованість професійно значущих якостей особистості майбутнього педагога-психолога (особистісний компонент). [5]

Сучасний навчально-виховний процес висуває великі вимоги до особистості вчителя, до тих його якостей, які необхідні для ефективної взаємодії з учнями. Серед них виділяється як одне із найбільш значущих вміння «володіти собою».

Сучасна школа вимагає від учителя емоційної стійкості, врівноваженості, великої витримки. Високе почуття любові до своїх

вихованців має поєднуватися з досить високим рівнем самовладання, умінням управляти своїми емоціями.

За даними Національного демократичного інституту міжнародних відносин медицини праці, до неврозів, пов'язаних з їх професійною діяльністю, схильні близько 60% вчителів.

Стресогенні фактори можна умовно об'єднати в кілька груп. Перша – це стресогенні чинники, які залежать від умов праці: перевантаження роботою в цілому; різні фінансові труднощі; завантаженість роботою і відсутність вільного часу; швидке переключення на роботу по-новому; відсутність стимулів для якісної роботи; перевантаження діяльністю поза сферою прямих обов'язків.

Практично всі фактори даної групи присутні в педагогічній діяльності. Планування діяльності, освоєння шляхів оптимізації робочого часу керівників і підлеглих, впровадження системи мотивації та стимулювання професійної діяльності педагога знижують дію стресогенних факторів даної групи.

Стресогенні чинники, які залежать від особистих якостей працівника: побоювання перед адміністрацією; надмірно високе почуття відповідальності за результати праці; помилки у спілкуванні з колегами і адміністрацією; збудливість як домінуюча риса характеру; ізольована позиція в колективі; нестача обізнаності у технології професійної діяльності; нестача часу внаслідок поганої самоорганізації. [16]

Страх лише до певної міри і протягом деякого часу виступає в ролі стимулу. Вибудовування відносин у колективі за типом співпраці вимагає певних часових, організаційних і емоційних затрат з боку адміністрації, але в той же час це найбільш ефективний шлях попередження «страху перед адміністрацією». Брак знань з технологій професійної діяльності може бути подолано через навчання. На сьогоднішній день педагоги та керівники мають можливість підвищувати кваліфікацію як в очній, так і в заочній, формі освіти. Ринок освітніх послуг пропонує безліч семінарів, тренінгів, лекцій з окремих тем. Через навчання долаються і помилки в спілкуванні з колегами, і як наслідок – ізольована позиція в колективі.

Надмірно високе почуття відповідальності і збудливість обумовлені рисами характеру, в тому числі можуть розглядатися і як професійні деформації педагога. Усвідомлення цього і освоєння прийомів саморегуляції сприяють зниженню впливу даних стресогенних факторів.

За даними опитування, керівники освітніх установ в якості стресогенних чинників виділяють: перевантаження (93%), конфліктні ситуації (89%), часті перевірки вищих організацій (87%), пред'явлення суперечливих вимог (67%), часті зміни освітніх програм (53%), незадоволеність соціальним статусом (52%).

Як різновиди професійного стресу Н.В. Самоукіна називає інформаційний, емоційний і комунікативний стрес. [17]

Інформаційний стрес пов'язаний з інформаційними переваженнями, коли в короткі терміни від педагога потрібне швидке осмислення і переробка великого обсягу складної інформації. Учитель змушений працювати без відпочинку і переключення на інші види діяльності. Підсилює стресову напругу високий рівень відповідальності за наслідки прийнятих рішень.

Емоційні стреси - гостре переживання негативних емоцій: страху, гніву, сильної тривоги, надмірної відповідальності та ін. Вони є наслідком незадоволеності роботою, жорсткого психологічного пресингу, надмірного контролю, відсутності самостійності і свободи в прийнятті рішень.

Комунікативні стреси педагог відчуває в різних конфліктних ситуаціях у спілкуванні з дітьми, їх батьками, з колегами і керівництвом школи.

Стрес посилюється, якщо вчитель відчуває брак професійних знань і невідповідність свого характеру, особистісних особливостей вимогам професії і соціальним очікуванням батьків, колег, керівництва школи.

Професія вчителя в даний час фемінізована, тому до перерахованих професійним стресорам додаються завантаженість роботою вдома і дефіцит часу для сім'ї та дітей. Крім того, низький рівень оплати праці і відносно низький соціальний статус шкільних вчителів також є факторами, що сприяють вигоранню. [8]

Робляться спроби визначити загальні фактори, що впливають на «емоційну стійкість» людини. Так, А.А. Сиротін, як приклад, визначив зв'язок «емоційної стійкості» з силою і рухливістю нервової системи. Відповідно, С.А. Ізюмова і М.О. Амінів виявили зв'язок емоційної стійкості з високою лабільністю і активуванням (розглядається як баланс нервових процесів), але не змогли виявити зв'язків з силою нервової системи. [2, 9, 18]

Виходячи з цього, необхідно відзначити, що емоційна стійкість має різні рівні, які визначаються її структурою, індивідуальними властивостями особистості, досвідом, знанням, навичками і вміннями.

Аналіз досліджень з формування особистості професіонала дає можливість розглядати даний процес на трьох рівнях: особистісному, індивідуальному і на рівні суб'єкта діяльності.

Перший рівень розглядає розвиток системи професійно важливих якостей особистості (першою з яких є емоційна стійкість педагога).

Індивідуально-психологічний рівень конкретизує попередній і визначається комплексом індивідуально-психологічних характеристик людини, які виступають як професійно необхідні якості (психологічні детермінанти емоційної стійкості).

Проблема емоційної стійкості перебуває на сьогоднішній момент на одному з найважливіших місць в системі наук про людину, що реалізує свою діяльність в напружених умовах. Така якість особистості сприяє протистоянню емоційним подразникам, негативно впливає на хід діяльності.

Вченими неодноразово було показано, що трудова діяльність педагога належить до числа найбільш напружених в емоційному плані форм праці [2, 11]. Практична робота показує, що від того, наскільки толерантними є стосунки між педагогами і учнями, залежить не тільки ефективність навчально-виховного процесу, а й психологічне здоров'я всіх учасників освітнього процесу. Низький рівень емоційної стійкості призводить до того, що велика частина педагогів страждає хворобами стресу – численними психосоматичними захворюваннями. [12]

Разом з цим емоційна стійкість визначається багатьма дослідниками як властивість особистості, що має професійну значущість для роботи педагога. Це обумовлено об'єктивними і суб'єктивними факторами.

До об'єктивних чинників відносять зовнішні умови ситуації, її складність, зокрема, напружені умови діяльності (завантаженість робочого дня, зустріч з новими, важкими ситуаціями, підвищені інтелектуальні навантаження і т.д.). Суб'єктивні чинники - психологічні якості особистості, які формують надмірну чутливість людини до деяких труднощів професійної діяльності, тобто особистісні (мотиваційні, емоційні, моральні та інші) особливості [4].

Під об'єктивними (зовнішніми) факторами розуміють:

- соціальний фактор (перебудова в системі суспільних цінностей, підвищені психоемоційні навантаження сучасного життя, непристосованість професії, недооцінка статусу освіти, незадоволеність соціальним оточенням на робочому місці - «суто жіночий колектив»);

- матеріально-побутовий фактор (умови життя і побуту, матеріально-технічного постачання робочого місця, зниження рівня життя педагога);

- фактор відповідальності (завищена відповідальність за життя, благополуччя, фізичне і психічне здоров'я учнів);

- фактор взаємодії – несприятливий психологічний клімат професійної діяльності: конфліктність в системах «керівник - підлеглий» (низький рівень керівництва, занижений рівень уваги до особистості співробітника, незадоволеність прийнятими рішеннями керівництва), «колега - колега» (несумлінне ставлення до роботи, психологічна несумісність колег, несприятливий психологічний клімат), «педагог - учень» (порушення дисципліни, нерозуміння учня, особливості сучасних учнів);

- організаційно-адміністративний фактор (перевантаженість дорученнями, відкриті заняття, педради, непродумане впровадження нововведень, нечітка організація і планування діяльності, завищені норми кількості учнів в класі) [6].

Виходячи з впливу даних факторів, педагог приходить до своєї «економії» емоційних ресурсів: «не звертати уваги», «берегти нерви», тобто до емоційного ігнорування напружених ситуацій, що несе за собою різного роду негативні наслідки для його психічного стану і здоров'я.

Проте, різні умови можуть стати напруженими в разі невідповідності психічних, фізіологічних та інших особливостей особистості вимогам

середовища і діяльності, тому вони вважаються тільки потенційно напруженими. Ступінь емоціогенності потенційно напруженої ситуації в більшій мірі залежить від суб'єктивного змісту активності педагога – його особистісних можливостей. Вони визначають рівень сформованості чинників емоційної стійкості в напружених ситуаціях.

Внутрішніми (суб'єктивними) факторами, що впливають на прояв емоційної стійкості в педагогічній діяльності, науковцями і педагогами вважаються наступні:

- особливості нервової системи (сила - слабкість, врівноваженість - неврівноваженість, рухливість - інертність нервових процесів);

- емоційні особливості (емоційна чутливість, емоційна збудливість, переважаючий емоційний фон);

- морально-вольові особливості (дотримання моральних принципів професії, уважне ставлення і терпимість до індивідуальних особливостей іншого, здатність підпорядкувати емоційні здібності оптимальній формі поведінки, формування умінь самоконтролю та емоційної саморегуляції поведінки);

- особливості мотиваційно-потребової сфери (позитивні установки щодо педагогічної діяльності, інтерес і любов до учнів, прагнення до самопізнання і саморозвитку особистісних навичок та умінь, адекватна оцінка своїх результатів, мотивація на успіх в діяльності, потреба в самостановленні);

- інтелектуальні особливості (рівень професійних знань і загальної ерудиції, гнучкість і індивідуальність мислення, адекватне почуття гумору).

Багато вчених в якості внутрішніх чинників, що сприяють розвитку надмірної емоційної напруги, відзначають емоційні особливості: переважаючий емоційний фон, сильна емоційна чутливість, емоційна ригідність, стереотипи емоційного поведінки. [3]

Висока емоційна чутливість часто властива молодим фахівцям із завищеною відповідальністю за виконувани обов'язки. Кожна напружена ситуація в професійній діяльності залишає глибоку рану в душі, викликає інтенсивне співчуття і співпереживання. Поступово емоційні ресурси виснажуються і виникають неадекватні реакції на різні ситуації.

У деяких дослідженнях до мотиваційного компоненту, що забезпечує успішність педагогічної діяльності в напружених умовах, включають рівень розвитку професійної самосвідомості. У структуру професійно-педагогічної самосвідомості педагога входить усвідомлення норм, правил педагогічної професії, розвиток професійного кредо, порівнювання себе з деяким професійним еталоном, самоаналіз і самооцінка професійних якостей, оцінка свого «Я» іншими професійними людьми. [12]

Важливою властивістю, що характеризує емоційну стійкість педагога, вважають обсяг знань і умінь щодо саморегуляції емоційних станів. Саморегуляцію характеризують багато факторів: рівень загальної культури, професійної культури, культури почуттів, досвід, індивідуально-типологічні

особливості (властивості нервових процесів), індивідуальність в емоційності, характеристики вольової сфери. Емоційна саморегуляція ґрунтується на здатності керувати емоційними станами, станами м'язової системи організму, на активному включенні розумових процесів в аналіз емоціогенних ситуацій.

Так, В.Л. Маришук, К.К. Платонов розглядають емоційну стійкість як здатність особистості контролювати, стримувати і долати несприятливі емоційні стани, що виникають, та співвідносять її з рівнем вольової регуляції поведінки і діяльності. Такий зв'язок виступає в трактуванні емоційної стійкості як інтегративної властивості особистості, що залежить не тільки від природно-обумовлених нейродинамічних особливостей, але і від соціального мотиваційно-вольового комплексу. [10]

Коли діяльність і поведінка людини в стресовому стані дезорганізуються, то це означає, що вона не змогла подолати свої емоційні реакції і встояти проти несприятливих впливів, тобто не доклала вольових зусиль або вони виявилися недостатніми.

Стрес – це не напруга, а перенапруження регуляторних систем організму. Це в першу чергу зниження контролю над собою і ситуацією. У стресовій ситуації важливу роль відіграють навички вольової психофізіологічної саморегуляції людини, які дозволяють добиватися оптимального стану для керування резервними можливостями організму.

Необхідність саморегуляції виникає, коли професіонал стикається з новою, незвичною, важкою для нього ситуацією, яка не має однозначного рішення або передбачає кілька альтернативних варіантів; знаходиться в стані підвищеного емоційного та фізичного напруження, що сприяє виникненню імпульсивних дій. На даний момент для саморегуляції психічних станів використовуються різні методи: дихальна гімнастика, концентрація і візуалізація, релаксація, аутогенне тренування й інші. Оволодівши ними, педагог може більш ефективно, раціонально розподіляти свої сили протягом робочого часу, адекватно керувати собою у відповідності зі сформованою ситуацією. [13]

Існує багато способів ситуативної саморегуляції. Наприклад, самопереконавання, самоконтроль емоційного стану викликають спокійний стан шляхом розслаблення м'язів. Досить ефективними є дихальні вправи, використання образів візуалізації і концентрації. Щоб володіти даними методами, необхідно, щоб принцип роботи з ними пояснив та навчив їм кваліфікований спеціаліст.

Якщо в стресовій ситуації не вдається впоратися з емоціями, то для ефективного подолання негативних наслідків стресу і стабілізації емоційного стану можна використовувати прийоми емоційної саморегуляції шляхом відволікання і активізації почуття гумору.

Коли виникає відчуття роздратування або агресії, то його можна зняти за допомогою фізичної розрядки.

Очевидними є ті загальні підстави, які дозволяють зробити педагогічний процес шкільного навчання більш комфортним і сприятливим.

Це цілеспрямований професійний вплив кожного учасника на формування комфортного освітнього середовища вищого навчального закладу, на гуманізацію відносин самих учасників освітнього процесу; адресна допомога дитині у вирішенні актуальних завдань навчання і розвитку, а також соціалізації в умовах школи (власне навчальні труднощі, особистісні та міжособистісні проблеми, проблеми соціально-емоційного характеру, проблеми з вибором освітнього і професійного маршруту і т. д.); активне попередження виникнення гострих, деструктивних проблем розвитку дитини в процесі навчання; ефективне застосування адекватних методів і технологій роботи в умовах стресу; підвищення рівня психолого-педагогічної компетентності педагогів, психологів, управлінців, батьків, а також самих дітей, включаючи оволодіння ними технологіями індивідуальної і групової роботи в умовах стресу. [15]

Висновки.

Таким чином, підвищення професіоналізму вчителів має передбачати попередження емоційної слабкості та її мінімізацію, тобто необхідно говорити про особистісно-професійне самозбереження педагогів. Емоційна стійкість розглядається нами як професійно значуща якість особистості вчителя. Розвитку даної якості необхідно приділяти особливу увагу в системі освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Аболин Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. Казань: КГУ, 1987. 262 с.
2. Аминов Н. А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей. *Вопросы психологии*. 1988. №5. С. 29–36.
3. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. Москва: Информационно-издат. дом «Филинь», 1996. 327 с.
4. Дьяченко М. И., Пономаренко В. А. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости. *Вопросы психологии*. 1990. №1. С. 106–112.
5. Заремба Г.Ф. Фрустрация в профессиональной деятельности учителя начальной школы и условия ее преодоления: автореферат дис. ... канд. псих. наук. Москва, 1982.
6. Зильберман П.Б. Эмоциональная устойчивость оператора. Очерки психологии труда оператора / под. ред. Е. А. Милеряна. Москва: Наука, 1974.
7. Зимняя И. А. Материалы к семинару «Компетентностный подход в современном образовании». Пермь: ПГТУ, 2004.
8. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов, Изд. второе, доп., испр. и перераб. Москва: Логос, 2002.
9. Изюмова С. А., Аминов Н. А. О физиологической природе связей между эмоциональной устойчивостью и свойствами нервной системы. *Вопросы психологии*. 1978. №5. С. 128–133.
10. Марищук Б.Л., Платонов К.К., Е.А. Плетницкий. Напряженность в полете. Москва: Воениздат, 1969. 317 с.

11. Митина Л.М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога: учеб. пособ. Москва: Академия, 2005. 362 с.
12. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). Москва: Дело, 1994.
13. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции. Москва: Наука, 1998. 192 с.
14. Москвина, Н.Б. Личностно-профессиональные деформации педагогов (теоретико-методологический аспект): Монография. Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2004.
15. Платонов К.К. Структура и развитие личности. Москва: Изд-во «Наука», 1985. 297с.
16. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / пер. с польск. Москва: Прогресс, 1979. С. 262–263.
17. Самоукина Н.В. Психологический тренинг для учителя. Москва: Психотерапия, 2006. 192с.
18. Сиротин О.А. К вопросу о психофизиологической природе эмоциональной устойчивости спортсменов. *Вопросы психологии*. 1973. №1. С. 129–133.
19. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. Москва: Просвещение, 1976. 341с.
20. Советова Е. Управление стрессом. *Управление школой*. 2008. № 16. С.117–124.
21. Черникова О.А. Психолого-педагогические условия развития эмоциональной устойчивости будущего учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. ГОУ ВПО «Бийский педагогический государственный университет им. В.М. Шукшина». Барнаул, 2009. 22с.

References transliterated

1. Abolin, L.M. (1987). *Psikhologicheskiye mekhanizmy emotsional'noy ustoychivosti cheloveka* [Psychological mechanisms of human emotional stability]. Kazan': KGU [in Russian].
2. Aminov, N. A. (1988). *Psikhofiziologicheskiye i psikhologicheskiye predposylki pedagogicheskikh sposobnostey* [Psychophysiological and psychological prerequisites for pedagogical abilities]. *Voprosy psikhologii*, 5. 29–36 [in Russian].
3. Boyko, V. V. (1996). *Energiya emotsiy v obshchenii: vzglyad na sebya i na drugikh* [Energy of emotions in communication: a look at yourself and others]. Moskva: Informatsionno-izdat. Dom «Filin'» [in Russian].
4. D'yachenko, M.I., Ponomarenko, V.A. (1990). *O podkhodakh k izucheniyu emotsional'noy ustoychivosti* [On approaches to the study of emotional stability]. *Voprosy psikhologii*, 1. 106–112 [in Russian].
5. Zaremba, G.F. (1982). *Frustratsiya v professional'noy deyatel'nosti uchitelya nachal'noy shkoly i usloviya yeye preodoleniya* [Frustration in the

professional activity of a primary school teacher and the conditions for overcoming it] (Doctor's thesis). Moscow [in Russian].

6. Zil'berman, P.B. (1974). *Emotsional'naya ustoychivost' operatora / P. B. Zil'berman. Ocherki psikhologii truda operatora*. [Emotional stability of the operator. Essays on the psychology of labor operator] (Ed.) Ye. A. Mileryana. Moscow: Nauka [in Russian].

7. Zimnyaya, I. A. (2004). Materialy k seminaru «Kompetentnostnyy podkhod v sovremennom obrazovanii» [Materials for the seminar "Competence approach in modern education"]. Perm', PGU [in Russian].

8. Zimnyaya, I. A. (2002). *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology]. Moscow: Logos [in Russian].

9. Izyumova, S.A., Aminov, N.A. (1978). O fiziologicheskoy prirode svyazey mezhdru emotsional'noy ustoychivost'yu i svoystvami nervnoy sistemy [Pedagogical psychology]. *Voprosy psikhologii*, 5. 128–133 [in Russian].

10. Marishchuk, B.L., Platonov, K.K., Ye.A. Pletnitskiy. (1969). *Napryazhennost' v polete* [Tension in flight]. Moscow: Voenizdat [in Russian].

11. Mitina, L.M. (2005). *Professional'naya deyatel'nost' i zdorov'ye pedagoga* [Professional activity and health of the teacher]. Moscow: Akademiya [in Russian].

12. Mitina, L.M. (1994). *Uchitel' kak lichnost' i professional' (psikhologicheskiye problemy)* [Teacher as a person and a professional (psychological problems)]. Moscow: Delo [in Russian].

13. Morosanova, V.I. (1998). *Individual'nyy stil' samoregulyatsii* [Individual style of self-regulation]. Moscow: Nauka [in Russian].

14. Moskvina, N.B. (2004). *Lichnostno-professional'nyye deformatsii pedagogov (teoretiko-metodologicheskiy aspekt)* [Personality and professional deformations of teachers (theoretical and methodological aspect)]. Khabarovsk: Izd-vo KHGPU [in Russian].

15. Platonov, K.K. (1985). *Struktura i razvitiye lichnosti* [Personality structure and development]. Moscow: Izd-vo «Nauka» [in Russian].

16. Reykovskiy, YA. (1979). *Eksperimental'naya psikhologiya emotsiy* [Experimental psychology of emotions]. Moscow: Progress [in Russian].

17. Samoukina, N.V. (2006). *Psikhologicheskiy trening dlya uchitelya* [Psychological training for teachers]. Moscow: Psikhoterapiya [in Russian].

18. Sirotin, O.A. (1973). K voprosu o psikhofiziologicheskoy prirode emotsional'noy ustoychivosti sportsmenov [On the question of the psychophysiological nature of the emotional stability of athletes]. *Voprosy psikhologii*, 1. 129–133 [in Russian].

19. Slastenin, V.A. (1976). *Formirovaniye lichnosti uchitelya sovetskoy shkoly v protsesse professional'noy podgotovki* [Formation of the personality of the teacher of the Soviet school in the course of professional training]. Moscow: Prosveshcheniye [in Russian].

20. Sovetova, Ye. (2008). *Upravleniye stressom* [Stress management]. *Upravleniye shkoloy*, 16. 117–124 [in Russian].

21. Chernikova, O.A. (2009). *Psikhologo-pedagogicheskiye usloviya razvitiya emotsional'noy ustoychivosti budushchego uchitelya [Psychological and pedagogical conditions for the development of emotional stability of the future teacher]*. (Doctor's thesis). HOU VPO «Byiskyi pedahohycheskyi hosudarstvennyi unyversytet ym. V.M. Shukshyna». Barnaul [in Russian].

Черкасская Е.Ф. Значимость эмоциональной устойчивости педагога в стрессовой ситуации. В данной работе эмоциональная устойчивость рассматривается не только как составляющая эмоциональной культуры и профессиональной компетентности учителя. Статья посвящена актуальной проблеме преодоления стресса в условиях педагогической деятельности. Выделены различные группы стрессогенных факторов, отмечены факторы, которые являются специфическими для педагогической деятельности. Описано, как приемы саморегуляции помогают в стрессовых ситуациях.

Профессия учителя определяется как психологически тяжелая, в связи с наличием многочисленных стрессовых ситуаций. Не на всех одинаково влияют указанные факторы – часть учителей имеет хорошее функциональное состояние, другая часть в результате частого и длительного стресса испытывает серьезные психосоматические последствия. Способность справляться с трудными ситуациями в значительной мере обусловлена индивидуальной направленностью личности, ее устойчивостью к стрессу, способом оценки ситуации и соответствующей реакции на нее. Отсутствие навыков в межличностных отношениях приводит к снижению уровня эффективности учителя решать проблемные ситуации с учениками.

Ключевые слова: эмоциональная устойчивость, педагогическая деятельность, стресс, стрессоустойчивость, эмоциональное напряжение, компетентность учителя.

Cherkaska E. The significance of the educational resistance of the educator in stressed situations. In this paper, emotional resilience is considered not only as a component of the emotional culture and professional competence of the teacher. The article is devoted to the actual problem of overcoming stress in the conditions of pedagogical activity. Different groups of stressogenic factors have been identified, identifying factors that are specific to pedagogical activity, and described how self-regulation techniques help in stressful situations.

The profession of teacher is a profession that is defined as psychologically difficult, due to the presence of numerous stressful situations. Not all of them are equally affected by these factors – some teachers have good functional status and the other part of the teachers as a result of frequent and prolonged stress has serious psychosomatic consequences. The ability to cope with difficult situations is largely due to the individual tendency of the individual, his resistance to stress, the way to assess the situation and the appropriate response to it. Lack of skills in interpersonal relationships leads to a decrease in the level of teacher effectiveness in solving problem situations with students.

Key words: emotional stability, pedagogical activity, stress, stress resistance, emotional stress, teacher competence.

УДК 159.91

ЧОРНА І.М.

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології розвитку та консультування ТНПУ ім. В. Гнатюка, м. Тернопіль.

СИСТЕМАТИЗАЦІЯ СПІЛЬНИХ ФАКТОРІВ ДЛЯ РІЗНИХ НАПРЯМКІВ СУЧАСНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ

Чорна І.М. Систематизація спільних факторів для різних напрямків сучасної психотерапії. На основі контент-аналізу та моніторингу стану сучасної психотерапевтичної практики в Україні, нормативних документів, встановлено та прокоментовано основні тенденції і типові проблеми цієї практики. Констатовано нормативи щодо права на психотерапевтичну практику та санкції щодо незаконної діяльності. В статті проаналізовано наукову літературу з даної проблеми та виявлено недостатньо досліджені аспекти. Розкрито актуальність проблеми систематизації спільних факторів для різних напрямків психотерапії. Розкрито суть медичного та психологічного підходів до розуміння психотерапевтичної практики, які на даний час здійснюються в Україні паралельно. Наведено ідентифікаційні приклади визначень психотерапії в рамках медичної та психологічної моделей практики. Запропоновано узагальнююче визначення психотерапії. Визначено та прокоментовано три основних системоутворюючих рівні психотерапевтичної практики: теоретичний, практичний, професійний. Визначено основну мету психотерапії. Розкрито зміст психотерапевтичної інтервенції. систематизовано етапи психотерапевтичного курсу. Прокоментовано значення впливу соціального оточення клієнта на ефективність психотерапії. Означено теоретичний підхід щодо необхідності гармонізації почуттів клієнта, пов'язаних із минулим, теперішнім і майбутнім. Акцентовано на значущості теоретичних понять «норма» та «відхилення», «дефект», «патологія», які визначають характер та специфіку психотерапевтичних впливів, дозволяють здійснювати їх усвідомлено, науково грамотно. Проаналізовано три основні напрямки психотерапії - психодинамічний, поведінковий, гуманістичний, або ж дослідний. Визначено основні

детермінанти особистісного розвитку та поведінки в рамках кожного психотерапевтичного напрямку. Розкрито суть психотерапевтичного втручання у відповідності до напрямку, в якому працює психотерапевт. Визначено критерії, за якими обирається психотерапевтичний напрямок. Вказано на необхідність синтезу концепцій та технічних прийомів, пошуку більш гнучкої інтегративної психотерапевтичної парадигми. Систематизовано спільні фактори для різних напрямків психотерапії.

Ключові слова: психотерапія, інтервенція, втручання, психодинамічний, поведінковий, гуманістичний, пацієнт, клієнт, психотерапевт.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Психотерапія як самостійна професія в нашій країні тільки починає розвиватися. Наукова психотерапія базується на теоретичних положеннях медицини і психології. Психотерапія як наука має свою теоретичну та методологічну основи, власний категорійний апарат та термінологію, що характеризує її як самостійну наукову дисципліну. Проте, різноманітність напрямків та течій, шкіл та методів терапії, що ґрунтуються на різноманітних теоретичних підходах, приводить до того, що на даний час не існує єдиного визначення психотерапії. В науковій літературі їх налічується близько 570. Одні з них чітко ідентифікують психотерапію з медициною, інші акцентують увагу на її психологічних аспектах. Вітчизняні традиції чітко наголошують, що психотерапія – це лікування психіки, тобто входить в компетенцію медицини. З 80-х років до психотерапії стали дотичними психологи, які заявили про свою компетентність у проблемах психодіагностики, психокорекції та терапії (лікування) психіки. Це було прийнятним, оскільки освітня програма підготовки психолога передбачала вивчення медицини та навчальної дисципліни «психотерапія».

Проте, в Україні останніми роками дедалі більшого поширення набуває нелегальний бізнес психологічної, психотерапевтичної практики, яку здійснюють особи без відповідної фахової освіти. Будь-яка особа, незалежно від спеціальності, освіти, навчається на приватних платних курсах, інколи навіть в он-лайн режимі. Керуючись наявністю сертифіката (недержавного взірця), здійснює психологічну, психотерапевтичну практику, проводить платні психологічні тренінги, психологічні ігри, психодіагностику, психокорекцію, надає психологічні, психотерапевтичні консультації. Цим завдається шкода, часто незворотня, психічному здоров'ю людини [8, с.135].

У відповідності до Наказу Міністерства охорони здоров'я України від 15.04.2008 № 199 про порядок застосування методів психологічного і психотерапевтичного впливу усталено визначення суті психологічного та

психотерапевтичного впливів, а саме: «Психологічний вплив є вживання дій, спрямованих на психіку людини, усвідомленого або неусвідомленого характеру за допомогою переконання, психологічного переформування або сугестії для формування певної системи уявлень, дій та відношень, які суб'єктивно сприймаються особою як особисто приналежні.

Психотерапевтичний вплив є застосування методів, спрямованих на психіку людини, усвідомленого або неусвідомленого характеру за допомогою переконання, психологічного переформування або сугестії для лікування, реабілітації і профілактики розладів здоров'я особи» [5].

Наказом регламентовано перелік осіб, які можуть застосовувати методи психологічного і психотерапевтичного впливу як професійну діяльність, а саме:

1. Психолог - фахівець, який має повну вищу освіту за напрямом підготовки «Психологія» (магістр, спеціаліст).

2. Лікар-психолог - фахівець, який має повну вищу освіту (магістр, спеціаліст) за напрямом підготовки «Медицина», спеціалізацію за фахом «медична психологія».

3. Лікар-психотерапевт - фахівець, який має повну вищу освіту за напрямом підготовки «Медицина», спеціалізацію за фахом «психотерапія».

4. Лікар-психіатр - фахівець, який має повну вищу освіту за напрямом підготовки «Медицина», спеціалізацію за фахом «психіатрія».

5. Лікар-нарколог - фахівець, який має повну вищу освіту за напрямом підготовки «Медицина», спеціалізацію за фахом «наркологія».

6. Лікар-сексопатолог - фахівець, який має повну вищу освіту за напрямом підготовки «Медицина», спеціалізацію за фахом «сексопатологія»[5, с.3].

«Забороняється застосовувати методи психологічного і психотерапевтичного впливу особам, які мають дозвіл на заняття народною медициною (цілительством), без вищої психологічної або медичної освіти та відповідної післядипломної освіти» [5, с.6].

Якщо особа застосовує методи психологічного і психотерапевтичного впливу, не маючи належної медичної/психологічної освіти, вчинене має розцінюватись як порушення встановлених законодавством вимог (ст. 46-2 КпАП, ст. 138 КК).

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглянуто тенденції розв'язання даної проблеми. Розв'язанню проблем психотерапевтичної практики присвятили свої дослідження такі науковці: Л. Ф. Бурлачук, Б.Д. Карвасарский, В.Т. Кондрашенко, В.В. Макаров, В.Э. Франкл, І.М. Чорна та низка інших. Наукові роботи вчених присвячені

дослідженню основ психотерапії, напрямків, методів, прийомів та технік для психотерапевтичної інтервенції - психодіагностики і психокорекції.

Проте, різноманіття сучасних наукових теорій, підходів призвело до дублювання, розмивання авторської ідентичності, відсутності прозорості та чіткості у психотерапевтичних напрямках, відсутності психотерапевтичних протоколів. Недостатньо вивчено процес теоретичної асиміляції в сучасній психотерапії, не окреслено чіткої системи та спільних факторів для різних напрямків психотерапії.

Актуальність визначення та дослідження спільних факторів психотерапії визнається більшістю дослідників та практиків в галузі психотерапії. Цьому сприяє: по-перше, пошук загальних базових процесів для всіх напрямків психотерапії; по-друге, все більше визнання того, що різноманітні методи психотерапії можуть мати більше спільного, ніж відмінностей; по-третє, констатація приблизно однакової ефективності лікування у віддаленому періоді (безпосередні результати лікування можуть мати суттєві розбіжності) незалежно від форми психотерапії; по-четверте, уявлення про особливу значущість взаємостосунків «психотерапевт - пацієнт» у рамках практично всіх психотерапевтичних підходів.

Формулювання цілей та завдань статті. Метою статті є аналіз основних напрямків сучасної психотерапії. Завдання статті:

1. Розкрити суть медичного та психологічного підходів до розуміння психотерапевтичної практики.
2. Визначити системоутворюючі рівні психотерапії.
3. Проаналізувати основні напрямки психотерапії.
4. Систематизувати спільні фактори для різних напрямків психотерапії.

Виклад основного матеріалу дослідження. На даний час в Україні паралельно розвивається **дві моделі психотерапевтичної практики**. Згідно з першою моделлю, психотерапія є медичною спеціальністю. Згідно із другою моделлю, психотерапія є самостійною галуззю науки і до неї дотичними є спеціалісти-психологи, які пройшли фахову підготовку для психотерапевтичної практики.

В якості прикладу **медичного підходу** до розуміння психотерапії можна навести наступні визначення, які обов'язково включають такі поняття, як «лікувальний вплив», «хворий», «здоров'я», «хвороба».

Психотерапія - це:

- система лікувальних впливів на організм людини та через нього - на її психіку;

- специфічна ефективна форма медикаментозного впливу на психіку людини з метою забезпечення та збереження її здоров'я;

- процес лікувального впливу на психіку хворого чи групи хворих, що передбачає лікування медикаментозними засобами [2; 3; 4].

В якості прикладу **психологічного підходу** до розуміння психотерапії наведемо наступні визначення, що включають такі поняття, як «міжособистісна взаємодія», «психологічні засоби», «клієнт», «психологічні проблеми і конфлікти», «відношення», «установки», «емоції», «поведінка», «научіння».

Психотерапія – це:

- особливий вид міжособистісної взаємодії, при якій пацієнтам надається психологічна допомога у вирішенні їх проблем психосоматичного характеру;

- вплив на клієнта засобами вербальних методик, з метою допомогти людині у модифікації її поведінки та взаємостосунків, які є інтелектуально, соціально або ж емоційно неконструктивними;

- персоналізована техніка, яка являє собою дещо середнє між технікою планових змін у стосунках, почуттях та поведінці людини і пізнавальним процесом, який, на відміну від будь-якого іншого, обертає людину обличчям до її проблем, внутрішніх конфліктів та протиріч;

- цілеспрямоване впорядкування порушеної соціальної взаємодії клієнта психологічними засобами [1;7].

Зауважимо, що у визначеннях, які умовно можна назвати медичними, психотерапія розглядається як форма впливу на організм людини, а через неї на психіку. Тобто підкреслюється об'єкт впливу. Психологічний підхід акцентує увагу не стільки на об'єкті, скільки на засобах впливу.

Психотерапія дослівно означає лікування душі (у перекладі з грецької: *psyche* - душа, *terapeia* - лікування). Терміни: фізіотерапія, фармакотерапія вказують на засоби впливу. У різних науковців у якості синонімів зустрічаються визначення «психотерапевтичне втручання», «психотерапевтична інтервенція» [2; 4]. Лише подальший розвиток психотерапії як науки може внести ясність та чіткість у її визначення.

Психотерапія - це система психологічного впливу словом, мімікою, мовчанням, за допомогою психотехнік, що змінюють стан психічних процесів та соматичних станів; вплив групи, соціально організованого середовища на психіку, а через неї на весь організм людини або групи людей, з метою лікування або профілактики захворювань та психічних станів дезадаптації, покращення здоров'я чи досягнення інших поставлених завдань. Психотерапевтичний вплив здійснюється на психіку, а через неї на організм людини. Використання психофармакологічних препаратів дозволяє впливати на організм людини, а через нього на її психіку [2;4;7].

Психотерапевтична практика базується на **системоутворюючих рівнях**. З-поміж них виділяють три основних: теоретик, практик, професіонал.

Теоретик - психотерапію можна осягнути, читаючи спеціальну літературу, слухаючи лекції спеціалістів.

Практик – психотерапію можна опанувати під час практики поруч із фахівцем, який розкриватиме секрети своєї майстерності.

Професіонал – на цьому рівні психотерапію можна осягнути лише в результаті постійної психотерапевтичної практики.

Основна мета психотерапії - це виховання гнучкості, вміння знаходити нові ефективні стратегії поведінки; накопичувати та раціонально використовувати енергетичні ресурси; забезпечувати активність, ентузіазм, оптимізм; зберігати та розвивати здоров'я; профілактика, лікування та розвиток.

Психотерапевтичне втручання – це, перш за все, підбір технологій для досягнення поставленої мети. Займаючись психотерапією, психотерапевт прагне змінити ставлення людини до реальності. Якщо не можеш змінити реальність, тоді змінюй своє ставлення до неї. Сьогодні важко зустріти людину без проблем психологічного характеру, без прихованих чи явних форм психічних розладів різного ступеня складності. Проте, далеко не кожен усвідомлює чи визнає наявність у себе проблем психологічного характеру, вважаючи себе цілком здоровою людиною [1; 4; 3].

Психотерапія займається психокорекцією суб'єктивного аспекту людського страждання, проблемою неуспішності в різних сферах соціального життя людини. Досягнення результату та істини у психотерапії - це досягнення мети психотерапії, яка має суб'єктивний та найбільш значущий для людини характер. Важко хвора людина може зовсім не відчувати страждань. В іншому випадку людина може сильно страждати і не виявляти при цьому ніяких розладів здоров'я. У такому випадку найбільш показана психотерапія. У цьому відношенні дуже показовим є ріст числа суїцидів серед зовнішньо благополучних людей. Твердження про благополучність в суспільстві ототожнюється з критеріями матеріального благополуччя та соціального статусу. Разом з тим, зовсім не береться до уваги внутрішній суб'єктивний світ людини, її почуття та переживання [6].

Багато сучасних практик психотерапії більш схожі на ірраціональні дистанційні маніпуляції популістичного характеру, від'єднані від цілісного психотерапевтичного курсу. Тут більше орбітних дій, аніж послідовної, поетапної психотерапевтичної інтервенції.

Накова психотерапія передбачає налагодження психологічної доступності з клієнтом; психодіагностику шляхом психоаналізу (інші методи, техніки); виявлення психотерапевтичної мішені, чинників, які призвели до її появи; підготовку до генерального втручання; психотерапевтичну інтервенцію; психокорекцію; реабілітацію та закріплення результатів. Самі клієнти приймають участь в операції «без знеболювання», і лише досвідчені фахівці, використовуючи прийоми зміни стану свідомості (інші методи, техніки), полегшують моральні страждання клієнтів під час психотерапії.

Зміни в терапевтичному процесі досягаються нелегко. Ще важче закріпити отримані результати. Крім того, лікування, його успіхи часто негативно оцінюються зовнішнім оточенням пацієнта. В новому стані необхідна адаптація. Старе оточення може привести пацієнта до попереднього стану, а тому потребує корекції або ж ротації.

В.В.Макаров стверджує, що психотерапія - це процес психологічного впорядкування минулого, теперішнього і майбутнього, досягнення поставленої мети - **гармонії з собою і світом у теперішньому**.

Гармонія з собою та світом у теперішньому може бути досягнутою лише у випадку повної самореалізації, спокою, досягнення щастя. Її можна визначити і як вивільнення потенціалу людини, самоактуалізацію, позитивну самореалізацію, досягнення аутентичності, людяності. Таке локанічне і разом з тим широке розуміння психотерапії, сформульоване В.В.Макаровим, цілком адекватне розвитку її різноманітних напрямків [4].

В сучасній психотерапії теоретичні проблеми набувають особливого значення. З одного боку, значущість теорії обумовлена розповсюдженням в останні роки найрізноманітніших методів психотерапії, що достатньо широко застосовуються у практиці, та при цьому не завжди є науково обґрунтованими. З іншого боку, при обґрунтованості методу певною теоретичною концепцією, остання не завжди повною мірою усвідомлюється професійними психотерапевтами. Проте, саме теоретичні уявлення, що розкривають зміст понять «норма» та «відхилення», «дефект», «патологія» та визначають характер та специфіку психотерапевтичних впливів, дозволяють здійснювати їх усвідомлено, науково грамотно [6].

Попри всю різноманітність психотерапевтичних підходів у психотерапії існує **три основних напрямки**: психодинамічний, поведінковий, гуманістичний, або ж дослідний. Відповідно, кожен із психотерапевтичних напрямків характеризується своїм власним підходом до розуміння особистісних порушень, основної домінанти особистісного розвитку та технології психотерапевтичного втручання [2; 4].

Якщо у рамках **психодинамічного напрямку** основними детермінантами особистісного розвитку та поведінки розглядаються **безсвідомі психічні процеси**, неврози та особистісні розлади трактуються як наслідок конфлікту між безсвідомим та свідомістю.

Психотерапевтичне втручання спрямовується на досягнення усвідомлення цього конфлікту і власного безсвідомого. Цьому завданню власне присв'ячений психоаналітичний метод. Усвідомлення конфлікту досягається за рахунок аналізу, що включає певні процедури вільних асоціацій, вивчення символічних проявів безсвідомого, а також опору та переносу. Сама психоаналітична процедура будується таким чином, щоб сприяти прояву безсвідомого. Саме цим визначається зміст процесу психотерапії, ступінь її структурованості, стратегія і тактика психотерапевта, його роль та позиція, рівень активності, інтенсивність та частота сеансів. Можна приймати або не приймати основні положення психоаналітичної теорії, та неможливо не бачити обґрунтованості кожного кроку психоаналітика конкретними теоретичними уявленнями.

Представники **поведінкового напрямку** основною детермінантою особистісного розвитку вважають поведінку як єдину психологічну реальність, доступну для безпосереднього спостереження. Норма - це адаптивна поведінка, а невротичний симптом чи особистісні розлади розглядаються як неадаптивна поведінка, що сформувалася у результаті неправильного навчіння.

Таким чином, **психотерапевтичне втручання спрямовується** на навчіння, тобто заміну неконструктивних форм поведінки на більш конструктивні, адаптивні (еталонні, нормативні, правильні). Методично навчіння здійснюється на основі базових теорій, або моделей навчіння, що існують в біхевіоризмі (класичне та оперативне обумовлення, навчіння за моделями, спеціальне навчіння). Не маючи чітких уявлень про науково-психологічні основи того чи іншого конкретного методу поведінкової психотерапії, неможливо його ефективно застосовувати. Поведінка психотерапевта в рамках цього підходу строго обумовлена відповідною концепцією.

Представники **гуманістичного, або ж дослідного напрямку** визнають унікальність кожної особистості, а основною детермінантою особистісного розвитку вважають потребу у самореалізації та самоактуалізації. У найзагальнішому вигляді невроз є наслідком нездійсненої самоактуалізації, самореалізації, самоствердження особистості, наслідком блокування цієї потреби, що пов'язана з недостатнім саморозумінням і прийняттям себе, недостатньою цілісністю Я.

У цьому випадку **психотерапевтичне втручання спрямовується** на створення **таких умов, в яких людина** зможе пережити новий **емоційний досвід**, що сприятиме усвідомленню та прийняттю себе та інтеграції.

Необхідність створення умов, в рамках яких людина отримає найкращі можливості для реалізації нового емоційного досвіду, визначає специфічні особливості поведінки психотерапевта, його роль, позицію, орієнтацію та стиль роботи.

В рамках кожного з трьох основних напрямків існують різні школи, та основні теоретичні підходи являються спільними. Тільки чіткі уявлення про теоретичну основу, на основі якої здійснюється психотерапевтичне втручання, можуть допомогти в оволодінні основними методами та навичками практичної роботи.

Прогрес у психотерапії у наш час проявляється не тільки у розробці нових методів, а і у спробі синтезу концепцій та технічних прийомів, пошуку більш гнучкої інтегративної психотерапевтичної парадигми. Час покаже, наскільки можливе створення такої інтегративної моделі. Однією із суттєвих передумов розвитку являється вивчення спільних факторів психотерапії, характерних для різних напрямків, форм та методів [1; 6; 7].

Вивчення та аналіз процесу психотерапії передбачає аналіз взаємозв'язків між характеристиками пацієнта, психотерапевта і лікувального методу. Тому пошук спільних факторів психотерапії також пов'язаний із аналізом того, що відбувається з пацієнтом при використанні найрізноманітніших психотерапевтичних підходів, що об'єднує поведінку психотерапевтів незалежно від їх теоретичної орієнтації, які загальні етапи характерні для психотерапевтичного процесу.

Висновки. В результаті дослідження ми встановили:

Спільні фактори психотерапії, з точки зору того, що відбувається з пацієнтом:

- 1) аналіз сфери емоційних відносин;
- 2) саморозуміння, що приймається пацієнтом і психотерапевтом;
- 3) інформування;
- 4) зміцнення віри пацієнта в одужання;
- 5) кейс позитивного досвіду;
- 6) емоційне розвантаження.

Перераховані фактори, по суті, співпадають з механізмами лікувальної дії психотерапії, відображають когнітивні (2,3), емоційні (1,4,6), поведінкові (5) процеси, що сприяють успішності психотерапії і представлені у всіх психотерапевтичних системах.

Спільні елементи стилю та стратегії поведінки психотерапевта незалежно від теоретичної орієнтації:

- 1) цільова орієнтація на позитивні зміни;
- 2) значущість взаєностосунків «пацієнт - психотерапевт»; 3) узгодження принципів «там і тоді» і «тут і тепер», «там і потім».

Спільні фактори для різних напрямків психотерапії з точки зору етапів - послідовність, поетапність процесу психотерапевтичної дії, послідовна зміна завдань, що найбільш характерно для напрямків, орієнтованих на особистісні зміни, а саме:

- 1) налагодження психологічної доступності (приєднання до репрезентативної зони клієнта, встановлення оптимального контакту, залучення пацієнта до співпраці, створення мотивації до психотерапії);
- 2) з'ясування (розуміння психотерапевтом і в певній мірі пацієнтом) причин та механізмів формування симптомів, виникнення емоційних і поведінкових порушень;
- 3) встановлення «психотерапевтичних мішеней»;
- 4) застосування методів та технік, спрямованих на досягнення змін (когнітивних, емоційних, поведінкових), що приводять у подальшому до редукції первинної (вторинної) симптоматики;
- 5) закріплення досягнутих результатів;
- 6) закінчення курсу психотерапії (від'єднання від клієнта);
- 7) вирішення проблем, пов'язаних із можливою залежністю від психотерапевта (за необхідності).

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці протоколу психотерапевтичної бесіди із врахуванням факторів, спільних для різних напрямків психотерапії.

Список використаних джерел

1. Бурлачук Л.Ф. Основы психотерапии: учебн. пособие для студентов вузов, которые обучаются по спец. «Психология», «Социальная педагогика». Киев: Ника-Центр, 1999. 320 с.
2. Карвасарский Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия. Санкт-Петербург: ЗАО «Изд-во «Питер», 2000. 797с.
3. Кондрашенко В.Т. Общая психотерапия: [рук. для врачей]. 5-е изд. Минск: Высшая школа, 1993. 464 с.
4. Макаров В.В. Избранные лекции по психотерапии [2-е изд., перераб. и доп.]. Москва: Академический проект, Екатеринбург: Деловая книга, 1999. 416 с.
5. Наказ Міністерства охорони здоров'я України від 15.04.2008, № 199

«Про затвердження Порядку застосування методів психологічного і психотерапевтичного впливу». URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0577-08> (дата звернення: 21.03.2020)

6. Франкл В.Э. Психотерапия на практике [пер. с нем.]. Санкт-Петербург: Речь, 2001. 256 с.

7. Чорна І.М. Основи психотерапії: навч.-метод. посібн. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2013. 184 с.

8. Чорна І.М. Соціоаналітика професійної підготовки майбутніх психологів в умовах євроінтеграції освітнього простору: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Дрогобич, 4-5 жовтня 2019 р.) за заг. ред. проф. І.М. Галяна. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені І.Франка, 2019. С.135-137.

References transliterated

1. Burlachuk L.F. (1999) *Osnovy psykhoterapyu: «Psykhoholyia», «Sotsyalnaia pedahohyka»* [Fundamentals of psychotherapy. "Psychology", "Social pedagogy"]. Kyev: Nyka-Tsentr [in Ukrainian].

2. Karvasarskyi B.D. (2000) *Psykhoterapevtycheskaia entsyklopediia* [Psychotherapeutic encyclopedia]. Sankt-Peterburh: ZAO «Yzd-vo «Pyter» [in Russian].

3. Kondrashenko V.T. (1993) *Obshchaia psykhoterapyia* [General psychotherapy]. Mynsk: Vusshaia shkola [in Russian].

4. Makarov V.V. (1999) *Yzbrannye lektsyy po psykhoterapyu* [Selected lectures on psychotherapy]. Moskva: Akademicheskyi proekt, Ekaterynburh: Delovaia knyha [in Russian].

5. Poriadok zastosuvannia metodiv psykhoholichnoho i psykhoterapevtychnoho vplyvu ustaleno vyznachennia suti psykhoholichnoho ta psykhoterapevtychnoho vplyviv. № 199, 15.04.2008 Retrieved from:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0577-08> [in Ukrainian].

6. Frankl V.Э. (2001) *Psykhoterapyia na praktyke* [Psychotherapy in practicePsychotherapy in practice]. Sankt-Peterburh: Rech [in Russian].

7. Chorna I.M. (2013) *Osnovy psykhoterapii* [Fundamentals of psychotherapy]. Ternopil: TNPU im. V. Hnatiuka [in Ukrainian].

8. Chorna I.M. (2019) *Sotsioanalitika profesiinoi pidhotovky maibutnikh psykhoholiv v umovakh yevrointehratsii osvithnoho prostoru* [Socioanalyst of professional training of future psychologists in the conditions of European integration of educational space] materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii za zah. red. prof. I.M. Haliana. Drohobych: Redaktsiino-vydavnychiy viddil DDPU imeni I.Franka, 135-137 [in Ukrainian].

Черная И.М. Систематизация общих факторов для различных направлений современной психотерапии. На основе контент-анализа и мониторинга состояния современной психотерапевтической практики в Украине, нормативных документов, установлены и прокомментированы основные тенденции и типичные проблемы психотерапии. Констатированы нормативы права на психотерапевтическую практику и санкции в отношении незаконной деятельности. В статье проанализирована научная литература по данной проблеме и выявлены недостаточно исследованные аспекты. Раскрыта актуальность проблемы систематизации общих факторов для различных направлений психотерапии. Раскрыта суть медицинского и психологического подходов к пониманию психотерапевтической практики, которые в настоящее время осуществляются в Украине параллельно. Приведены идентификационные примеры определений психотерапии в рамках медицинской и психологической моделей практики. Предложено обобщающее определение психотерапии. Определены и прокомментировано три основных системообразующих уровня психотерапевтической практики - теоретический, практический, профессиональный. Определена основная цель психотерапии. Раскрыто содержание психотерапевтической интервенции. систематизированы этапы психотерапевтического курса. Прокомментировано значение влияния социального окружения клиента на эффективность психотерапии. Очерчен теоретический подход в отношении необходимости гармонизации чувств клиента, связанных с прошлым, настоящим и будущим. Акцентирована значимость теоретических понятий «норма» и «отклонение», «дефект», «патология», которые определяют характер и специфику психотерапевтических воздействий, позволяют осуществлять их осознанно, научно грамотно. Проанализированы три основных направления психотерапии - психодинамическое, поведенческое, гуманистическое, или же исследовательское. Определены основные детерминанты личностного развития и поведения в рамках каждого психотерапевтического направления. Раскрыта суть психотерапевтического вмешательства в соответствии с направлением, в котором работает психотерапевт. Определены критерии по которым выбирается психотерапевтическое направление. Указано на необходимость синтеза концепций и технических приемов, поиска более гибкой интегративной психотерапевтической парадигмы. Систематизированы общие факторы для различных направлений психотерапии.

Ключевые слова: психотерапия, интервенция, вмешательство, психодинамическое, поведенческий, гуманистический, пациент, клиент, психотерапевт.

Chorna I. Systematization of common factors for different directions of modern psychotherapy. On the basis of content analysis and monitoring of the state of modern psychotherapy practice in Ukraine, normative documents, the main tendencies and typical problems were identified and commented on. Standards for the right to psychotherapy practice and sanctions for illegal activity were established. The article analyzes the scientific literature on this problem and reveals insufficiently researched aspects. The urgency of systematization of common factors for different directions of psychotherapy is revealed. The essence of medical and psychological approaches to understanding of psychotherapeutic practice, which are currently being implemented in Ukraine, is revealed. Identifying examples of definitions of psychotherapy within medical and psychological models of practice are given. A generalized definition of psychotherapy is proposed. Three basic system-forming levels of psychotherapy practice are identified and commented on: theoretical, practical, professional. The main purpose of psychotherapy is defined. The content of psychotherapy intervention is revealed. stages of psychotherapy course are systematized. The importance of the influence of the client's social environment on the effectiveness of psychotherapy is recommended. The theoretical approach to the need to harmonize the client's feelings related to the past present and future is outlined. The emphasis is placed on the importance of theoretical concepts of "norm" and "deviation", "defect", "pathology", which determine the nature and specificity of psychotherapeutic influences, allow them to exercise them consciously, scientifically competent. Three main areas of psychotherapy are analyzed: psychodynamic, behavioral, humanistic, or experimental. The main determinants of personal development and behavior within each psychotherapeutic area are identified. The essence of psychotherapeutic intervention in accordance with the direction in which the psychotherapist works. The criteria by which psychotherapy is selected are determined. The necessity of synthesis of concepts and techniques, search for a more flexible integrative psychotherapeutic paradigm is pointed out. Common factors for different directions of psychotherapy are systematized.

Key words: psychotherapy, intervention, intervention, psychodynamic, behavioral, humanistic, patient, client, psychotherapist.

ЧОРНА І.М.

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології розвитку та консультування ТНПУ ім. В. Гнатюка, м. Тернопіль.

ТИМОШИК М.О.

магістр психології, заступник начальника Тернопільського обласного центру по нарахуванню та контролю за здійсненням соціальних виплат.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ВБИВЦІ

Чорна І.М., Тимошик М.О. Соціально-психологічні чинники формування особистості вбивці. В статті обґрунтовано актуальність проблеми вивчення особистості злочинця. Виокремлено значення досліджень особистості жінок, засуджених за скоєння вбивства, вивчення причин злочинної поведінки і необхідність розробки психолого-педагогічних профілактичних засобів її попередження. Проаналізовано дослідження і публікації, в яких розглянуто тенденції розв'язання даної проблеми. Виділено внутрішні особистісні передумови злочинної поведінки. Прокоментовано, чому відхилення від соціальних норм поведінки набуває криміногенного характеру. Описано соціально-демографічні ознаки досліджуваних, які включають відомості про стать, вік, рівень освіти, сімейний стан, тип занять тощо. Окреслено особистісно-рольові якості, які характеризують соціальні позиції, які займає особа у різних сферах життєдіяльності; соціально-психологічні ознаки особистості, які характеризують спрямованість особистості, мотиваційну сферу, систему потреб, уподобань та інтересів конкретної особи. Проаналізовано мотивацію та особливості психологічної готовності особистості до скоєння злочину, фактори, які впливають на її формування. Розроблено психологічний інструментарій для діагностики особистості жінки, засудженої за вбивство. Встановлено психологічний портрет та соціально-психологічні чинники формування особистості жінки, засудженої за вбивство. В статті представлено авторську анкету «Психологічний портрет жінки, засудженої за вбивство» (ППЖЗЗВ), автор - І.М. Чорна. Описано її структуру, змістове навантаження, психодіагностичну мету. Представлено розгорнутий аналіз результатів дослідження психологічного портрету жінки, засудженої за вбивство. Представлено кількісний та якісний аналіз статистичних результатів дослідження чинників, які вплинули на формування особистості злочинниці вбивці. Встановлено основні соціально-психологічні та негативно-педагогічні чинники формування злочинної поведінки та скоєння вбивства. Визначено структуру особистості злочинниці. Визначено основні чинники, які впливають на формування особистості злочинниці, жінки, здатної скоїти вбивство.

Ключові слова: злочин, вбивство, особистість злочинця, злочинна поведінка, соціально-психологічні чинники, мотиви, фактори.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Серед наукових проблем, які викликають значний інтерес у юридичних психологів, є проблема особистості злочинця. Ця проблема набула особливої актуальності. Відображаючи загальну ситуацію у всіх галузях наукового знання, актуальність саме цієї проблеми зумовлена перш за все тим, що без наукового пізнання тих, хто скоює злочини, неможливо ефективно боротися із злочинністю в цілому.

Проблема дослідження особистості вбивці має велике методологічне значення. По суті, це комплексна проблема, яка стоїть на перетині права, психології, соціології, педагогіки. Всебічне вивчення якостей, які характеризують особистість злочинця, дозволить більш кваліфіковано ставити та вирішувати психологічні завдання, знаходити оптимальні рішення з різних педагогічних та соціальних проблем. Особливе значення проблема особистості злочинця має для психології та кримінології, для визначення механізму злочинної поведінки, вивчення причин такої поведінки і розробки психолого-педагогічних профілактичних засобів її попередження.

Актуальним є вивчення особистості злочинця для складання її психологічного профілю. Тому необхідним є вивчення значущих рис особистості, особливостей поведінки, які виділяють злочинця серед інших людей. Основна відмінність злочинців від законослухняних громадян – це негативний зміст ціннісно-нормативної системи і стійкі психологічні особливості, поєднання яких має специфічне криміногенне значення. Їх можна розглядати як схильність до вчинення злочину, тобто як властивість індивіда, що знижує криміногенний поріг, але не визначає обов'язкової реалізації певної сукупності дій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглянуто тенденції розв'язання даної проблеми. Ряд науковців ставили мету проаналізувати особистість злочинця, виявити чинники, шляхи, форми і механізми формування антигромадських рис, особливості, які у взаємодії з середовищем або у провокативній ситуації породжують злочинну поведінку.

Дана проблема стала предметом дослідження С.Н.Абельцева, Ю.М. Антоняна, М.И. Еникеева, В.Е.Єминова, В.Ф.Будз, В.А. Васильєва, М.В.Костицького, І.В.Павленко, О.М.Подільчак, А.Сабурова та інших.

За належної обізнаності щодо психологічних особливостей особистості злочинця можна виокремити чинники, які призвели до скоєння злочину. Знання особистісних особливостей злочинців (в даному випадку злочинниць) сприятиме ефективній профілактиці злочинів. Для найбільш ефективної профілактики необхідно виділити внутрішні особистісні передумови, виявити, чому відхилена від соціальних норм поведінка прийняла негативний характер [4; 8; 9].

Соціально-демографічні ознаки досліджуваних включають відомості про стать, вік, рівень освіти, сімейний стан, тип занять, тощо. Ці

характеристики особистості не є криміногенними і не характеризують окрему особу як злочинну особистість, але якщо вони беруться на рівні окремих видів злочинності, то вони дають необхідну наукову інформацію.

Особистісно-рольові якості характеризують соціальні позиції, які займає особа у різних сферах життєдіяльності: в родині, на виробництві, у суспільному житті. Рольові якості – це особливості усвідомлення та сприйняття (або несприйняття) особою вимог, які пред'являє до неї суспільство у певних ситуаціях [7; 9].

Соціально-психологічні ознаки особистості характеризують спрямованість особистості, її мотиваційну сферу, систему потреб, уподобань та інтересів конкретної особи. Ці ознаки характеризують і особистість злочинців. Спрямованість (установка) таких осіб є асоціальною, мотивація є анархічною, егоїстичною. Потреби є викривленими, а способи їх задоволення є суспільно небезпечними. Для окремих злочинців є характерним психологічне відчуження, відсутність емоційних контактів з іншими людьми. Світ сприймається ними як негативний, ворожий щодо них. Це обумовлює внутрішню готовність до вчинення злочинів з метою захисту своїх інтересів або інтересів своєї соціальної групи [1; 3; 5; 6].

Дослідження особистості злочинця завжди пов'язане з дослідженням злочину, всіх його обставин і наслідків, проте в психології ще недостатньо досліджено причини злочинної поведінки, соціально-психологічні фактори, які провокують її появу, особливості особистості жінки-злочинниці. Таким чином, ми визначили мету нашого дослідження.

Формулювання цілей та завдань статті. Метою статті є дослідити соціально-психологічні чинники формування особистості жінок, засуджених за вбивство.

У процесі дослідження вирішувалися такі завдання:

1. Розробити психологічний інструментарій для діагностики особистості жінки, засудженої за вбивство.
2. Встановити психологічний портрет особистості жінки, засудженої за вбивство.
3. Встановити соціально-психологічні чинники формування особистості жінки, засудженої за вбивство.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нами було розроблено та апробовано авторську анкету «**Психологічний портрет жінки, засудженої за вбивство**» (ППЖЗВ), автор - І.М. Чорна.

Мета анкети: виявлення соціально-психологічних особливостей особистості жінки, засудженої за вбивство; чинників, які вплинули на формування кримінальної поведінки та скоєння злочину.

Анкета передбачає право анонімної відповіді. Вказано про статус конфіденційності та нерозголошення персональних даних респондента, дотримання принципу конфіденційності. Зазначено умову відповідей – опис соціального статусу та психологічного стану на момент до скоєння злочину; 39-40 питання - самоаналіз після скоєння злочину. Відповідь на питання 33-

35 передбачає відповідь із двох частин (зазначено право респондента не надавати відповідь на другу частину питання). Обсяг: загальна інформативна частина із трьох пунктів (ПП, дата народження, стаття КПК, за якою засуджена) та 42 питання. Питання сформульовані таким чином, що ув'язнена визначає свій статус до моменту скоєння злочину.

Текст анкети ППЖЗзВ І.М.Чорної.

Анкета

ПІБ:

Дата народження:

Засуджена за статтею:

Результати опитування будуть представлені у вигляді загальної статистики. Ваші персональні дані залишаться конфіденційними.

Скажіть, будь ласка, до скоєння злочину:

1. Ви мали сім'ю?
2. У Вас є діти? Якщо є, то скільки? (Вік, стать)
3. Ви відчували себе коханою чоловіком?
4. У Вас було щасливе дитинство?
5. Ви виховувались у повній сім'ї?
6. Які у Вас були стосунки з батьками?
7. У Вас в сім'ї, родині були засуджені? Хто?
8. Ви були раніше судимі? Ні (Так, стаття)
9. У якому віці Ви скоїли вбивство?
10. Яка у Вас освіта?
11. Хто Ви за спеціальністю?
12. Ви мали роботу? Вона Вам подобалась?
13. Чи вистачало Вам зарплати на життя?
14. Ваша улюблена справа/заняття
15. Що Вас робило щасливою?
16. Як Ви проводили вільний час?
17. Чи бували Ви в дитинстві в парку, на гойданках?
18. Чи купляли Вам батьки достатньо іграшок?
19. Чи купляли Вам батьки достатньо одягу?
20. Чи піклувались батьки про Ваше здоров'я?
21. Чи голодували Ви в дитинстві?
22. Чи бували Ви в цирку?
23. Чи бували Ви в театрі?
24. Чи бували Ви на концертах?
25. Чи турбувалися, любили Вас батьки?
26. Вас батьки били?
27. Ваші батьки зловживали алкоголем?
28. Ваші батьки вживали наркотики?
29. Ви віруюча людина?
30. Чи відчували Ви себе захищеною?
31. У Вас є тютюнова, алкогольна або наркотична залежність?

32. Чи порушувались Ваші права? Ким?
 33. До Вас застосовували сексуальне насильство? (За бажанням вкажіть хто, скільки Вам було років).
 34. До Вас застосовували фізичне насильство? (за бажанням вкажіть хто)
 35. До Вас застосовували моральне насильство? (за бажанням вкажіть хто)
 36. Що змусило Вас піти на вбивство?
 37. Ви усвідомлювали наслідки вбивства?
 38. Ви планували вбивство?
 39. Якби можна повернути час назад, як би Ви вчинили?
 40. Чи вплинуло батьківське виховання на те, що Ви скоїли злочин?
 41. Хто або що (подія) негативно вплинув(ла) на Ваше виховання?
 42. Чому люди скоюють вбивство?
- Спасибі Вам за чесні відповіді!**

Експериментальна база: Державна установа «Збаразька виправна колонія» №63, 47341, с. Доброводи, Збаразький район, Тернопільська область.

Обсяг вибірки: 34 жінки-злочинниці, ув'язнені в державній установі «Збаразька виправна колонія» №63, 47341, с. Доброводи, Збаразького району, Тернопільської області.

В результаті проведеного дослідження встановлено:

Вікові межі жінок-злочинниць - від 19 до 65 років. Із вибірки (34 ув'язнених): 17,66% злочинниць, засуджених за вбивство, народились у березні, 14,71% - у квітні (стільки ж у червні), 8,82% - у січні (стільки ж у лютому і травні), 5,88% - у липні (стільки ж у вересні та листопаді), 2,94% - у серпні (по стільки ж у листопаді та грудні).

79,41% - засуджені за статтею 115 ч.1 КПК, 20,59% - засуджені за статтею 115 ч.2 КПК.

1. 97,06% - до моменту скоєння злочину мали сім'ю.
2. 26,47% - мають двоє дітей, 23,53% - одну дитину, 23,53% - не мають дітей, 8,82% - мають трьох дітей, 8,82% - мають п'ятеро дітей, 5,88% - мають чотирьох дітей, у 2,94% - дитина померла.
3. 67,65% - відчували себе коханою чоловіком, 23,53% - не відчували себе коханою чоловіком, 8,82% - сумніваються в коханні чоловіка.
4. 55,88% - вважають що у них було щасливе дитинство, 44,12% - вважають, що у них було нещасливе дитинство.
5. 50% - виховувались у неповній сім'ї, 47,06% – виховувались у повній сім'ї, 2,94%- у прийомній сім'ї.
6. 58,82% - вважають, що у них були погані стосунки з батьками, 41,18% - вважають, що у них були хороші стосунки з батьками. У 14,71%

(від загальної к-ті) - відповідь дисонує із відповіддю про щасливе дитинство. Вони відповідали, що було щасливе дитинство, проте пізніше сказали, що були погані стосунки з батьками.

7. У 79,41 % - у сім'ї не було засуджених, у 20,59 % - в сім'ї були засуджені.

8. У 64,71 % - це перша судимість, у 35,29 % - це друга судимість.

9. Вбивства скоювались у віці від 16 до 62 років. Найбільше скоювались вбивства у віці від 30 до 38 років - 35,29 %. В період: від 20 до 27 років - 20,59 %; від 44 до 49 років - 17,65 %; від 58 до 62 років - 14,71%; від 16 до 20 років - 11,76%.

10. 55,88% мають середню освіту, 35,29% мають середню спеціальну освіту, 5,88 не закінчили середню освіту, 2,94 % мають вищу освіту.

11. Сфера професійної діяльності: керівник хору, вчителька початкових класів, стоматолог, доярка, перукар, маляр, бухгалтер, товаровознавець, аудитор (вищ. осв.), крановщиця, 8,82% – швеї, 8,82% - продавчині, 14,71% - кухарі.

12. 57,14 % (від кількості працюючих) їх робота не подобалась.

13. 55,88% відчували матеріальну скруту.

14. 29,41% улюбленим заняттям назвали рукоділля, 17,65% вказали просто відпочинок, 14,71% любили готувати, 14,71% визначили як улюблене заняття господарювання, 11,76% - перегляд телепередач, 5,88% - спів, 2,94% - написання віршів, 2,94% - читати.

15. Джерелом щастя для 38,24% жінок були діти, 14,71% - благополуччя в сім'ї, 11,76% ніщо не давало відчуття щастя, 8,82% - родина, 8,82% - безтурботне життя, 5,88% - любов батьків, 2,94% - вишивання, 2,94% - дитинство, 2,94% - свобода, 2,94% - робота.

16. 26,47% у вільний час просто гуляли, 17,65% не мали вільного часу, 14,71% - на природі, 11,76 - з дітьми, 8,82% дивились телепередачі, 8,82% не дали відповіді, 2,94% вільний час проводили з сім'єю, 2,94% - у церкві, 2,94% - у гостях, 2,94% займались рукоділлям, 2,94% - домогосподарством.

17. 70,59% гойдались в дитинстві на гойданках, 29,41% не гойдались на гойданках.

18. У 55,88% в дитинстві була обмаль іграшок, 44,12% вважають, що у них було достатньо іграшок.

19. 58,82% вважають, що у них в дитинстві було достатньо одягу, 41,18% вважають, що у них було обмаль одягу.

20. 73,53% вважають, що батьки піклувались про їх здоров'я, 26,47% вважають, що батьки не піклувались про їхнє здоров'я.

21. 82,35% не голодували в дитинстві, 17,65% повідомили, що голодували в дитинстві.

22. 76,47% бували у цирку, 23,53% не бували у цирку.

23. 55,88 % не були у театрі, 44,12 % були у театрі.

24. 76,47 % були на концертах, 23,53 % не були на концертах.

25. 67,65% вважають, що батьки їх любили, 32,35 % вважають, батьки їх не любили.

26. 52,94 % батьки били, 47,06 % батьки не били.

27. У 55,88% батьки зловживали алкоголем, 44,12% батьки не зловживали алкоголем.

28. У 5,88 % батьки вживали наркотики, 11,76% не дали відповіді.

29. 76,47 % віруючі, 23,53% невіруючі.

30. 64,71% не відчували себе захищеною, 35,29% відчували себе захищеною.

31. У 61,76% визнали наявність залежності (алкоголь, тютюн, наркотики).

32. 50% вважають, що їх права не були порушені, 23,53 % вважають, що їх права були порушеними, 11,76% вважають, що їх права порушено працівниками поліції, 11,76% не дали відповіді, 2,94% права порушував чоловік.

33. 32,35% стали жертвою гвалтування у 8, 11,14,15,18 років.

34. 44,12 % стали жертвою фізичного насилля, з них 30% назвали чоловіка.

35. 47,06 % стали жертвами морального насилля, з них 25% назвали чоловіка, 6,25% назвали батьків. 8,82% не дали відповіді.

36. Причиною вбивства назвали: 29,41% не дали відповіді, приниження гідності - 20,59%, емоційний стан - 17,65%, алкогольне сп'яніння - 14,71 % , нещасний випадок - 8,82%, самозахист - 8,82%.

37. 64,71 % не усвідомлювали наслідки вбивства, 35,29 % усвідомлювали наслідки вбивства.

38. 85,29% не планували вбивство, 14,71% планували вбивство.

39. 64,71% каються у скоєному (з них 81,82% знають, як можна було запобігти злочину), 23,53% не розкаються у скоєному, 11,76% не дали відповіді.

40. 61,76 % вважають, що батьківське виховання вплинуло на скоєння злочину, 38,24% вважають, що батьківське виховання не вплинуло на скоєння злочину.

41. 44,12% не дали відповіді, що є причиною скоєного ними вбивства, 20,59% вважає, що причиною є вплив батьків, 14,71% - насилля чоловіка, 11,76% - негативний вплив оточення, 5,88% - відсутність рідних батьків, 2,94% вважає, що причиною є «воля Божа».

42. 32,35% не дали відповіді, що є причиною скоєння вбивств, 20,59% вважають, що зловживання алкоголем, 17,65% - емоційний стан, 14,71% - інстинкт самозбереження, 11,76% - нетерпимість до образ, 2,94 % - аморальний спосіб життя, 2,94 % байдужість батьків.

Висновки. Особистість злочинниці - це сукупність соціально-демографічних, соціально-психологічних, етичних і правових властивостей, ознак, зв'язків, відносин, що характеризують особу, яка скоїла злочин, що впливають на її злочинну поведінку, якості правової та моральної свідомості,

психічні відхилення та аномалії. Велику роль у формуванні особистості злочинниці відіграє стиль сімейного виховання, добробут сім'ї, забезпечення умов для розвитку повноцінної особистості, приклад батьків, розвиток моральних та культурних цінностей, гарантії моральної та фізичної безпеки, соціальне середовище, наявність освіти, працевлаштування, взаємостосунки із чоловіком, захист від психологічного та фізичного насильства в сім'ї.

Результати теоретичного аналізу та емпіричного дослідження відкривають можливість розробки нових підходів у системі виховання та соціалізації особистості, вимог до інституту сім'ї. Знання особистісних особливостей злочинців сприятиме ефективній профілактиці злочинів. Можливе використання одержаних результатів дослідження для розробки превентивних заходів щодо скоєння кримінального злочину (вбивства).

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці психологічних технік, психолого-педагогічних заходів профілактики формування злочинної поведінки.

Список використаних джерел

1. Абельцев С.Н. Личность преступника и проблемы криминального насилия. Москва: Закон и право; ЮНИТИ, 2000. 364 с.
2. Антонян Ю.М., Еникеев М.И., Эминов В.Е. Психология преступника и расследования пре ступлений. Москва: Издательский дом, 1996. 321 с.
3. Будз В.Ф. Жіноча рецидивна злочинність у сучасній Україні: проблеми детермінації. *Бюлетень Міністерства юстиції України*. Київ: 2008. № 1. С. 24-36.
4. Васильев В.А. Юридическая психология. Москва: Юрид. лит.,1991. 464 с.
5. Костицкий М.В. Введение в юридическую психологию: методологические и теоретические проблемы Київ: Вища школа, 1990. 259 с.
6. Павленко І.В. Жіноча злочинність. Київ: Юстиніан, 2008. № 3. С. 56-72.
7. Подільчак О.М. Особливості злочинності неповнолітніх жінок. *Основні риси сучасної злочинності неповнолітніх: стан та шляхи її попередження. Питання боротьби зі злочинністю: матеріали наук.-практ. семінару* Вип. 8. Харків: Право, 2004. С. 122 – 125.
8. Подільчак О.М. Ревнощі як мотив при кваліфікації злочинів, учинених жінками. *Нове законодавство України та питання його застосування: матеріали наук. конф. молодих учених та здобувачів*. (Харків, 26 – 27 груд. 2003 р.). Харків: Нац. юрид. акад. України, 2004. С. 124 – 127.
9. Сабуров А. Юридична психологія. Київ: ТП Пресс, 2003. 208 с.

References transliterated

1. Abeltsev, S.N. (2000) *Lychnost prestupnyka y problemy krymynalnoho nasylyuua* [The identity of the offender and the problems of criminal violence]. Moskva: Zakon y pravo: YUNYTY [in Russian].

2. Antonyan, YU.M., Enykeev M.Y., Émynov V.E. (1996) *Psykholohyya prestupnyka y rassledovanyya prestuplenyy* [Psychology of the criminal and investigation of crimes]. Moskva: Yzdatelsky dom [in Russian].

3. Budz, V.F. (2008) *Zhinocha retsydyvna zlochynnist u suchasniy Ukrayini: problemy Determinatsiyi* [Female recidivism in modern Ukraine: problems of determination]. *Byuleten Ministerstva yustytisyi, 1.* 24-36. *Ukrayiny. Kyiv:* [in Ukrainian].

4. Vasylev, V.A. (1991) *Yurydycheskaya psykholohyya* [Legal psychology]. Moskva: Yuryd. lyt. [in Russian].

5. Kostytsky, M.V. (1990) *Vvedenye v yurydycheskuyu psykholohyyu: metodolohycheskye y teoretycheskye problem* [Introduction to legal psychology: methodological and theoretical problems]. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].

6. Pavlenko, I.V. (2008) *Zhinocha zlochynnist* [Women's crime]. Kyiv: Yustynian, 3. 56-72 [in Ukrainian].

7. Podilchak, O.M. (2004) *Osoblyvosti zlochynnosti nepovnitnikh zhinok* [Features of juvenile delinquency. The main features of modern juvenile delinquency: the state and ways to prevent it]. *Osnovni rysy suchasnoyi zlochynnosti nepovnitnikh: stan ta shlyakhy yiyi poperedzhennya Pytannya borotby zi zlochynnytyu: materialy nauk.-prakt. seminaru Vol. 8.* Kharkiv: Pravo. [in Ukrainian].

8. Podilchak, O.M. (2004) *Revnoshchi yak motyv pry kvalifikatsiyi zlochyniv, uchynenykh zhinkamy* [Jealousy as a motive in the qualification of crimes committed by women]. *Nove zakonodavstvo Ukrayiny ta pytannya yoho zastosuvannya: materialy nauk. konf. molodykh uchenykh ta zdobuvachiv.* Kharkiv: Nats. yuryd. akad. Ukrayiny [in Ukrainian].

9. Saburov, A. (2003) *Yurydychna psykholohiya* [Legal psychology]. Kyiv: TP Press [in Ukrainian].

Черная И.М., Тимошик М.О. Социально-психологические факторы формирования личности убийцы. В статье обоснована актуальность проблемы изучения личности преступника. Обоснована значимость исследований личности женщин, осужденных за совершение убийства, изучения причин преступного поведения и необходимость разработки психолого-педагогических профилактических средств ее предупреждения. Проанализированы исследования и публикации, в которых рассмотрены тенденции решения данной проблемы. Выделены внутренние личностные предпосылки преступного поведения. Прокомментировано, почему отклоненное от социальных норм поведение приобрело криминогенный характер. Описаны социально-демографические признаки, которые включают сведения о поле, возрасте, уровне образования, семейном положении, типе занятий и тому подобное. Выявлены личностно-ролевые качества, которые характеризуют социальные позиции, занимаемые личностью в различных сферах жизнедеятельности. Выделены социально-психологические признаки личности, которые характеризуют направленность личности, ее мотивационную сферу, систему потребностей,

предпочтений и интересов конкретного лица. Прокомментированы мотивация и особенности психологической готовности личности к совершению преступления, факторы, влияющие на ее формирование. Разработан психологический инструментарий для диагностики личности женщины, осужденной за убийство. Установлены психологический портрет и социально-психологические факторы формирования личности женщины, осужденной за убийство. В статье представлена авторская анкета «Психологический портрет женщины, осужденной за убийство» (ППЖЗЗВ), автор - И.М. Черная. Описаны ее структура, смысловая нагрузка, психодиагностическая цель. Представлен развернутый анализ результатов исследования психологического портрета женщины, осужденной за убийство. Представлены количественный и качественный анализ статистических результатов исследования факторов, которые повлияли на формирование личности убийцы. Установлены основные социально-психологические и отрицательно-педагогические факторы формирования преступного поведения и совершения убийства. Определена структура личности преступницы. Определены основные факторы, которые влияют на формирование личности преступницы, женщины, способной совершить убийство.

Ключевые слова: преступление, убийство, личность преступника, преступное поведение, социально-психологические факторы, мотивы, факторы.

Chorna I. Tymoshyk M. Moral-psychological characteristics and classification of types of adolescents with deviant behavior. The article carries out the content analysis of research and publications on the problem of prevention and psycho-correction of deviant behavior of adolescents. The moral and psychological characteristics of adolescents with deviant behavior are described. The typical causes of deviations in behavior of a teenager are established. In particular, the essence of the main, typical mistakes of educational work, unpedagogical behavior of adults in relation to a teenager is revealed. Namely, the reluctance or inability to find an individual approach to the child, not the well-being of the family environment, the wrong organization of life and activity of the child at a certain stage of its development. The correlation between the type of family education and the formation of deviant behavior in a teenager, committing crimes is established experimentally. The factor of misconception of an adult and its consequences in behavioral deviations is revealed. The relationship between pedagogical mistakes and deviations in behavior, accentuation, deviations is revealed. The relationship between general-age characteristics of adolescents (age-related tumors, dominant activity, pubescence) and their potentially possible influence on manifestations of deviations in adolescents are analyzed. It is determined that emotionality and imbalance of excitation and inhibition processes; trustworthiness, increased insight and inclination to follow; desire for self-affirmation and insufficient life experience; the incompleteness of the development of the system of social behavior skills is the age-old risk of deviations of the

adolescent. The character of dominant experiences, which for a long time determine the structure of behavioral reactions: emancipation, is determined. grouping reactions with peers; reactions associated with sexual lust. The degree of the risk of falling under the influence of asocial persons and criminality is outlined. The essence of the phenomenon of "scissors" between biological and social formation in personality formation in adolescence is revealed.

The basic authoring classifications of types of deviant adolescents are systematized. Partly developed recommendations for the psycho-corrective work of a psychologist with each type of adolescent with deviant behavior.

Key words: difficult, deviant, adolescent, psychocorrective work, deviation, accentuation, unpedagogical, asocial.

УДК 159.9:316.6

ЧОРНА І.М.

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології розвитку та консультування ТНПУ ім. В. Гнатюка, м. Тернопіль.

ЧОРНИЙ М.М.

аспірант кафедри психології та соціальної роботи юридичного факультету Тернопільського національного економічного університету, м. Тернопіль.

**МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ТА
КЛАСИФІКАЦІЯ ТИПІВ ПІДЛІТКІВ ІЗ ДЕВІАНТНОЮ
ПОВЕДІНКОЮ**

Чорна І.М. Чорний М.М. Морально-психологічна характеристика та класифікація типів підлітків із девіантною поведінкою. У статті здійснено контент-аналіз досліджень та публікацій з проблеми профілактики та психокорекції девіантної поведінки підлітків. Дано морально-психологічну характеристику підлітків із девіантною поведінкою. Встановлено типові причини появи девіацій у поведінці підлітка. Зокрема, розкрито суть основних, типових помилок виховної роботи, антипедагогічної поведінки дорослих по відношенню до підлітка. Це, зокрема, небажання чи невміння знайти індивідуальний підхід до дитини, неблагополучність сімейного оточення, неправильна організація життя та діяльності дитини на певному етапі її розвитку.

Експериментальним шляхом встановлено кореляційний взаємозв'язок між стилем сімейного виховання та формуванням девіантної поведінки у підлітка, скоєнням злочинів. Розкрито чинник хибного уявлення дорослості та його наслідки у поведінкових девіаціях. Розкрито взаємозв'язок між педагогічними помилками та відхиленнями у поведінці, акцентуаціями, девіаціями. Проаналізовано взаємозв'язок між загально-віковими особливостями підлітків (новоутворення віку, домінуюча діяльність, статеве

дозрівання) та їх потенційно можливим впливом на прояви девіацій у підлітків. Визначено що емоційність та неврівноваженість процесів збудження та гальмування; довірливість, підвищена навіюваність та схильність до наслідування; прагнення до самоствердження та недостатній життєвий досвід; незавершеність розвитку системи навичок соціальної поведінки є віковими факторами ризику девіацій підлітка.

Визначено характер домінуючих переживань, які впродовж тривалого часу визначають структуру поведінкових реакцій: емансипації; реакцій групування з ровесниками; реакцій, пов'язаних із сексуальною хіттю. Окреслено ступінь ризику потрапляння під вплив асоціальних осіб, криміналітету. Розкрито суть явища «ножиць» між біологічним та соціальним у формуванні особистості у підлітковому віці.

Систематизовано основні авторські класифікації типів девіантних підлітків. Частково розроблено рекомендації щодо психокорекційної роботи психолога з кожним типом підлітків із девіантною поведінкою.

Ключові слова: важковиховуваний, девіантний, підліток, психокорекційна робота, відхилення, акцентуації, непедагогічний, асоціальний.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Серед учнів, з якими доводиться працювати вчителю, виділяється особлива, хоч і не численна, категорія дітей, яких прийнято називати девіантними (важковиховуваними) підлітками. До цієї категорії відносять, як правило, дітей підліткового віку, які мають певні відхилення у моральному розвитку, характеризуються стійкими формами негативної поведінки, недисциплінованістю. Все це створює перепони для нормального перебігу навчально-виховного процесу по відношенню до даного учня та в цілому до класного колективу, в якому навчається учень, створює труднощі для вчителів, які часто визнають свою безпорадність щодо таких дітей. Батьки цих дітей, як правило, втратили свій авторитет і не в змозі налагодити контакт із дитиною. У цих дітей проблеми у спілкуванні з ровесниками та дорослими. Все це негативно відбивається на психіці дитини і згодом призводить до аморальних, асоціальних вчинків, правопорушень і навіть злочинів.

Дитина підліткового віку не в змозі проаналізувати та виявити істинні причини, що спровокували її асоціалізацію і тим більше не в змозі самостійно впоратись із своїми проблемами, що веде до нових помилок та породжує серйозні проблеми у житті молодої людини. Тому саме психолог покликаний розібратись у причинах, що провокують зародження та формування стійких форм асоціальної поведінки у дітей, та розробити систему ефективних запобіжних заходів психолого-педагогічного впливу на підлітка, що попадає у групу ризику.

Девіантна поведінка (від лат. *deviato* – відхилення) – це система вчинків, що не співпадають із загальноприйнятими нормами поведінки у визначеному соціальному середовищі. Розрізняють адиктивну (алкоголізм,

наркоманія, токсикоманія) і кримінальну поведінку (правопорушення) підлітків [7, с.203].

Зарубіжні психологи вважають, що причиною асоціальної поведінки дітей є вроджені біологічні особливості, зумовлені спадковістю дитини. Вітчизняна психологія дійшла висновку про соціальну зумовленість відхилень у поведінці – вплив середовища, конфліктних стосунків та побутового укладу в сім'ї; помилки навчально-виховного процесу, педагогів та вчителів; негативний вплив оточення дорослих та однолітків, випадкових знайомих. Тобто, девіантна поведінка – це результат непедагогічної поведінки дорослих по відношенню до підлітка [8, с.38].

Радянська педагогіка десятиліттями критично та з нетерпимістю ставилась до важковиховуваних підлітків, яких автоматично ототожнювали із злочинцями. Не утруднюючи себе необхідністю з'ясування причин поведінки дитини, яка відхилялась від визначених меж, педагоги вдавались до кардинальних, іноді крайніх заходів впливу та засобів покарання, різко протиставляючи дитину із особистісними проблемами громадськості та суспільству. Це призводило до негативних результатів, а часто мало і трагічні наслідки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглянуто тенденції розв'язання даної проблеми. Проблема девіантної поведінки стала предметом дослідження таких вчених, як Р. Вуянович, О. Житовський, Г. Зайцева, А. Капська, Б. Кобзар, Г. Кузьмічева, Л. Линник, І. Литвинов, О. Пальчик, І. Парфанович, Л. Прокопенко, Н. Олійник, О. Усик, М. Фіцула (важковиховуваний підліток), І. Чорна, К. Ярита, В. Clinard, E. Routledge та інші.

Проблемам соціально-психологічної роботи з неповнолітніми, які перебувають у місцях позбавлення волі, присвячені дослідження таких українських вчених, як О. В. Беца, І. М. Дубиніна, В. І. Кривуша, Н. Ю. Максимова, І. М. Пінчук, В. М. Синьов, С. В. Толстоухова та інших.

Сучасні вчені стосовно неповнолітнього з відхиленнями в поведінці використовують терміни «важкі діти» (К. Лебединська, М. Райська, М. Ратгер, Л. Славіна); «важкі підлітки» (Л. Зюбін, В. Степанов, Д. Фельдштейн та ін.). До категорії дітей з відхиленнями в моральному розвитку, акцентуаціями характеру, з порушеннями у вольовій сфері, відхиленнями в поведінці окремі науковці застосовують термін «аномальні діти» (Л. Пожар); «дезадаптивні діти» (С. Белічева); «діти, що живуть під спеціальною турботою» (Л. Кошч); діти «групи ризику» (І. Невський); «діти з порушеннями в афективній сфері» (К. Лебединська, М. Райська, Г. Грибанова, Л. Славіна). Однак названі терміни часто несуть односторонню інформацію: побутову, клінічну, юридичну. Оскільки єдиної практики вживання цих понять немає, часом незрозуміло, до якої категорії віднести дитину, що має ті або інші відхилення в поведінці, - «асоціальна», «ненормативна», «протиправна», «злочинна» поведінка (Е.Іванов, Л.Шіпиціна, Г.Сафіна) [5: с. 159].

Сучасна психологічна наука в Україні активно розробляє наукові підходи та методики роботи із важковиховуваними підлітками, засоби профілактики, запобігання асоціальних проявів серед підростаючого покоління.

Українські психологи визначають, що девіантні підлітки – це, як правило, педагогічно занедбані діти, по відношенню до яких було допущено прорахунок, педагогічна помилка, проігнорований принцип індивідуального підходу, обділено необхідною увагою і не здійснено своєчасної, ефективної корекції особистості.

В категорію «важких» потрапляють діти, що випали з процесу ефективної організації навчання та виховання, у яких проблеми у стосунках з батьками чи не склались правильні взаємостосунки із вчителями, які не знайшли прийнятних способів самоствердження у колективі та автоматично стають потенційними жертвами впливу факторів ризику.

Термін «важкий підліток» не слід ідентифікувати із негативною характеристикою. «Важкий підліток» - це ще не означає «поганий» чи «безнадійний», хоча б тому, що існують різні стадії та типи педагогічної занедбаності дітей. Важкий підліток – це такий школяр, який потребує особливого ставлення, підвищеної і тактовної уваги педагога, психолога, батьків, учнівського колективу, особистість, яка потребує неординарного, індивідуального підходу.

Термін «важкий» зародився ще у радянській педагогіці і вживався в прямому розумінні цього слова: важкий у вихованні; виховувати якого важче, ніж інших; який важче піддається педагогічному впливові, який не такий, як всі.

Твердження про те, що дитина не піддається педагогічному, виховному впливу, є хибним. Особистість формується лише завдяки виховному впливу соціального середовища, доведено, що поза суспільством особистість просто не сформується. А те, яких «вишуканих» правопорушників, злочинців виховують злочинні угруповання із так званих важких для шкільних педагогів підлітків, є свідченням того, що важкі підлітки все ж таки піддаються виховному впливові, у даному випадку – негативному. Питання у тому, що представники асоціальних угруповань із негативним впливом зуміли знайти індивідуальний підхід до дитини, успішно вловили її у свої сіті та виховали злочинця, а шкільні педагоги програли цей двобій, не доклавши своєчасно необхідних зусиль у вирішенні особистісних проблем дитини.

Знову ж таки, «не такий, як усі» ще цілком не означає перспективи класичного закінчення долі важкого підлітка. Із дітей з неоднорідними проявами поведінки за розумного педагогічного підходу виростають неординарні особистості – творчі, геніальні люди. Якщо, звісно, у дитинстві педагоги зуміли виявити та створити умови для розвитку їх особливих здібностей, що так нетипово проявлялись саме через таку, не сприйняту окремими вчителями, неординарну, особливу, із індивідуальними особливостями поведінку.

Називаючи підлітка важковиховуваним, педагог зізнається у своїй професійній некомпетентності. Тобто визнає його таким, якого важко виховувати, оскільки він потребує неординарного, індивідуального підходу. В сучасній психології більш прийнятними є терміни «девіантний підліток», «підліток із девіантною поведінкою». Проте існує недостатньо наукових психологічних досліджень основних чинників появи девіацій у поведінці підлітків, не систематизовано різні авторські підходи до класифікації типів девіантних підлітків.

Формулювання цілей та завдань статті. Метою статті є комплексний аналіз основних чинників девіацій у поведінці підлітків.

У процесі дослідження вирішувалися такі завдання:

1. Встановити типові причини появи девіацій у поведінці підлітка.
2. Розкрити взаємозв'язок між педагогічними помилками та появою у підлітка відхилень у поведінці, акцентуаціями, девіаціями.
3. Проаналізувати взаємозв'язок між загально-віковими особливостями підлітків та їх потенційно можливим впливом на прояви девіацій у підлітків.
4. Систематизувати основні авторські класифікації типів девіантних підлітків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Загальна причина появи девіантних підлітків полягає у недоліках та помилках виховної роботи, небажанні чи невмінні знайти індивідуальний підхід до дитини, неправильній організації життя та діяльності дитини на певному етапі її розвитку.

Найбільш суттєвою причиною є неблагополуччя в сім'ї. Згідно з аналізом проведених нами досліджень, розвиток девіантної поведінки корелює із авторитарним, індіферентним, гіперопікувальним стилями сімейного виховання. Встановлено, що 79% злочинців зросли і виховувались у несприятливому сімейному середовищі, де батьки не приділяли належної уваги дитині, попускали, покривали негідні вчинки, де розквітали лицемірство, брутальність, деспотизм, п'янство, аморальна поведінка. Діти, які спостерігають негативний приклад батьків, розвиваються без батьківського нагляду, належать самі собі, легко попадають під негативний вплив. Атмосфера байдужості призводить до відчуження дитини, позбавленої відкритого і доброзичливого спілкування із старшою близькою людиною. У дітей може виробитися негативістська, асоціальна поведінка і через неуспішність у навчанні, конфлікти із однокласниками, вчителями. Такі підлітки чужі вдома і чужі в школі. В компаніях із асоціальним спрямуванням вони стають «своїми». Свої серед чужих, чужі серед своїх.

Якщо дитина не знаходить собі місця дома, у шкільному колективі, то починає шукати його серед вуличних компаній. В асоціальних компаніях підліток стикається із жорстокістю, пияцтвом, токсикоманією, наркоманією, розпустою, аморальними, злочинними вчинками.

Коли стосовно дитини допускаються педагогічні помилки, як наслідок включається своєрідний захисний механізм: дитина або замикається в собі, відсторонюючись від несправедливості з боку дорослих, аж до депресивних

розладів, або ж робиться агресивною. Спостерігаються негативні відхилення в поведінці, акцентуації, девіації.

Численні психологічні дослідження дозволили науковцям розробити орієнтовні класифікації типів девіантних підлітків. Типологія підлітків орієнтує психолога на корекцію системи виховних впливів у цілому, відкриває шлях застосування індивідуального підходу до кожної дитини, що знаходиться в конфліктній ситуації, орієнтує на організацію системи суспільно-корисної діяльності [2, с. 98].

Боротьба з небажаними відхиленнями в поведінці девіантних підлітків не може бути ефективною, якщо в процесі виховної роботи не врахувати вікових та індивідуальних особливостей дітей. Особливо важливо їх врахування в підлітковому віці, який вважається «важким», «переломним», «критичним», якому властиві складні новоутворення в особистісному становленні.

Морально-психологічна характеристика девіантних підлітків перш за все включає в себе загально-вікові особливості, які в значній мірі обумовлені фізіологічною перебудовою організму, статевим дозріванням, диспропорцією між біологічною та соціальною зрілістю.

У цьому віковому періоді яскраво виявляються проблеми у фізичному розвитку, зокрема, нескоординованість рухів, непропорційність, інтенсивний ріст органів. Спостерігається відставання розвитку внутрішніх органів від інтенсивно випереджуючого росту скелету, що може призводити до патологічних явищ та вікових захворювань внутрішніх органів, які не витримали навантаження диспропорційного росту.

Суттєво впливає на зміну поведінкових реакцій статеве дозрівання підлітків. Стрімке збільшення кількості гормонів у дитячому організмі провокує у підлітка інколи неадекватні емоційні реакції (недоречний сміх, безпідставний плач, які можуть дуже швидко змінювати один одного; дратівливість, нетерпимість, брутальність, замкнутість і т.д.), що, безумовно, створює певні труднощі для підлітка у спілкуванні з дорослими та ровесниками. Якщо дитина отримує в цей час необхідну їй інформацію про фізіологічні зміни, що відбуваються в її організмі, в коректній, тактичній формі від своїх батьків, вчителів, із наукової літератури, то цей процес відбувається з найменшою мірою травматизму для психіки підлітка, який переростає цей період і безпечно вступає у період юності, зрілості.

Коли ж підліток позбавлений батьківської уваги, не наважується спитати про хвилюючі його зміни у власному організмі у педагогів, замикається у собі або ж отримує інформацію у вульгарній формі від батьків чи дорослих із асоціальним типом поведінки чи з позацензурної літератури, порнографічних фільмів, від «знавців» - ровесників, які отримали цю інформацію на вулиці, відхилення у моральному, психічному розвитку неминучі.

У психіатрії визнаним є твердження, що 92% маніакальних захворювань беруть свій початок у дитинстві. Значна частина їх пов'язана

саме із стресовими станами, викликаними вульгарною формою отримання інформації про статеві відносини [1, с. 201].

Характер домінуючих переживань тривалий час визначає структуру поведінкових реакцій. У роботі із підлітками необхідно врахувати таку вікову особливість, як підвищена емоційна лабільність, вразливість.

До специфічних підліткових поведінкових реакцій належать реакція емансипації, реакція групування з ровесниками, реакції, пов'язані із сексуальною хіттю.

Слід врахувати, що у зв'язку із емоційно-вольовою незрілістю, готовністю до реакції емансипації та імітації, підліток, за слабого виховного контролю, може легко опинитися під впливом асоціальних елементів, які майстерно маскують свою справжню суть красивими фразами про «високооплачувану роботу» за кордоном, у шоу-бізнесі, про казкові перспективи, що надаються модельними агентствами і т.д., про швидкий та легкий спосіб заробити великі гроші. Всі ці обіцянки, як правило, закінчуються в будинках розпусти або ж попаданням у залежність від криміналітету [4,с. 67].

Суттєвий вплив на поведінку неповнолітніх мають такі вікові фактори: емоційність та невірноваженість процесів збудження та гальмування; довірливість, підвищена навіюваність та схильність до наслідування; прагнення до самоствердження та недостатній життєвий досвід; незавершеність розвитку системи навичок соціальної поведінки і, як наслідок цього, ситуативність вчинків. Незважаючи на значущість вказаних особливостей, вони за нормальних умов життя та при правильному вихованні не є перешкодою до формування позитивних морально-психологічних якостей особистості неповнолітнього.

Процес формування особистості неповнолітнього перебігає в умовах фізіологічних змін, що зумовлює підвищену збудливість, деяку невірноваженість, переваження процесів збудження над гальмуванням. На емоційні реакції та поведінку підлітків великий вплив мають також соціальні фактори та умови виховання.

Підвищена збудливість пояснює деяку схильність підлітків до різкого та бурхливого вияву почуттів. Так вони реагують на гадану чи реальну несправедливість старших, необґрунтовану підозру, образу власної гідності.

Для більшості неповнолітніх характерна часта зміна настроїв, їх взаємостосунки з дорослими не завжди врівноважені і залежать від безпосередніх переживань. Їм властиве протиріччя між змістом почуттів та зовнішньою формою їх прояву.

Аналізуючи стосунки, підліток до інших ставиться більш вимогливо та більш критично, аніж до себе. Причину промахів та невдач бачить, скоріше, в діях чи бездіяльності оточуючих людей, а не в собі. Тому завдання вихователів на цьому етапі - активно формувати адекватну самооцінку підлітка, націлювати його на самовиховання, самовдосконалення.

Для розуміння загальновікових особливостей неповнолітніх важливе значення має факт, що темпи біологічних змін і соціального розвитку підлітків не тотожні.

Біологічна зрілість у зв'язку із акселерацією настає достатньо швидко, а початок самостійного трудового життя, з яким асоціюється соціальна зрілість, дещо відтеремовано. Таким чином, розуміння суті явища «ножиць» між біологічним та соціальним у формуванні особистості в підлітковому віці має суттєве значення для забезпечення ефективності психолого-педагогічного впливу на підлітка з боку педагогів, психологів. Невизначене становище підлітка між дитинством і дорослістю визначає його поведінку та розвиток психіки, для якої типові внутрішні протиріччя, невизначеність рівня домагань, підвищена сором'язливість та одночасно агресивність, схильність займати крайні позиції та точки зору [3, с. 27].

Підлітковий вік є критичним у тому розумінні, що в цей час відбувається перехід від дитячого сприймання до юнацького, яке в своїй основі є дорослим підходом до оцінки явищ оточуючого світу. Від того, як пройдуть ці роки для підлітка, наскільки зможуть вплинути батьки та педагоги на правильне формування нових, властивих цьому віку особливостей, буде залежати благополуччя людини, адже саме в підлітковому віці закладаються основи формування моральних та соціальних установок людини.

Ми систематизували основні типи авторських класифікацій підлітків із відхиленнями у поведінці.

Класифікація за Л.С.Виготським. До першої групи відносять неслухняних, впертих, примхливих дітей, які протистоять вимогам, порадам дорослих.

Тактика психолога щодо них: з'ясування реальних причин подібних відхилень, увага до потреб та інтересів дитини при одночасній справедливій вимогливості до неї, включення у колективні форми діяльності.

Друга група - це діти, які відрізняються недисциплінованістю, брутальністю.

Тактика психолога: до таких учнів доцільно застосовувати індивідуальний підхід і, перш за все, встановити причини їх недисциплінованості. Робота з цими дітьми включає цілеспрямовану організацію їх активності, ініціативи, повагу до їх людської гідності, прав на певну самостійність.

Третя група - це діти, поведінка яких характеризується відсутністю бажання і звичок до трудової діяльності, лінощами.

Тактика психолога: вміло, уважно підмічати та заохочувати прагнення та потребу працювати, навчати знаходити радість в роботі.

Четверта група - це діти, яким притаманна схильність до брехні. Брехня може виступати як результат і як наслідок страху покарання, прагнення приховати вчинок чи самоствердитися в очах ровесників.

Тактика психолога: необхідна цілеспрямована робота педагогів для виявлення причини брехливості, створення обстановки довіри, взаємної поваги і вимогливості. Педагог повинен тактовно показати непорядність такого вчинку, його взаємозв'язок із лицемірством, боягузством.

П'ята група - це діти, у яких через довготривале незадоволення яких-небудь суттєвих потреб розвиваються афективні форми поведінки. Їх характеризує зарозумілість, агресивність, бравада або підвищена образливість, в результаті чого виникають певного роду конфлікти між рівнем домагань і фактичним становищем дитини в колективі. Довготривалі афективні переживання та афективні форми поведінки призводять до відповідного ставлення дітей до інших людей, до діяльності.

Тактика психолога: допомагати дитині вирішити внутрішній конфлікт і запобігти розвитку стійких афективних форм поведінки.

Класифікація О.М. Скрипченко приведена у відповідність із типом поведінки, типом входження дітей в систему суспільно-корисної діяльності, з урахуванням усього комплексу даних про моральну сферу їх особистості.

Для дітей першої групи характерний стійкий комплекс суспільно-негативних, аномальних, примітивних потреб, система відверто антисоціальних поглядів, деформація ставлень, оцінок. У них сформовані нечіткі уявлення про дружбу, сміливість, почуття сорому. Вони цинічні, брутальні, агресивні. Їм властиві егоїзм, байдужість до переживань інших, усвідомленість здійснюваних правопорушень, відсутність працьовитості, прагнення до споживацького провадження часу.

Другу групу підлітків складають школярі з деформованими потребами та прагненнями. Підлітки намагаються наслідувати тих неповнолітніх правопорушників, у яких проявляється стійкий комплекс потреб і відверто антисуспільної спрямованості ставлень, поглядів. Відрізняючись загостреним індивідуалізмом, нелагідністю, представники цієї групи прагнуть до привілейованого положення, кривдять слабких. Правопорушення здійснюють ситуативно.

Третю групу підлітків характеризує конфлікт між деформованими і позитивними потребами, ставленнями, інтересами, поглядами. Діти цієї групи усвідомлюють негідність здійснюваних ними правопорушень. Сформовані правильні моральні погляди не стали переконаннями. Егоїстичні прагнення до одержання задовольень або невміння протистояти ситуації сприяють антисуспільним вчинкам, призводять до нагромадження досвіду аморальної поведінки.

До четвертої групи входять діти із слабо деформованими потребами. У них проявляється невпевненість у своїх силах, безпорадність перед вольовими товаришами.

До п'ятої групи входять підлітки, які стали на шлях правопорушень випадково. Вони піддаються впливу групи або лідера.

А.І. Кочетов пропонує свій варіант класифікації типів важких підлітків:

1. Діти з порушеннями у сфері спілкування.

2. Діти з підвищеною або зниженою емоційною реакцією.
3. Діти з однобічним розумовим розвитком.
4. Діти з неправильним розвитком вольових якостей.

М.С. Неймарк класифікує важких підлітків наступним чином:

1. Циніки, ватажки асоціальних груп, із аморальною системою поглядів та потреб; порушують порядок і правила з власних переконань і вважають себе правими; свідомо протиставляють себе суспільству.

2. Нестійкі, не мають твердих моральних переконань і глибоких моральних почуттів, їхня поведінка, погляди, оцінки цілковито залежать від ситуації; нездатні протистояти негативному впливові.

3. Підлітки, яких штовхають на асоціальні вчинки сильні особистісні потреби при слабких гальмах, потреби виявляються в них сильнішими, ніж їхні моральні почуття, і наміри здійснюються недозволенним способом.

4. Афективні діти, що постійно переживають почуття образи з приводу того, що їх недооцінюють, утісняють, не визнають, несправедливо ставляться [6].

Висновки. В результаті дослідження ми встановили, що:

1. Основними чинниками появи девіацій у поведінці підлітків є непедагогічна поведінка дорослих, небажання чи невміння знайти індивідуальний підхід до дитини, неблагополучність сімейного оточення, неправильна організація життя та діяльності дитини на певному етапі її розвитку, хибне уявлення дорослості, необізнаність у особливостях статевого дозрівання.

2. Встановлено кореляційний взаємозв'язок між авторитарним, індіферентним, гіперопікувальним стилями сімейного виховання та формуванням девіантної та деліквентної поведінки підлітка.

3. Встановлено кореляційний взаємозв'язок між загальновіковими особливостями підлітків (новоутворення віку, домінуюча діяльність, статево дозрівання) та проявами акцентуацій, девіацій у підлітків.

4. Віковими факторами ризику девіацій підлітка є емоційність та неврівноваженість процесів збудження та гальмування; довірливість, підвищена навіюваність та схильність до наслідування; прагнення до самоствердження та недостатній життєвий досвід; незавершеність розвитку системи навичок соціальної поведінки.

5. Ми систематизували наукові авторські класифікації типів важковиховуваних підлітків. Дані класифікації можуть використовуватись у роботі психолога. В основу кожної класифікації автори поклали домінуючу особливість. Відтак, у кожному консультаційному випадку слід індивідуально підбирати адекватну проблемі класифікацію.

6. Зазначимо, що дотримуємось позиції використання у психології терміну «девіантний», проте, поважаємо право авторів на вживання терміну «важковиховуваний».

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці індивідуальних діагностико-корекційних програм для підлітків із проявами девіантної поведінки.

Список використаних джерел

1. Вуянович Р.І. Бесіди про дитячу психіатрію: монографія. Київ: РМК, 2001. 304с.
2. Житовський О.В. Причини важковиховуваності у призмі роботи шкільного психолога: монографія. Київ: Просвіта, 2015. 221с.
3. Кузьмічева Г.Р. Психофізіологія підлітка: монографія. Вінниця: «Академія», 2000. 326с.
4. Усик О.М. Теоретичні проблеми девіантної поведінки: монографія. Житомир: РЕЗОР, 2012. 127с.
5. Чорна І.М., Чорний М.М. Методи соціальної роботи з девіантними підлітками з формування позитивного досвіду поведінкових норм. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: Зб. наукових праць*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. С. 158-165.
6. Чорна І.М. Психолого-педагогічна профілактика девіантної поведінки: метод. посіб. [для студ. вищ. навч. закл. спеціальностей психологія, практична психологія] Тернопіль: Вид-во ТНПУ, 2012. 56с.
7. Clinard B. *Sociology of Deviant Behavior* Marshall Cengage Learning, 2015. 624 p.
8. Routledge E. *Deviant Behavior*. 1st Edition Goode, 2014. 355 p.

References transliterated

1. Vuianovych R.I. (2001) *Besidy pro dytiachy psykhiiatriiu* [Conversations about child psychiatry]. Kyiv: RMK [in Ukrainian].
2. Zhytovskiy O.V. (2015) *Prychyny vazhkovykhovuvanosti u pryzmi roboty shkilnoho psykhologa* [Causes of difficult upbringing in the prism of a school psychologist]. Kyiv: Prosvita [in Ukrainian].
3. Kuzmicheva H.R. (2000) *Psykhofiziologiiia pidlitka* [Adolescent psychophysiology]. Vinnytsia: «Akademiia» [in Ukrainian].
4. Usyk O.M. (2012) *Teoretychni problemy deviantnoi povedinky* [Theoretical problems of deviant behavior]. Zhytomyr: REZOR [in Ukrainian].
5. Chorna I.M., Chorny M.M. (2017) *Metody sotsialnoi roboty z deviantnymy pidlitkami z formuvannia pozytyvnoho dosvidu povedinkovykh norm* [Methods of social work with deviant adolescents to form a positive experience of behavioral norms]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Vol. 12. Psykholohichni nauky: Zb. naukovykh prats.* Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova, 158-165 [in Ukrainian].
6. Chorna I.M. (2012) *Psykhologo - pedahohichna profilaktyka deviantnoi povedinky* [Psychological and pedagogical prevention of deviant behavior]. Ternopil: Vyd-vo TNPU [in Ukrainian].
7. Clinard B. (2015) *Sociology of Deviant Behavior* Marshall Cengage Learning
8. Routledge E. (2014) *Deviant Behavior*. 1st Edition Goode

Черная И.М., Чорный М.М. Морально-психологическая характеристика и классификация типов подростков с девиантным поведением. В статье осуществлен контент-анализ исследований и публикаций по проблеме профилактики и психокоррекции девиантного поведения подростков. Дана морально-психологическая характеристика подростков с девиантным поведением. Установлены типичные причины появления девиаций в поведении подростка. В частности, раскрыта суть основных, типичных ошибок воспитательной работы, антипедагогического поведения взрослых по отношению к подростку. Это, в частности, нежелание или неумение найти индивидуальный подход к ребенку, неблагополучие семейного окружения, неправильная организация жизни и деятельности ребенка на определенном этапе ее развития.

Экспериментальным путем установлена корреляционная взаимосвязь между типом семейного воспитания и формированием девиантного поведения у подростка, совершением преступлений. Раскрыт фактор ложного представления взрослости и его последствия в поведенческих девиациях. Раскрыта взаимосвязь между педагогическими ошибками и отклонениями в поведении, акцентуациями, девиациями. Проанализирована взаимосвязь между общевозрастными особенностями подростков (новообразование возраста, доминирующая деятельность, половое созревание) и проявлениями девиаций у подростков. Определено, что возрастными факторами риска девиаций подростка являются эмоциональность и неуравновешенность процессов возбуждения и торможения; доверчивость, повышенная внушаемость и склонность к подражанию; стремление к самоутверждению и недостаточный жизненный опыт; незавершенность развития системы навыков социального поведения.

Определен характер доминирующих переживаний, которые долгое время определяют структуру поведенческих реакций: реакции эмансипации; реакции группирования со сверстниками; реакции, связанные с сексуальным влечением. Определены степень риска попадания под влияние асоциальных личностей, криминалитета. Раскрыта суть явления «ножниц» между биологическим и социальным в формировании личности в подростковом возрасте.

Систематизированы основные авторские классификации типов девиантных подростков. Частично разработаны рекомендации по психокоррекционной работе психолога с каждым типом подростков с девиантным поведением.

Ключевые слова: трудновоспитуемый, девиантный, подросток, психокоррекционная работа, отклонения, акцентуации, непедагогический, асоциальный.

Chorna I. Chorniy M. Moral-psychological characteristics and classification of types of adolescents with deviant behavior. The article carries out the content analysis of research and publications on the problem of prevention and psycho-correction of deviant behavior of adolescents. The moral and

psychological characteristics of adolescents with deviant behavior are described. The typical causes of deviations in behavior of a teenager are established. In particular, the essence of the main, typical mistakes of educational work, unpedagogical behavior of adults in relation to a teenager is revealed. Namely, the reluctance or inability to find an individual approach to the child, not the well-being of the family environment, the wrong organization of life and activity of the child at a certain stage of its development.

The correlation between the type of family education and the formation of deviant behavior in a teenager, committing crimes is established experimentally. The factor of misconception of an adult and its consequences in behavioral deviations is revealed. The relationship between pedagogical mistakes and deviations in behavior, accentuation, deviations is revealed. The relationship between general-age characteristics of adolescents (age-related tumors, dominant activity, pubescence) and their potentially possible influence on manifestations of deviations in adolescents are analyzed. It is determined that emotionality and imbalance of excitation and inhibition processes; trustworthiness, increased insight and inclination to follow; desire for self-affirmation and insufficient life experience; the incompleteness of the development of the system of social behavior skills is the age-old risk of deviations of the adolescent.

The character of dominant experiences, which for a long time determine the structure of behavioral reactions: emancipation, is determined. grouping reactions with peers; reactions associated with sexual lust. The degree of the risk of falling under the influence of asocial persons and criminality is outlined. The essence of the phenomenon of "scissors" between biological and social formation in personality formation in adolescence is revealed.

The basic authoring classifications of types of deviant adolescents are systematized. Partly developed recommendations for the psycho-corrective work of a psychologist with each type of adolescent with deviant behavior.

Key words: difficult, deviant, adolescent, psychocorrective work, deviation, accentuation, unpedagogical, asocial.

УДК 159.9:316.6

ЧОРНИЙ М.М.

аспірант кафедри психології та соціальної роботи юридичного факультету Тернопільського національного економічного університету, м. Тернопіль.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЇ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА В УКРАЇНІ

Чорний М.М. Психологічний аналіз особливостей становлення професії соціального працівника в Україні. У статті здійснено контент-аналіз наукової психологічної літератури з проблеми історії становлення та

розвитку соціальної роботи в Україні як соціального явища. Прокоментовано нормативні документи, які регулюють діяльність соціального працівника в системі соціальної роботи в Україні. Розкрито характерні риси та особливості соціальної роботи. Розкрито зміст професії соціального працівника. Означено форми та місію соціальної роботи. Виокремлено соціальну роботу як специфічний вид професійної діяльності, як навчальну дисципліну професійної підготовки та як наукову галузь. Здійснено аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглянуто тенденції розв'язання даної проблеми. Ґрунтовно розкрито поняття «соціальна робота» та різні наукові підходи до розуміння змісту та суті роботи соціального працівника. Складено узагальнену історичну хронологію наукових соціально-психологічних досліджень імплементації європейського досвіду впровадження професії соціального працівника в Україні. Розкрито три основних значення соціальної роботи. Проаналізовано досвід створення та запровадження системи підготовки соціальних працівників в Україні. Обґрунтовано необхідність посилення науково-психологічних досліджень змісту, особливостей, структури професійної діяльності соціального працівника та змісту підготовки фахівців із соціальної роботи, необхідності адаптації зарубіжних технологій до реалій держави. Зазначено необхідність розробки механізмів, які регулюватимуть дотримання Етичного кодексу спеціалістів із соціальної роботи. Розкрито особливості філософії соціальної роботи, її основних положень. Констатовано, що соціальна робота в Україні перебуває на етапі становлення, як і вся система соціальних служб, правове забезпечення соціальних гарантій та громадянське суспільство, частиною якого є цей вид практичної діяльності. Також показано необхідність спеціального вивчення факторів і умов виникнення та розвитку соціальної роботи як суспільного явища, потенційного соціального інституту.

Ключові слова: соціальна робота, соціальний працівник, професійна діяльність, дисфункції, соціальні системи, особистість.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Соціальна робота — це визнана в усьому світі галузь діяльності, в її основу покладено гуманне ставлення людини до людини. Вона відрізняється від філантропії, благодійництва та подібних видів діяльності своєю орієнтацією не тільки на допомогу у вирішенні проблем окремої людини чи групи людей, але й на розвиток у них техніки подолання труднощів і вироблення навичок самопомоги. Характерною рисою соціальної роботи в Україні є те, що вона тісно пов'язана з соціальним захистом та соціальною педагогікою. Соціальна робота є комплексом різноманітних видів допомоги: соціально-побутової, медико-соціальної, соціально-правової, соціально-педагогічної, оскільки допомога завжди предметна і спрямована на задоволення тих чи інших потреб [9].

Проблема визначення соціальної роботи є актуальною як у країнах, де відбувається становлення соціальної роботи, так і в країнах, де цей фах існує понад 100 років. Соціальна робота — це прикладна професія, а практичну

діяльність важко чітко визначити через те, що в центрі соціальної роботи — особистість, її прояви та взаємодія з іншими людьми та суспільством у цілому [1].

Закон України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» розглядає її як діяльність уповноважених органів, підприємств, організацій та установ незалежно від їх підпорядкування і форми власності, а також окремих громадян, яка спрямована на створення соціальних умов життєдіяльності, гармонійного та різнобічного розвитку дітей та молоді, захист їхніх конституційних прав, свобод і законних інтересів, задоволення культурних та духовних потреб [6].

У червні 2002 року Міжнародна Асоціація соціальних працівників та Міжнародна асоціація Шкіл соціальної роботи ухвалили міжнародне визначення соціальної роботи, яке, на думку його авторів, можна застосувати в будь-якому регіоні чи країні. Це визначення сформульоване так: «Професія «соціальний працівник» заохочує соціальні зміни, вирішення проблем у людських стосунках, просуває ідею наснаження та визволення людей з метою покращання людського життя. Використовуючи теорії людської поведінки та соціальних систем, соціальна робота виникає там, де має місце взаємодія людей з їхнім оточенням. Фундаментальними в соціальній роботі є принципи соціальної справедливості та дотримання людських прав».

До цього визначення додано коментар: «Соціальна робота, здійснювана у різних формах, має місце там, де відбуваються численні комплексні взаємодії між людьми та їхнім середовищем. Місія соціальної роботи — надавати можливість людям якомога повніше розвивати власний потенціал, збагачувати своє життя та попереджувати виникнення дисфункцій. Професійна соціальна робота спрямована на вирішення проблем та зміни. Соціальні працівники, таким чином, є «агентами» змін у суспільстві, а також у житті людей, сімей та громад, які нею послуговуються» [13].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглянуто тенденції розв'язання даної проблеми. Дослідженням проблем становлення та розвитку соціальної роботи в Україні присвячено ряд наукових праць вітчизняних фахівців в галузях психології, педагогіки, соціології, філософії (Т.В.Семигіна, Т.Ганслі, А.Г.Горілий, І.Д.Зверєва, М.П.Лукашевич, І.І.Мигович, В.Полтавець, А.Й.Капська, В.Ф.Бурлачук, Л.Т.Тюптя, А.В.Фурман, М.В.Підгурська) [1;2;3;7;8;10;12;16;17;18;19].

Соціальна робота як специфічний вид професійної діяльності передбачає державне та недержавне сприяння людині у забезпеченні її культурного, соціального і матеріального рівня життя, надання допомоги особі, родині, групі осіб чи громаді.

Соціальна робота як навчальна дисципліна професійної підготовки визначається структурою навчальних курсів, змістом і рівнем професійних знань, а також сукупністю професійних і моральних вимог до випускників спеціальності соціальна робота.

Соціальна робота в Україні - наука ще дуже молода, і тому більшість зазначених проблем перебувають у стані незавершеного дослідження, триває робота з уточнення і коригування понятійно-категорійного апарату, ведуться наукові дискусії щодо термінології, розуміння змісту й структури соціальної роботи, доцільності використання тих чи тих методів практичної діяльності. Зазначене стосується, зокрема, і розуміння базового поняття «соціальна робота», дискусії про зміст якого тривають у науковій та навчальній літературі (йдеться про соціальну роботу як вид практичної професійної діяльності, тобто розуміння її у першому з наведених значень) [8].

Ряд науковців, соціальних педагогів, психологів досліджували особливості соціальної роботи в Україні. Проте науковцями-психологами недостатньо уваги приділено аналізу становлення та змісту, професіографії професії соціального працівника.

Формулювання цілей та завдань статті. Мета: проаналізувати процес розвитку та становлення професії соціального працівника в Україні.

У процесі дослідження вирішувалися такі завдання:

1. Конкретизувати зміст поняття «соціальна робота».
2. Визначити особливості та суть роботи соціального працівника.
3. Проаналізувати наукові дослідження проблеми розвитку та становлення професії соціального працівника в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Якщо визначити, що соціальна робота - це система теоретичних знань і заснована на них практика, яка має на меті забезпечення соціальної справедливості шляхом наснаження і підтримки найменш захищених верств суспільства та протидії факторам соціального виключення, більшість представників суміжних дисциплін погодяться, по-перше, що жодна з них не ставить перед собою таких завдань, по-друге, що дисципліна, яка ставить перед собою такі завдання, вкрай необхідна в українському сьогоденні.

Складнішими є стосунки соціальної роботи з соціальною педагогікою, яка першою з'явилась на теренах української соціальної сфери, набула певного статусу і значної підтримки серед університетських кафедр педагогіки і педагогів-практиків. Запозичивши загальний зміст і назви в Західній Європі, соціальна робота і соціальна педагогіка в Україні все більше набувають місцевої специфіки і спільних рис [12, с.5].

У сучасній науковій літературі поняття «соціальна робота» розглядається в трьох основних значеннях:

1. Практична професійна діяльність із подання допомоги та підтримки людям, які опинились у скрутній ситуації.
2. Навчальна дисципліна з професійної підготовки фахівців із соціальної допомоги та підтримки населення.
3. Галузь наукових знань, яка ґрунтується на сукупності концепцій і теорій, досліджує принципи і закономірності, моделі та методи соціальної роботи, має об'єкт і предмет дослідження, систему наукових понять і категорій, сукупність методів дослідження.

Соціальна робота – це професійна діяльність соціальних інституцій, державних і недержавних організацій, груп і окремих індивідів із надання допомоги у здійсненні успішної соціалізації особам чи групам людей у випадках, коли за відсутності належних умов у суспільстві або особистих вад їх соціалізація утруднюється, призупиняється або відбувається у зворотному напрямі (десоціалізація) [12,с. 5].

Проголошення незалежності України поставило перед новою державою проблему реформування грошово-компенсаційної системи соціального забезпечення, створення дієвої моделі соціального захисту та розвитку громадянського суспільства. Проте першочерговими завданнями було визначено економічні реформи. На думку фахівців, одна з головних причин недосконалості цих реформ полягає в недооцінюванні важливості розвитку соціальної сфери і одного із головних її інструментів — професійної соціальної роботи [20].

Одним із перших в Україні на початку 90-х років спробував методологічно обґрунтувати соціальну роботу донецький дослідник В. Сидоров. Він визначив соціальну роботу як “професійну роботу з надання допомоги особі, сім’ї, різним віковим і соціальним групам (клієнтам) у розв’язанні їхніх психолого-педагогічних, медичних, правових, економічних та інших проблем”; вона реалізується у взаємодії клієнта та спеціалістів «з метою поліпшення чи відновлення здатності перших до життєдіяльності» [14,с.4].

Аналогічного погляду дотримується дослідник В. Жмир. Він визначає соціальну роботу як теорію і практику соціальної політики правової, соціальної, демократичної держави та громадянського суспільства, що спрямована «на окремі соціально неповновартісні групи та на окремих індивідів із метою соціальної адаптації їх до існування в пересічних (середньостатистичних) умовах конкретного суспільства» [4, с.11].

У 1990-х в Україні почали активно створювати різного роду державні соціальні служби: територіальні центри з обслуговування самотніх людей похилого віку та інвалідів виникли практично в кожному районі. Так само набули поширення соціальні служби для молоді, які спершу (а частково — в силу специфіки клієнтів — роблять це і донині) орієнтували свою діяльність на соціальну педагогіку і масову роботу. Практично ніхто зі співробітників цих соціальних служб до останніх років не мав ґрунтовної фахової освіти соціального працівника.

Відроджуються благодійність і волонтерство. Відбувається розвиток громадських організацій та груп самопомоги: створюються клуби і денні центри для дітей-інвалідів та їхніх батьків, людей із проблемами психічного здоров'я, наркозалежних та їхніх рідних тощо. Ці недержавні утворення потребують порад фахівців щодо організації корекційної та адаптаційної роботи. Середині 1990-х властива тенденція до створення недержавних соціальних служб у громадах (прикладом можуть бути хеседи з обслуговування людей літнього віку в єврейських громадах, а також київська

організація «Джерела», що просуває ідею догляду в громаді для людей із розумовою відсталістю).

Отже, в незалежній Україні виникла об'єктивна необхідність підготовки соціальних працівників. Офіційне введення соціальної роботи як навчальної дисципліни припадає на весну 1991 року і пов'язане з діяльністю Тимчасового науково-дослідницького колективу (ТНДК) «Школа-мікрорайон», створеного 1989 року Академією педагогічних наук. Активну участь у ній взяла група соціальних педагогів із Донецька, яку очолив Володимир Сидоров. Спеціальний факультет перепідготовки соціальних педагогів і працівників відкрито 1992 року в Донецькому університеті [11].

1993 року розпочалася робота з відкриття нової спеціальності в Національному університеті «Києво-Могилянська академія». Завдяки гранту Європейського Союзу до Школи соціальної роботи Києво-Могилянської академії, офіційно створеної у вересні 1994 року й очолюваної Володимиром Полтавцем, приїхали відомі закордонні фахівці (Шуламїт Район, Стівен Шардоу, Фернанда Родрігес та ін.), які не тільки були викладачами, а й ділилися досвідом з українськими колегами. Стали проводитися міжнародні науково-практичні конференції, відбувалося стажування студентів і викладачів за кордоном. Оскільки проект було підтримано на урядовому рівні, це дозволило ввести нову спеціальність в перелік Міністерства освіти і таким чином «легалізувати» соціальну роботу як навчальну дисципліну.

Загалом варто відзначити активність західних фондів-донорів, що прагнули якнайактивніше стверджувати фахові підходи в соціальній сфері. Так, україно-фінсько-голландський проект ТАСІС Європейського Союзу «Соціальний захист в Україні», який реалізовувався в 1996-1998 роках на базі Міністерства праці та соціальної політики, серед своїх численних компонентів передбачав і розвиток освіти у соціальній сфері. У 1997-2000 роках діяв в Україні й україно-шведський проект, спрямований на створення моделі підготовки соціальних працівників базового рівня. Таким чином, в Україні спробували створити багаторівневу систему підготовки соціальних працівників. Але за відсутності національної фахової громадської організації, яка б опікувалася стандартами освіти, зміст навчання соціальній роботі у різних закладах суттєво відрізняється.

Організацію навчання супроводжувала поява україномовної фахової літератури: підручників, посібників, монографій, а також наукових і науково-популярних періодичних видань: журналів «Соціальна політика і соціальна робота», «Практична психологія і соціальна робота», «Соціальна робота в Україні: теорія і практика». Продовжують виходити відомчі видання Міністерства праці та соціальної політики України, які мають багаторічну історію: «Україна: аспекти праці», «Охорона праці», «Соціальний захист».

Як відзначають автори українського енциклопедичного словника із соціальної роботи, «концептуальні теоретичні орієнтири сьогодні задає зарубіжний досвід, оскільки світова інфраструктура соціальної роботи має тенденцію до розвитку в єдиному інформаційному і пізнавальному просторі.

Нинішньому етапу її становлення властиве активне використання готових ідеологічних, філософських, методологічних форм, вироблених іншими країнами» [15].

Проте, як відзначалося раніше, соціальна робота будується на засадах національних традицій, і тому запозичені методики повинні адаптуватися до українського контексту, на що мусять зважати і викладачі соціальної роботи, і практичні працівники.

Етап професіоналізації соціальної роботи, який виділяє Олександр Соловйов, а саме «формування професійної асоціації», в Україні повторює той шлях, які розвинуті країни пройшли майже сторіччя тому. Наразі виникають численні фахові утворення (Асоціація соціальних педагогів і працівників соціальної сфери, Ліга соціальних працівників країни, координаційна рада «Хесед-Україна» тощо), проте вони поки не можуть виступати як єдина національна організація, чий беззаперечний авторитет визнають і представники фаху, й органи державної влади, громадські організації.

«Якщо у 1994 році майже не зустрічалося працівників соціальної сфери, які б не робили здивованого вигляду, дізнавшись про нову спеціальність, то у 1999 можна почути з вуст офіційних осіб думку про те, що наявність достатньої кількості добре підготовлених соціальних працівників допоможе розв'язати більшість проблем українського суспільства. Без застережень можна стверджувати, що в Україні відбувається своєрідний бум соціальної роботи. Створено десятки тисяч робочих місць, де мають працювати соціальні працівники різних рівнів підготовки, відкрито понад два десятки кафедр, факультетів, відділень, які готують соціальних працівників. Щороку виникають все нові й масштабніші проекти як для впровадження нових підходів до розв'язання соціальних проблем з використанням теорій і методів соціальної роботи, так і для підготовки та перепідготовки соціальних працівників [12, с.4]».

«В останні десятиліття з'явилися нові – як державні, так і недержавні – служби, установи, організації, котрі надають різноманітні соціальні послуги. Зокрема, в 1999 створена мережа державних соціальних відомств України. Очолює та координує її діяльність, тобто втілює у життя переважну частину державних заходів щодо соціального захисту нужденних, Міністерство праці та соціальної політики, яке охоплює такі установи й заклади:

- державну службу зайнятості населення (мережа центрів зайнятості);
- мережу обласних та міських управлінь і районних відділів соціального захисту;
- територіальні центри обслуговування пенсіонерів та одиноких непрацездатних громадян;
- відділення соціальної допомоги;
- дитячі будинки-інтернати;
- будинки-інтернати для громадян похилого віку та інвалідів;
- спеціальні будинки-інтернати;

- психоневрологічні інтернати;
- пансіонати для ветеранів;
- протезно-ортопедичні заводи;
- заклади спеціальної освіти [19, с.108].

1999 року Указом Президента в Україні встановлено нове професійне свято — День працівника соціальної сфери (перша неділя листопада). У соціальній сфері, за офіційними даними, трудиться понад 140 тисяч осіб [20]. Однак рано чи пізно, але соціальні працівники почнуть виокремлюватися із загальної маси фахівців соціальної сфери, усвідомлюючи, що соціальна робота як практична діяльність і як наукова дисципліна має власну специфіку і не схожа на інші професії, хоч і перетинається ними [12].

Правове та законодавче закріплення соціальної роботи як фаху в Україні відбулося завдяки ухваленню нових законів — «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» (2001 рік), «Про соціальні послуги» (2003 рік), внесенню відповідних посад до державного класифікатора професій і т.д. Розроблюються стандарти надання соціальних послуг. Але процес професіоналізації увінчує не юридичне визнання фаху, а розробка і затвердження етичного кодексу професії. Отже, самоусвідомленню українських соціальних працівників як представників окремого фаху сприятиме, як це сталося в більшості країн, поширення професійних цінностей, ухвалення національного етичного кодексу, ратифікація міжнародної Декларації етичних принципів і стандартів соціальної роботи. І хоча в Україні відбуваються дискусії щодо етичних норм і стандартів, є навіть спроби впровадження певних кодексів, переважно відомчих, разом із тим, розвиток корпоративності та стандартів діяльності соціальних працівників – справа майбутнього. Позитивним моментом є ухвалення наприкінці 2003 року Етичного кодексу спеціалістів із соціальної роботи України. Проте він ще має бути засвоєний широким загалом соціальних працівників. До того ж потрібні механізми, які регулюватимуть його дотримання.

Закон України «Про соціальні послуги» визначає, що соціальна допомога може надаватися людям у складних життєвих обставинах, які неможливо «об'єктивно подолати самотійно (інвалідність, часткова втрата рухової активності у зв'язку зі старістю або станом здоров'я, самотність, сирітство, безпритульність, відсутність житла або роботи, насильство, зневажливе ставлення та негативні стосунки в сім'ї, малозабезпеченість, психологічний чи психічний розлад, стихійне лихо, катастрофа тощо)» [5].

Філософія соціальної роботи має ідею розподілу влади з клієнтом, збільшення його можливостей, повноважень, влади. Це відповідає основним цінностям соціальної роботи — повазі до клієнта, участі / залученню його до прийняття рішень у ситуаціях власного та суспільного життя, самовизначення. Збільшення можливостей клієнта автоматично означає підвищення його відповідальності, зменшення його залежності [20].

На жаль, поки що в Україні поширений стереотип, згідно з яким соціальна робота розглядається однобічно, переважно як допомога німеччині, тимчасове явище, пов'язане із суспільною кризою і філантропією. Зазвичай у такі періоди її значення зростає. Чималі напрацювання у галузі становлення та розвитку системи соціальної роботи в Україні мають науково-дослідні інститути міністерств праці та соціальної політики, освіти, у справах сім'ї та молоді, відповідні підрозділи Академії державного управління при Президентові України, університети. При цьому багато залежатиме від можливостей, узгодженості та послідовності дій різних суб'єктів соціальної політики держави, реформування українського суспільства, відновлення і нормального функціонування народного господарства України.

Таким чином, соціальна робота в Україні перебуває на етапі становлення, як і вся система соціальних служб, правове забезпечення соціальних гарантій та громадянське суспільство, частиною якого є цей вид практичної діяльності.

Процес становлення в Україні соціальної роботи як науки, без сумніву, поглиблюватиметься під впливом суспільних запитів і власного розвитку. Відбуваються уточнення і збагачення наукових принципів, розвиток теорії і методів соціальної роботи. Вже нині її розуміють не тільки як традиційну благодійність чи діяльність державної системи закладів соціального забезпечення, а і як різноманітну суспільну практику, перспективну навчальну і наукову дисципліну. Про це свідчить, зокрема, той факт, що ця спеціальність запроваджується більш як у 30 вищих закладах освіти країни. З розширенням і ускладненням завдань практики соціального захисту населення дедалі актуальнішим стає її осмислення, наукове і методичне обґрунтування, достатнє і якісне кадрове забезпечення.

Спільними зусиллями належить утверджувати самостійний науковий статус теорії соціальної роботи в Україні, долати притаманну їй поки що невизначеність. Досвід останнього десятиліття переконує, що вона дедалі більше інтегрує сукупні наукові знання, здатні забезпечити аналіз і оптимізацію життєвих сил людини, реабілітацію в кризових умовах. Як наука про підтримання й реалізацію творчих можливостей особи, теорія соціальної роботи, не розриваючи зв'язків із соціологією, щодалі більшою мірою диференціюватиметься, внутрішньо структуруватиметься.

Закономірною є поява у вітчизняному соціальному знанні нової галузі — соціальної роботи, право якої на існування визначається глибокими суспільними проблемами. Утверджуючи під їх впливом свій самостійний статус, вона водночас дедалі більше виявляє органічний зв'язок із комплексом наук про людину й суспільство і здатність до саморозвитку. Незважаючи на запізнілість і сповільненість цього процесу в Україні, теорія і практика соціальної роботи вже сьогодні активно сприяє розв'язанню багатьох проблем трансформації нашого суспільства, його самозбереження і стабілізації [8].

Висновки. В результаті дослідження ми встановили, що:

1. Соціальна робота в незалежній Україні ґрунтується на давніх історичних традиціях меценатства, благодичності та християнського милосердя.

2. У сучасній науковій літературі поняття «соціальна робота» розглядається в трьох основних значеннях: практична професійна діяльність із подання допомоги та підтримки людям, які опинились у скрутній ситуації; навчальна дисципліна з професійної підготовки фахівців із соціальної допомоги та підтримки населення; галузь наукових знань, яка ґрунтується на сукупності концепцій і теорій, досліджує принципи і закономірності, моделі та методи соціальної роботи, має об'єкт і предмет дослідження, систему наукових понять і категорій, сукупність методів дослідження.

3. Соціальна робота як професійна діяльність перебуває на етапі становлення, як і вся система соціальних служб в Україні та правове забезпечення соціальних гарантій громадян.

4. Соціальна робота в Україні — наука ще дуже молода, і тому більшість зазначених проблем перебувають у стані незавершеного дослідження.

5. Сучасні українські науковці в соціальній роботі розрізняють три рівні:

1. Теоретико-методологічні проблеми та концептуальні засади.

2. Спеціальні теорії, що становлять наукові основи для надання соціальної допомоги, сприяння різним категоріям населення (галузеві, або теорії соціальної роботи середнього рівня).

3. Техніко-технологічні, емпіричні знання (висвітлюють проблеми соціального проектування оптимальних форм організації соціальної роботи, технології здійснення різних її видів).

Дедалі більше фахівців усвідомлюють необхідність спеціального вивчення факторів і умов виникнення та розвитку соціальної роботи як суспільного явища, потенційного соціального інституту [8,с.59].

Сучасний **соціальний працівник** - це фахівець у галузі соціальної інженерії і соціальних технологій. Як соціолог і педагог він має глибоко знати правові, моральні, психологічні регулятори життєдіяльності людей, має бути здатним і готовим прийти їм на допомогу, надавати її кваліфіковано, доброзичливо і терплячо. Вимоги, завдання та обов'язки соціальних працівників, зазвичай, зафіксовані у програмних документах національних асоціацій соціальних працівників, передусім, етичних кодексах, посадових інструкціях.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у дослідженні психологічної готовності до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників.

Список використаних джерел

1. Введення у соціальну роботу: навч. посіб. / Семигіна Т.В., Грига І.М., Шевчук О.С. та ін. Київ: Фенікс, 2001. С. 11-16.

2. Ганслі Т. Соціальна політика та соціальне забезпечення за ринкової економіки / пер. з англ. Київ: Основи, 1995. 237 с.
3. Горілий А.Г. Історія соціальної роботи: Курс лекцій / за заг. ред. А. Г. Горілий. Тернопіль, 2001. 66 с.
4. Жмир В. Соціальна держава, соціальна політика, соціальна робота (спроба концептуального аналізу). *Соціальна політика і соціальна робота*. Київ. 1997. № 1. С.11.
5. Про соціальні послуги: Закон України від 17.01.2019 р. № 2671-VIII
Дата оновлення: 01.01.2020 URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19>
6. Про соціальну роботу з дітьми та молоддю: Закон України від 21.06.2001р. № 2558-III
Дата оновлення: 01.01.2020 URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2558-14>
7. Коваль Л.Г., Зверева І.Д., Хлебик С.Р. Соціальна педагогіка. Соціальна робота: навч. посіб. Київ: ІЗМН, 1997. 392 с.
8. Лукашевич М. П., Мигович І.І. Теорія і методи соціальної роботи: навч. посіб. 2-ге вид., доп. і випр. Київ: МАУП, 2003. 168 с.
9. Малько А. Соціальна робота і соціальна педагогіка. *Соціальна політика і соціальна робота*. Київ. 2000. № 3. С. 95-96.
10. Мигович І.І. Соціальна робота. Ужгород, 1997. 90с.
11. Мигович. І.І. Соціальна робота: наука і професія. *Соціальна політика і соціальна робота*. Київ. 1999. № 1. С. 36.
12. Полтавець В. Соціальна робота в Україні: перші кроки / за ред. В. Полтавця. Київ: КМ Академія, 2000. 236 с.
13. Семігіна Т., Брижовата О. Міжнародне визначення соціальної роботи. *Соціальна політика і соціальна робота*. Київ. 2002. № 3. С. 144-145.
14. Сидоров В. Н. Социальная работа в Украине: проблемы становления и перспективы развития. *Информ.-метод. бюл.* Київ. 1992. № 1. С.4.
15. Соціальна робота: Короткий енциклопедичний словник. Київ: УДЦССМ, 2002. 535с.
16. Соціальна робота: технологічний аспект: навч. посіб. / ред. проф. А.Й. Капської. Київ: Центр навч. літ., 2004. С. 8-34.
17. Соціологічна думка України : навч. посіб. / М. В. Захарченко та ін. Київ: Заповіт, 1996. 424 с.
18. Тюптя Л.Т. Іванова І.Б. Соціальна робота (теорія і практика): навч. посіб. для студентів ВНЗ. Київ: Університет «Україна», 2004. С. 243-250.
19. Фурман А.В., Підгурська М.П. Історія соціальної роботи. *Психологія і суспільство*. Тернопіль: «Економічна думка ТНЕУ». 2010. № 4. С. 163-204.
20. Шевчук О.С. Соціальна робота в Україні Київ: Фенікс, 2001. 274 с.

References transliterated

1. Semyhina, T.V., Hryha, I.M., Shevchuk, O.S. (2001) *Vvedennya u sotsialnu robotu* [Introduction to social work]. Kyiv: Feniks. [in Ukrainian].

2. Hansli, T. (1995) *Sotsial`na polityka ta sotsial`ne zabezpechennya za rynkovoyi ekonomiky* [Social policy and social security in a market economy]. Kyiv: Osnovy [in Ukrainian].
3. Horilyy, A.H. (2001) *Istoriya sotsial'noyi roboty* [History of social work]. A.H. Horilyy. (Ed.) Ternopil [in Ukrainian].
4. Zhmyr, V. (1997) *Sotsial'na derzhava, sotsial'na polityka, sotsial'na robota (sproba kontseptual'noho analizu)* [Social state, social policy, social work (an attempt at conceptual analysis)]. *Sotsial'na polityka i sotsial'na robota*. Kyiv [in Ukrainian].
5. Pro sotsial'ni posluhy [On social services]. Zakon Ukrayiny vid 17.01.2019 r. № 2671-VIII Data onovlennia: 01.01.2020 Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19>
6. Pro sotsial'nu robotu z dit'my ta moloddyu [On social work with children and youth]. Zakon Ukrayiny vid 21.06.2001 r. № 2558-III Data onovlennia: 01.01.2020 Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2558-14>
7. Koval', L.H., Zvyeryeva, I.D., Khlyebik S.R. (1997) *Sotsial'na pedahohika. Sotsial'na robota* [Social pedagogy]. Kyiv: IZMN [in Ukrainian].
8. Lukashevych, M. P., Myhovych, I.I. (2003) *Teoriya i metody sotsial'noyi roboty* [Theory and methods of social work]. Kyiv: MAUP [in Ukrainian].
9. Mal'ko, A. (2000) *Sotsial'na robota i sotsial'na pedahohika* [Social work and social pedagogy]. *Sotsial'na polityka i sotsial'na robota – Social policy and social work*, 3. 95-96 [in Ukrainian].
10. Myhovych, I.I. (1997) *Sotsial'na robota* [Social work]. Uzhhorod [in Ukrainian].
11. Myhovych, I.I. (1999) *Sotsial'na robota: nauka i profesiya* [Social work: science and profession]. *Sotsial'na polityka i sotsial'na robota – Social policy and social work*, 1, 36 [in Ukrainian].
12. Poltavets', V. (2000) *Sotsial'na robota v Ukrayini: pershi kroky* [Social work in Ukraine: the first steps]. V. Poltavtsya (Ed.) Kyiv: KM Akademiya [in Ukrainian].
13. Semyhina, T., Bryzhovata, O. (2002) *Mizhnarodne vyznachennya sotsial'noyi roboty* [International definition of social work]. *Sotsial'na polityka i sotsial'na robota – Social policy and social work*, 3. 144-145 [in Ukrainian].
14. Sydorov, V. N. (1992) *Sotsyal'naya rabota v Ukrayne: problemy stanovlenyya y perspektyvy razvytyya* [Social work in Ukraine: problems of formation and prospects of development]. Kyiv [in Ukrainian].
15. *Sotsial'na robota: Korotkyy entsyklopedychnyy slovnyk* [Social work: A short encyclopedic dictionary]. (2002) Kyiv: UDTSSSM [in Ukrainian].
16. *Sotsial'na robota: tekhnolohichnyy aspekt* [Social work: technological aspect] (2004) A.Y. Kaps'koyi (Ed.) Kyiv: Tsentri navch. lit. [in Ukrainian].
17. Zakharchenko, M.V. (Ed.) (1996) *Sotsiolohichna dumka Ukrayiny* [Sociological thought of Ukraine] Kyiv: Zapovit [in Ukrainian].
18. Tyuptya, L.T. Ivanova, I.B. (2004) *Sotsial'na robota (teoriya i praktyka)* [Social work (theory and practice)]. Kyiv: Universytet «Ukrayina» [in Ukrainian].

19. Furman, A.V., Pidhurs'ka, M.P. (2010) *Istoriya sotsial'noyi roboty* [History of social work]. *Psykhologhiya i suspil'stvo – Psychology and Society*, 4. 163-204 [in Ukrainian].

20. Shevchuk, O.S. (2001) *Sotsial'na robota v Ukrayini* [Social work in Ukraine]. Kyiv: Feniks [in Ukrainian].

Черный М.М. Психологический анализ особенностей становления профессии социального работника в Украине. В статье осуществлен контент-анализ научной психологической литературы по проблеме истории становления и развития социальной работы в Украине как социального явления. Прокомментированы нормативные документы, регулирующие деятельность социального работника в системе социальной работы в Украине. Раскрыты характерные черты и особенности социальной работы. Раскрыто содержание профессии социального работника. Отмечены формы и миссия социальной работы. Выделена социальная работа как специфический вид профессиональной деятельности, как учебная дисциплина профессиональной подготовки и как научная отрасль. Осуществлен анализ последних исследований и публикаций, в которых рассмотрены тенденции решения данной проблемы. Основательно раскрыто понятие «социальная работа» и различные научные подходы к пониманию содержания и сути работы социального работника. Осуществлена обобщенная историческая хронология научных социально-психологических исследований имплементации европейского опыта внедрения профессии социального работника в Украине. Раскрыты три основных значения социальной работы. Проанализирован опыт создания и внедрения системы подготовки социальных работников в Украине. Обоснована необходимость усиления научно-психологических исследований содержания, особенностей, структуры профессиональной деятельности социального работника и содержания подготовки специалистов по социальной работе, необходимость адаптации зарубежных технологий к реалиям государства. Указана необходимость разработки механизмов, регулирующих соблюдение Этического кодекса специалистов по социальной работе. Раскрыты особенности философии социальной работы, ее основных положений. Констатировано, что социальная работа в Украине находится на этапе становления, как и вся система социальных служб, правовое обеспечение социальных гарантий и гражданское общество, частью которого является этот вид практической деятельности. А также обоснована необходимость специального изучения факторов и условий возникновения и развития социальной работы как общественного явления, потенциального социального института.

Ключевые слова: социальная работа, социальный работник, профессиональная деятельность, дисфункции, социальные системы, личность.

Chorny M. Psychological analysis of the peculiarities of becoming a social worker in Ukraine. The article analyzes the content of the scientific psychological literature on the history of formation and development of social

work in Ukraine as a social phenomenon. Regulatory documents regulating the activity of a social worker in the social work system in Ukraine are recommended. The characteristic features and features of social work are revealed. The content of the profession of social worker is revealed. The forms and mission of social work are outlined. Social work is singled out as a specific type of professional activity, as a training discipline of vocational training and as a scientific field. Recent research and publications have been analyzed to address trends in this issue. The concept of "social work" and various scientific approaches to understanding the content and essence of work of a social worker are thoroughly revealed. The generalized historical chronology of scientific social - psychological researches of the implementation of the European experience of introduction of the profession of social worker in Ukraine is made. Three basic values of social work are revealed. The experience of creating and implementing a system of training social workers in Ukraine is analyzed. The necessity of strengthening of scientific and psychological researches of the content, features, structure of professional activity of social worker and the content of training of specialists in social work, the necessity of adaptation of foreign technologies to the realities of the state are substantiated. The necessity of developing mechanisms to regulate the observance of the Ethics Codex for social work professionals is outlined. The peculiarities of the philosophy of social work of its basic provisions are revealed. It is stated that social work in Ukraine is in the beginning stage, as is the whole system of social services, legal support of social guarantees and civil society, of which this type of practical activity is a part. And also the need for special study of the factors and conditions for the emergence and development of social work as a social phenomenon, a potential social institution.

Key words: social work, social worker, professional activity, dysfunctions, social systems, personality.

УДК 378: 37.06+316.4

ШЕВЧЕНКО К.О.

співробітник в/ч Е6117

ВПЛИВ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА ФАСИЛІТАТИВНУ КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА

Шевченко К.О. Вплив емоційного інтелекту на фасилітативну компетентність педагога. Стаття присвячена проблемі емоційного інтелекту в контексті становлення фасилітативної компетентності педагога як інтегративної характеристики його професіоналізму, що дозволяє вибудовувати ефективні партнерські стосунки у гуманістичному освітньому просторі.

Здійснено теоретичний аналіз наукових підходів до трактування поняття емоційного інтелекту, яке відтворює ідею взаємозалежності раціональних та емоційних начал в структурі особистості, що визначає стиль взаємодії зі світом взагалі та специфіку професійної діяльності зокрема. Розглянуто обґрунтованість й суттєві відмінності простих та змішаних моделей емоційного інтелекту, його класифікацій, а також їх застосовність у гуманістичних психолого-педагогічних теоріях та практичну значимість для професійної підготовки й післядипломної освіти.

На основі теоретично виділених раціональних, емоційних, конотативних та комунікативних компонентів досліджуваного феномену автором визначені перспективи дослідження особливостей впливу розвиненості й спрямування емоційного інтелекту педагога на становлення й вдосконалення його фасилітативної компетентності. Окреслена позиція автора щодо загальних можливостей розвитку емоційного інтелекту педагога на гуманістичних світоглядних засадах із використанням діалогових навчальних технологій.

Ключові слова: емоційний інтелект, внутрішньоособистісний інтелект, міжособистісний інтелект, фасилітативна компетентність, самоефективність педагога, педагогічна фасилітація, суб'єкт-суб'єктна взаємодія.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Роль педагога-фасилітатора стає однією із найважливіших для українського вчителя в контексті розбудови сучасної гуманістичної школи, основою ціллю якої є допомога учневі у становленні суб'єктності та освоєнні власної навчальної траєкторії. Проблематика формування фасилітативної компетентності та її змістових, мотиваційних, операційних, емоційно-вольових, рефлексивних, комунікативних та поведінкових компонентів не втрачає своєї актуальності з огляду на наявні протиріччя між високою значимістю цієї професійної характеристики та труднощами її розвитку в межах традиційних освітніх програм і технологій вишівської підготовки та післядипломної освіти. При цьому одним зі змістових блоків розвитку фасилітативної компетентності має бути, на нашу думку, становлення емоційної сприйнятливості, стабільності й самовладання, емпатії, толерантності до невизначеності, здатності керувати власними емоційними проявами, тобто становлення емоційної компетентності або емоційного інтелекту.

Останні дослідження і публікації, виділення невирішених питань загальної проблеми, якій присвячується стаття. Фасилітативність та інгібітність особистості, соціальна фасилітація, екопсихологічна фасилітація, фасилітаційний вплив, фасилітаційне спілкування, педагогічна фасилітація, фасилітаційна позиція та взаємодія розглядалися в межах психології, психотерапії та освіти, впровадження нових педагогічних технологій із різних методологічних позицій у працях І. Авдєєвої, О. Врубльовської, Р. Дімухамєтова, М. Касанджи, О. Кондрашихіної, П. Лушина,

Л. Петровської, К. Роджерса, В. Фрейберга, О. Шахматової та ін., які охоплюють характеристику суті, змісту та структури цих феноменів, розкриття властивостей суб'єктів такої взаємодії, дослідження технологій фасилітативного впливу, аналіз чинників формування фасилітативної компетентності тощо [3;4;7;8;14;15].

Під педагогічною фасилітацією розуміють створення такої взаємодії, коли актуалізується індивідуальний досвід учасників, відбувається взаємодія та взаємотрансляція індивідуальних контекстів розуміння навчальної інформації, виникає необхідність і можливість оперативного та індивідуально мотивованого застосування оновленого досвіду, тобто відбувається становлення суб'єктності як стильової характеристики навчальної діяльності [4].

На основі теоретичного аналізу згаданих робіт ми трактуємо фасилітативну компетентність (ФК) як систему знань, умінь та навичок педагога, що відображає рівень його здатності й готовності до стимулювання розвитку особистісного потенціалу учнів як суб'єктів когнітивної діяльності за рахунок особливого стилю їх взаємодії; інтегративне професійно-особистісне утворення, яке включає когнітивний, емоційно-вольовий, мотиваційний, операційно-діяльнісний і рефлексивний компоненти. Як професійне психологічне новоутворення фасилітативна компетентність інтегрує в собі індивідуально-психологічні особливості емоційної, інтелектуальної та поведінкової сфер та проявляється у міжособистісній взаємодії, позитивно впливаючи на педагогічну діяльність.

З огляду на те, що емоційні прояви сприяють не лише саморозумінню, але й розгортанню суб'єктного потенціалу особистості в просторі інтерперсональної взаємодії, одним із важливих та малодосліджених аспектів у формуванні ФК є емоційно-вольовий компонент, який корелює із поняттям емоційного інтелекту (англ. *emotional intelligence* або *emotional quotient* (EQ)). Відтак актуалізується питання впливу EQ на успішність фасилітативних впливів, здатність вчителя будувати суб'єкт-суб'єктні стосунки, виявляючи автентичність, згідно із внутрішнім середовищем власних почуттів і бажань, керувати своїми емоційними проявами та виявляти толерантність до невизначеності, презумпцію прийнятності будь-яких проявів партнерів по взаємодії.

Формулювання цілей і постановка завдань статті. Питання зв'язку EQ вчителя та його фасилітативної компетентності залишилося за межами спеціальних досліджень і вимагає подальших пошуків свого вирішення. Актуальність вивчення проблеми емоційного компетентності майбутніх педагогів обумовлюється суспільною потребою в рефлексивному й толерантному вчителі, спрямованому на гуманістичну фасилітативну взаємодію із учнями. Відтак метою нашого дослідження було теоретичне обґрунтування впливу рівня розвитку емоційного інтелекту на фасилітативну компетентність педагогів. У процесі визначення сутності та структури поняття «емоційний інтелект» були проаналізовані різні підходи до

трактування цього поняття у психолого-педагогічній літературі та окреслена сутність емоційного інтелекту педагога в контексті формування його фасилітативної компетентності.

Виклад методики і результатів досліджень. Емоційний інтелект (EQ) як поняття представлений у руслі різних наукових підходів: Дж. Майер, П. Селовей, Д. Карузо (теорія емоційно-інтелектуальних здібностей); Р. Бар-Он (некогнітивна теорія емоційного інтелекту); Д. Гоулмен (теорія емоційної компетентності), Д. Люсін (двокомпонентна теорія емоційного інтелекту) [1;2;5;6;13]. В Україні та пострадянських країнах EQ були присвячені роботи таких дослідників як А. Альошина, І. Андрєєва, Т. Березовська, Г. Березюк, Л. Вольнова, О. Гура, С. Дерев'янка, В. Зарицька, Н. Коврига, В. Козлов, М. Манойлова, Г. Мануйлов, В. Моргун, Т. Манянина, О. Новак, Е. Носенко, В. Романова, В. Стрельников, Д. Ушаков, М. Фетискін, О. Філатова, І. Філіппова, С. Шабанов, С. Шара [5;9-13].

Так, І. Андрєєва доводить, що розвиток емоційної компетентності та емоційного інтелекту постають необхідними умовами психологічного здоров'я особистості загалом та зокрема – її ефективності у міжособистісній взаємодії та професійній діяльності. Відтак емоційна компетентність педагога має ключове значення для успішності його професійної діяльності [5]. М. Манойлова також наголошує на необхідності розвитку емоційного інтелекту для успішної професійної діяльності педагогів. Дослідниця підкреслює прямий взаємозв'язок між продуктивністю педагога та рівнем його емоційного інтелекту. Емоційний інтелект опосередковує рівень продуктивності діяльності та особистісний розвиток учителя. Проведені експерименти дали змогу вченій зробити висновок про те, що педагоги з високим рівнем продуктивності відзначаються високим рівнем емоційного інтелекту [11;12].

Як показник емоційної складової професійної компетентності вчителя і як складову його неперервної освіти розглядає емоційний інтелект і О. Почтарьова, яка підкреслює, що при відсутності гармонійного балансування між розумом і почуттями, когнітивними та емоційними процесами людської психіки, з'являються суттєві особистісні деформації у вигляді таких станів як невпевненість в собі, постійне напруження і тривога, депресія, розчарування, незадоволеність тощо. Натомість розвиток емоційного інтелекту вчителя в процесі неперервної освіти має значний ресурс за рахунок інтеграції власного досвіду та опанування нових професійних відносин [13].

Виходячи із наукових концепцій EQ, ми трактуємо його у класичному розумінні як здатність людини усвідомлювати і визнавати власні почуття і почуття інших, управляти своїми емоціями і емоціями інших людей, яка розкривається через навички: точність оцінювання та вираження емоцій; застосування емоцій у мисленнєвій діяльності; розуміння емоцій та керування емоціями [2].

Популярність теорій EQ пов'язана передусім із поняттям «емоційного лідерства», яке ввели Р. Бояціс, Д. Гоулмен і Е. Маккі, які підкреслюють, що в здібностях, які відрізняють видатних лідерів від інших, 80-90% – а іноді й більше – складають навички емоційного інтелекту [6]. За Д. Гоулменом, який здебільшого фокусується на практичному застосуванні концепції EQ, він зводиться до здатності усвідомлювати свої емоції й емоції інших людей, для того щоб мотивувати себе та інших людей та керувати своїми емоціями під час взаємодії з іншими. Дослідник виділяє такі основні характеристики в структурі EQ: самосвідомість особистості, що включає емоційну самосвідомість, самооцінку, впевненість в власних силах і можливостях; самоконтроль, який виражається в контролі над емоціями, у відкритості, адаптивності, оптимізмі; соціальна чуйність, що виражається у взаємопідтримці, увазі до оточуючих; управління стосунками – виражається в допомозі, командній роботі і т. д. Важливими для людей, що працюють у психолого-педагогічній сфері, Д. Гоулмен вважав такі компоненти емоційного інтелекту як знання своїх емоцій, керування своїми емоціями, мотивація для самого себе, розпізнавання емоцій інших людей, підтримання стосунків. Вчений наголошує на необхідності підвищення емоційної грамотності особистості ще у шкільному віці [6].

Зупиняючись на наведених характеристиках, передусім звернімо увагу на емоційну самосвідомість, яка включає також і самоставлення як емоційно-ціннісний компонент самосвідомості, в якому виражається загальний інтегрований образ «Я» людини. Крім ставлення до себе емоційна самосвідомість співвідноситься із впевненістю у власній успішності. Така позиція близька до концепції самоефективності особистості як поєднання компетентності, яка необхідна для досягнення успіху в певній діяльності, та самооцінки цієї компетентності, що надає людині впевненості у власних можливостях організувати та виконувати певні дії для досягнення поставленої мети [10]. Самоефективність педагога-фасилітатора полягатиме у володінні фасилітативною компетентністю та, водночас, у високій оцінці педагогом її ефективної реалізації у освітньому просторі, а емоційний інтелект визначатиме оцінку здатності до ідентифікації та керування як власними почуттями, так і емоційними станами суб'єктів навчання та впливати на афективний фон в групі. Крім того, стабільний стан психоемоційного благополуччя, який досягається серед іншого й здатністю людини до самоконтролю, є однією із передумов вірогіднішого успіху, а відтак – і розвитку самоефективності.

Самоконтроль у концепціях EQ пов'язаний з такими характеристиками, як приборкання емоцій, відкритість, адаптивність, прагнення до перемоги, ініціативність та оптимізм. Саме відкритість до своїх та чужих проявів є однією із базових характеристик фасилітатора, визначених К. Роджерсом, котрий у спілкуванні з учнями відчуває себе конгруентно, тобто поводить вільно, автентично, відіграючи роль помічника і стимулятора значущого навчання. Проявляючи безумовно позитивне ставлення до учня,

фасилітативний педагог здатен проникати у його внутрішній світ, розуміти його, дивитися на речі й явища його очима, залишаючись при цьому самим собою [14].

Соціальна чуйність, описана Д. Гоулменом в концепції EQ, передбачає здатність до співпереживання й рефлексії [6]. Тут доречно згадати про педагогічну рефлексію, яка в разі своєї розвинутості забезпечує розуміння невиражених та невиказаних почуттів окремих учнів і групи загалом, усвідомлене ставлення до невизначеності як до потенційної можливості розвитку всіх учасників педагогічної взаємодії.

Організація фасилітаційного спілкування має здійснюватися на основі принципу спираючись на внутрішні особистісні ресурси, що відображується у впевненості педагога-фасилітатора у спроможності особистості самостійно й ефективно вирішувати власні проблеми, вибудовувати лінію поведінки; При цьому принцип футуральності вимагає, щоб педагог-фасилітатор спирався на потенційні позитивні характеристики людини, ще не виявлені нею в поведінці, але можливі [4].

Управління стосунками як характеристика EQ в контексті становлення ФК виражається, на нашу думку, насамперед, у прагненні до партнерства педагога й учнів, створення паритетних стосунків, у яких кожен із учасників зміг би актуалізувати власні навчальні цілі, слідуючи своїй навчальній траєкторії. Відтак уможлиблюється створення стимулювального «психологічного поля» – ситуації, що пропонує різні альтернативи її вирішення та сприяє осмисленій (рефлексивній) апробації цих альтернатив. Основною формою фасилітативної взаємодії стає плюралістичний діалог, що спирається на індивідуальний досвід учасників та пріоритетну роботу з контекстами з використанням індивідуальних асоціативних зв'язків та емоційно-сміслових структур внутрішнього досвіду[4].

За О. Шахматовою, гуманістичний характер міжособистісних стосунків, що проявляється насамперед у зміцненні віри людини в себе, можливості свого професійного розвитку й самовдосконалення визначається такими якостями особистості як атрактивність, толерантність і асертивність. Дослідниця підкреслює, що атрактивність як прагнення людини до формування позитивного ставлення до себе з боку інших людей ґрунтується на власному позитивному почутті до цих людей, щирості, відкритості, конгруентності, емпатії, емоційній підтримці [17] – власне складовим, які описані у теоріях EQ. При цьому необхідним є, із точки зору дослідниці, також і стабільне позитивне ставлення фасилітатора до власних навичок і здатностей, тобто асертивність – комплексне почуття впевненості в собі, у власних силах, що знову повертає нас до питання самоефективності. Адже саме самоефективність як сполучення відповідної компетентності та віри у власні сили забезпечує характерні для асертивної особистості автономію, незалежність від зовнішніх впливів і оцінок, здатність самостійно регулювати власну поведінку, схильність поводитися так, щоб досягти компромісу .

У концепції Д. Люсіна науковець трактує EQ саме як когнітивну здатність та виділяє, з одного боку, внутрішньоособистісний і міжособистісний EQ (за спрямованістю на свої або чужі емоції) та, з іншого боку, здатність до розуміння і управління емоціями. Таким чином, в структурі EQ апріорно виділяється два «виміри», перетин яких дає чотири види EQ: розуміння чужих емоцій, розуміння своїх емоцій, управління чужими емоціями та управління своїми емоціями. [9].

Відповідно до описаної концепції у структурі EQ педагога як структурної одиниці ФК ми виділяємо два вектори: усвідомлення педагогом своїх емоцій та керування ними та усвідомлення емоцій інших й допомога учням в розумінні проявів своїх почуттів, їх впливу на навчальну діяльність та управління ними. Внутрішньоособистісний вектор розкривається через самосвідомість, рефлексію, самооцінку, самоефективність, психоемоційне благополуччя, самоконтроль, мотивацію досягнень. Ці характеристики забезпечують більш глибоке самопізнання, асертивність, а відтак – здатність реалізовувати власну суб'єктність, протидіючи зовнішньому тискові, та використовувати афективні стани задля посилення мотиваційного компоненту діяльності.

Другий, міжособистісний, вектор включає емпатичне розуміння, толерантність до невизначеності, комунікативну компетентність, гуманістичні установки у спілкуванні, асертивність, конгруентність, діалогічність. Центральні складові міжособистісного інтелекту педагога, на нашу думку, – емпатія та комунікативна компетентність, які є базисом розбудови партнерських паритетних стосунків.

Обидва вектори будуються на відповідних когнітивних елементах: у нашому випадку це гуманістичні уявлення про світ, дитиноцентричну педагогіку, філософські й методологічні засади Нової української школи, знання про емоційний світ людини на різних вікових етапах тощо.

Лише за реалізації описаних векторів можливе забезпечення одного із науково обґрунтованих принципів фасилітативної взаємодії – принципу емоційного балансу, що передбачає узгодження суперечностей між позитивом і негативом для забезпечення загального «світовідчуття», переживання успіху, задоволення від навчання, толерантність педагога-фасилітатора при незапланованих результатах здійсненої допомоги [4].

Окремої уваги заслуговує змішана модель EQ, яка, крім здібностей й установок, містить також особистісні риси. У такій моделі, крім самопізнання, емпатії, соціальної відповідальності, оптимізму, постають також адаптаційні здібності (вміння вирішувати проблеми, реально оцінювати ситуацію, пристосовуватися до нових умов), управління стресовими ситуаціями (стресостійкість, контроль за імпульсивними спалахами) [1].

При цьому саме адаптаційні здібності багато в чому визначають стресостійкість особистості й пов'язані із ставленням до себе. Коли властиві у стабільному стані позитивне ставлення до себе та впевненість у своєму

успіхові у ситуаціях несподіваного виникнення перешкод знижуються, виникає потреба у підтримці значущих осіб, знижується здатність брати на себе відповідальність. Тобто існує необхідність підвищення адаптаційних здібностей й формування стресостійкості майбутніх педагогів, орієнтування їх на досягнення успіху незважаючи на зовнішні умови.

В цьому контексті доречно підняти питання можливостей розвитку EQ, щодо яких думки дослідників розходяться. Перші дослідники EQ (Дж. Майер, П. Саловей) вважають, що підвищити рівень емоційного інтелекту неможливо, оскільки це відносно стійка властивість особистості. Суть іншої точки зору (Д. Гоулмен, більшість вітчизняних науковців) зводиться до того, що EQ можна розвивати у будь-якому віці, починаючи з дитинства, та вдосконалювати впродовж життя. Ми схилиємось до тієї позиції, що певні важливі для розвитку EQ характеристики в структурі особистості, як то інтроверсія, екстраверсія, тривожність, агресивність, емотивність, сенситивність тощо, безпосередньо пов'язані із генетично заданими якостями (типом вищої нервової діяльності, домінуванням півкуль головного мозку), впродовж життя людина формує стереотипізовані патерни поведінки, а пережитий емоційний досвід часто не піддається аналізу через психологічні захисти. Проте погоджуємось із тими дослідниками, які вказують на можливі варіанти розвитку EQ на основі знань, установок, в тому числі й професійно-особистісних, та здібностей особистості. В контексті професійної діяльності та підвищення кваліфікації педагога-фасилітатора мова може йти про цілеспрямований розвиток на основі гуманістичного світогляду та системи психологічних знань про емоційно-вольову сферу особистості таких характеристик і навичок як емпатійне слухання, установка на безумовне позитивне сприймання, рефлексія, навички побудови плюралістичного діалогу через навчання в системі післядипломної освіти, просвітницьку роботу, діалогові лекції, діагностуючі практикуми, рефлексивні семінари та тренінгові форми навчання.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Узагальнивши наукові дослідження з означеної проблеми, у структурі EQ особистості ми виділили ряд раціональних, емоційних, конотативних та комунікативних компонентів, що свідчить про те, що EQ – це складне структурне утворення, яке відіграє недрюгорядну роль у становленні й вдосконаленні фасилітативної компетентності педагога. У теоретичному плані концепція EQ відображає ідею єдності в свідомості людини емоційної, вольової та когнітивної сфер, афективних та інтелектуальних процесів, які обумовлюють поведінку та професійну діяльність. З точки зору практики, цей конструкт отримав свій розвиток у зв'язку із запитом на підвищення продуктивності й досягнення успіху сучасною людиною у всіх сферах життя. Розвинений EQ педагога передбачає такий рівень розвитку емоційних реакцій, що базуються на раціональних переконаннях та, з точки зору гуманістичних психолого-педагогічних засад, – на категорійно-понятійному апараті гуманістичної педагогіки, особистісно-орієнтованого навчання, концептуальних ідей,

категорій і прийомів педагогічної фасилітації, знань про суть фасилітаційного спілкування як виду гуманістичної педагогічної взаємодії, механізми, методи та прийоми його здійснення.

Отже питання ролі EQ у становленні професіоналізму педагогів гуманістичного спрямування та можливостей його розвитку для розбудови їх фасилітативної компетентності має помітну практичну значущість та залишається на сьогодні недостатньо дослідженим як у теоретичному плані, так і в експериментальному, й потребує розгорнутого наукового обґрунтування, яке буде перспективою подальших досліджень.

Список використаних джерел:

1. Bar-On R. (1997) Emotional Intelligence in Men and Women: Emotional Quotient Inventory: Technical Manual. Toronto: Multi-Health Systems.

2. Salovey P., Mayer J.D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 1999. 185-211.

3. Авдеева И.Н. Психологическая характеристика фасилитативных педагогических технологий. Часть 1: Субъектная направленность. *Горизонты образования*. №2 (35).2012. С.37-43.

4. Авдеева І.М. Принципи педагогічної фасилітації. *Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України* / за ред. С.Д. Максименка. 2005. Вип. 26. В 4-х т., т.1. С. 24-28.

5. Андреева И. Н. Развитие эмоциональной компетентности педагогов. *Психология образования сегодня: теория и практика: материалы междунар. научно-практ. конф.* (Минск, 2003) С. 166-168.

6. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. Москва: Альпина Бизнес Букс, 2005. 325 с.

7. Жижина И.В. Психологические особенности развития фасилитации педагога: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Уральский государственный профессионально-педагогический университет. Екатеринбург, 2000.153 с.

8. Кондрашихіна О.О. Формування здатності до фасилітаційних впливів у майбутніх практичних психологів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2004. 20 с.

9. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте. *Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования* / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. Москва: Институт психологии РАН, 2004. С. 29–36.

10. Макаренко І. Є. Роль самоефективності педагога в забезпеченні його високих професійних досягнень. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 37. С. 263-269.

11. Манойлова М.А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта у студентов педагогических вузов. *Акмеология*. Москва: Издательский дом ЭКО, 2003. №3. С. 40-41.

12. Манойлова М.А. Структура основных компонентов эмоционального интеллекта педагогов. *Психологические основы обучения и педагогической деятельности: матер. 6 межвуз. конф.* Санкт-Петербург: СПб ГАФК им. П. Ф. Лесгафта, 2003. Вып. 4. С. 4-45.

13. Ракітянська Л. Становлення та розвиток поняття «емоційний інтелект»: історико-філософський аналіз. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика (серія: педагогічні науки)*. Вип. № 3-4 (56-57) С. 36-42.

14. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учитися. Москва: Смысл, 2002. 527 с.

15. Савельева С.С. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза: монография. Воскресенск, 2012. 218 с.

16. Фогель Т.М. Емоційний інтелект вчителя як запорука ефективності навчального процесу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наук. праць*. Вип. 60, Т. 2. С. 200-202.

17. Шахматова О.Н. Педагогическая фасилитация: особенности формирования и развития. *Научные исследования в образовании*. 2006. № 3. С. 118-125.

References transliterated

1. Bar-On, R. (1997). Emotional Intelligence in Men and Women: Emotional Quotient Inventory: Technical Manual. Toronto: Multi-Health Systems.

2. Salovey P., Mayer J. D. (1999). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. 185-211.

3. Avdeeva, I.N. (2012). *Psikhologicheskaia kharakterystyka fasylytatyvnykh pedahohycheskykh tekhnolohyi* [Psychological characteristics of facilitative pedagogical technologies]. Vol. 1: Subektnaia napravlennost. *Horyzonty obrazovaniya. Issue 2(35)*. 37-43 [in Russian].

4. Avdieieva, I.M. (2005). *Pryntsypy pedahohichnoi fasylytatsii* [Principles of pedagogical facilitation]. *Naukovi zapysky Instytutu psikhologii im. H.S. Kostiuka APN Ukrainy. Issue 26. Vol. 1*. 24-28 [in Ukrainian].

5. Andreeva, I.N. (2003) *Razvitie emoczionalnoj kompetentnosti pedagogov* [Development of emotional competence of teachers]. *Psikhologiya obrazovaniya segodnya: teoriya i praktika: materialy mezhdunar. nauchno-prakt. konf. The psychology of education today: Proceedings of the Scientific and Practical Conference*. Minsk. 166-168 [in Russian].

6. Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A. (2005). *Emoczionalnoe liderstvo: Iskusstvo upravleniya lyudmi na osnove emoczionalnogo intellekta* [Emotional Leadership: The art of managing people based on emotional intelligence]. Moskva: Alpina Business Books [in Russian].

7. Zhyzhyna, Y.V. (2000) *Psikhologicheskye osobennosti razvytyia fasylytatsyy pedahoha* [Psychological features of development of facilitation of the teacher]. (Candidate's thesis). *Uralskyi hosudarstvennyi professyonalno-pedahohycheskyi unyversytet*. Ekaterynburh: 2000 [in Russian].

8. Kondrashykhina, O.O. (2004) *Formuvannia zdatnosti do fasylytatsiinykh vplyviv u maibutnikh praktychnykh psykholohiv [Formation of ability to facilitating influences at future practical psychologists]*. (Extended abstract of candidate's thesis). Instytut psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Kyiv [in Ukrainian].

9. Lyusin, D.V. (2004) *Sovremennye predstavleniya ob emotsionalnom intellekte [Modern ideas about emotional intelligence. Social intelligence. Theory, measurement, research]*. *Sotsial'ny'j intellekt. Teoriya, izmerenie, issledovaniya*. D. V. Lyusin, D. V. Ushakova (Ed). Moskva: Institut psikhologii RAN. 29–36 [in Russian].

10. Makarenko, I. Ye. (2014) *Rol samoefektyvnosti pedahoha v zabezpechenni yoho vysokykh profesiinykh dosiahnen [The role of self-efficacy of the teacher in ensuring his high professional achievements]*. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh. Issue 37*. 263-269 [in Ukrainian].

11. Manojlova, M.A. *Akmeologicheskoe razvitie emotsionalnogo intellekta u studentov pedagogicheskikh vuzov [Acmeological development of emotional intelligence in students of pedagogical universities]*. *Akmeologiya. – Akmeology, issue 3*. 40-41 [in Russian].

12. Manojlova, M.A. *Struktura osnovnykh komponentov emotsionalnogo intellekta pedagogov [The structure of the main components of the emotional intelligence of teachers]*. *Psikhologicheskie osnovy obucheniya i pedagogicheskoy deyatel'nosti: mater. 6 mezhvuz. konf. Psychological Foundations of Teaching and Pedagogical Activity: Proceedings of the Sixth Inter-University Conference*. Sankt-Peterburg: SPb GAFK im. P. F. Lesgafta [in Russian].

13. Rakitianska, L. *Stanovlennia ta rozvytok poniattia «emotsiinyi intelekt»: istoryko-filosofskyi analiz [Formation and development of the concept of "emotional intelligence"]*. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka (seriia: pedahohichni nauky). Issue 3-4 (56-57)*. 36-42. [in Ukrainian].

14. Rogers, C., Freiberg, J. (2002) *Svoboda uchytsia [Freedom to learn]*. Moskva: Smysl [in Russian].

15. Savel'eva, S.S. (2012). *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya professionalnoj kompetentnosti uchytelya v obrazovatel'nom processe vuza: monografiya [Pedagogical conditions of formation of professional competence of the teacher in educational process of high school: monograph]*. Voskresensk [in Russian].

16. Fohel, T.M. *Emotsiinyi intelekt vchytelia yak zaporuka efektyvnosti navchalnoho protsessu [Emotional intelligence of the teacher as a guarantee of the effectiveness of the educational process]*. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Vols 1-5; Vol. 5: Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy: zb. nauk. prats. Issue 60, 2*. 200-202 [in Ukrainian].

17. Shakhmatova, O.N. (2006) *Pedagogicheskaya fasylytatsiya: osobennosti formirovaniya i razvitiya [Pedagogical facilitation: features of formation and*

development]. *Nauchny`e issledovaniya v obrazovanii. Issue 3.* 118-125 [in Russian].

Шевченко Е.А. Влияние эмоционального интеллекта на фасилитативную компетентность педагога. Статья посвящена проблеме эмоционального интеллекта в контексте становления фасилитативной компетентности педагога как интегративной характеристики его профессионализма, которая позволяет выстраивать эффективные партнерские отношения в гуманистическом образовательном пространстве.

Осуществлен теоретический анализ научных подходов к трактованию понятия эмоционального интеллекта, которое воссоздает идею взаимозависимости рациональных и эмоциональных начал в структуре личности, определяющую стиль взаимодействия человека с миром вообще и специфику его профессиональной деятельности в частности. Рассмотрена обоснованность и существенные отличия простых и смешанных моделей эмоционального интеллекта, его классификаций, а также их применимость в гуманистических психолого-педагогических теориях и практическую значимость для профессиональной подготовки и последипломного образования.

На основе теоретически выделенных рациональных, эмоциональных, конотативных и коммуникативных компонентов исследуемого феномена автором определены перспективы исследования особенностей влияния развитости и направленности эмоционального интеллекта педагога на становление и усовершенствование его фасилитативной компетентности. Очерчена позиция автора относительно общих возможностей развития эмоционального интеллекта педагога на гуманистических мировоззренческих началах с использованием диалоговых учебных технологий.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, внутриличностный интеллект, межличностный интеллект, фасилитативная компетентность, самоэффективность педагога, педагогическая фасилитация, субъект-субъектное взаимодействие.

Shevchenko K. The influence of emotional intelligence on the teacher's facultative competence. The article deals with the problem of emotional intelligence (emotional intelligence emotional quotient or EQ) and its interrelation with teacher's facilitative competence as an integrative characteristic of his professionalism, which allows to build effective partnerships in the humanistic educational space.

A theoretical analysis of scientific approaches to the interpretation of the concept of emotional intelligence, which recreates the idea of the interdependence of rational and emotional beginnings in the personality structure, determining the style of human interaction with the world in general and the specifics of his professional activity in particular, is carried out. The validity and significant differences of simple and mixed models of emotional intelligence, its classifications, as well as their applicability in humanistic psychological and

pedagogical theories and practical significance for professional training and postgraduate education are considered.

Based on the theoretically identified rational, emotional, connotative and communicative components of the investigated phenomenon, the author defines certain prospects for studying the features of the influence of the development and orientation of the teacher's emotional intelligence on the formation and improvement of his facilitative competence. The author's position about the general possibilities for the development of the teacher's emotional intelligence based on humanistic worldview principles using interactive teaching technologies is outlined.

Keywords: emotional intelligence, intrapersonal intelligence, interpersonal intelligence, facilitative competence, teacher's self-efficacy, pedagogical facilitation, subject-subject interaction.

УДК 159.922.73: [159.98:616]

ШЕВЧУК Ю. С.

старший викладач кафедри педагогіки, психології та корекційної освіти Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, м. Рівне

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОСОМАТИЧНИХ РОЗЛАДІВ У ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ

Шевчук Ю. С. Особливості психосоматичних розладів у дітей та підлітків. Статтю присвячено теоретичному аналізу особливостей психосоматичних розладів у дітей та підлітків. Здійснено аналіз наукових джерел, що розкривають погляди на поняття «психосоматика». Розкрито, що психосоматичні симптоми надзвичайно розповсюджені у дітей і підлітків через важкість повноцінного вираження своїх емоцій та почуттів при спілкуванні. Досліджено, що саме емоційна реакція є сполучною ланкою між психічною та тілесною сферами. З'ясовано, що існують три основні фактори ризику виникнення у дітей психосоматичних захворювань: *генетичні, церебрально-органічні, мікросоціальні*. Розкрито, що у ранньому дитячому віці виникнення негативних реакцій частіше проявляється у соматичному оформленні. Здійснено аналіз існуючих вітчизняних і зарубіжних досліджень макросоціальних факторів ризику психосоматичних розладів і скарг дітей та підлітків у системі дошкільної і шкільної освіти: *1) стресова тактика педагогічних впливів; 2) стрес обмеженого часу і постійної конкуренції; 3) недостатня ефективність методик і технологій навчання учнів; 4) інтенсифікація і нераціональна організація навчального процесу; 5) відсутність системної комплексної роботи з організації здорового способу життя; 6) низька рухова активність дітей і підлітків; 7)*

мобінг і булінг. Охарактеризовані типові особливості психічного стану в ході обстеження дитини. Проаналізовано, що феноменологія дитячої психосоматики породжується різноманітними зовнішніми умовами, тілесними (функціональними) особливостями, типологією психічних функцій, а також специфікою внутрішньої позиції самої дитини чи підлітка.

Ключові слова: психосоматика, психосоматичні розлади, психосоматичні симптоми, соматизація, мобінг, булінг, дитячий і підлітковий вік, емоції, алекситимія, травма.

Постановка проблеми. В умовах стрімкого розвитку науки і техніки як у дорослих, так і у дітей та підлітків все більше спостерігається блокування емоцій та відсутність можливості їх проживати повною мірою, що призводить до цілого ряду тілесних (соматичних) порушень.

Проблема психосоматичних розладів – одне з найбільш складних питань сучасної психології, незважаючи на те, що тісний взаємозв'язок психічного та соматичного встановлений і вивчається ще з часів античності. У процесі розвитку медицини питання впливу психіки на перебіг соматичного захворювання спочатку не розглядалось. На сьогодні, в час стрімкого зростання інформаційного потоку, зниження рухової активності, впливу несприятливих факторів навколишнього середовища, стає актуальним розгляд питань психічного та соматичного здоров'я у їх єдності, впливі один на одного [5].

Структура дитячої захворюваності також змінилася на користь психосоматичних порушень і так званих хвороб адаптації [1; 3; 4; 5; 6; 14].

Психосоматика (гр. *psyche* – душа, *soma* – тіло) – напрям у медицині та психології, який займається вивченням впливу психологічних факторів (психогенних) на появу і подальший перебіг соматичних захворювань [1; 14].

Психосоматичні розлади в дитинстві та підлітковому віці впливають на розвиток особистості, а психічні стани прямим чином впливають на здоров'я. Показано, що великий вплив на виникнення та подолання соматичних розладів молодого організму зчиняє сама особистість дитини чи підлітка [12].

Актуальність досліджень проблем дитячої та підліткової психосоматики обумовлена, в першу чергу, значним зростанням у загальній популяції кількості психосоматичних розладів і скарг на них у дітей та підлітків. За рівнем поширеності вони є переважаючими серед загального числа неінфекційних хвороб дитячого і підліткового віку. Незважаючи на ряд досліджень у медичній та психологічній науках, донині залишаються дискусійними питання, що стосуються сутнісного змісту і ролі факторів різного рівня у виникненні психосоматичних скарг і розладів у дітей та підлітків [5; 12].

Останні дослідження і публікації. Про зв'язок психіки і тіла говорив ще Гіппократ, пояснюючи схильність людини до певних захворювань різними типами темпераменту; також говорили про те, що хвороба являє собою особливу реакцію індивідуума на умови його життя в середовищі. Вперше термін «психосоматичний» використав у 1818 р. німецький психіатр

Йоган-Крістіан Хейнрот (J. Heinroth), який пояснив, що різні соматичні захворювання можуть бути наслідком внутрішніх душевних конфліктів [1; 5]. На противагу йому, М. Якобі у 1822 р. ввів поняття «соматопсихічний», який говорив про вплив соматичних розладів на стан душі.

Проблему психосоматики активно вивчали і досліджували такі учені, як Ф. Александер, П. Анохін, В. Бехтерев, Р. Вірхов, В. Вундт, Ф. Дойч, Б. Карвасарський, О. Леонт'єв, В. М'ясищев, І. Павлов, В. Райх, А. Смулевич, А. Сперанський, М. Струковська, Б. Теплов, В. Тополянський, П. Федерн, З. Фрейд, Л. Чертог та інші учені [1; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 14].

Так, великий внесок у проблему психосоматичних порушень здійснив психоаналітичний напрямок. З. Фрейд довів, що тілесні відчуття і бажання є важливою складовою особистості [11; 14]. Виходячи з його теорії, психосоматичні захворювання працюють за принципом конверсії, а саме - перетворення негативного у більш негативне. Тобто, будь-який внутрішній конфлікт людини, що знаходиться на глибокому підсвідомому рівні, може перерости у фізіологічні симптоми різних хвороб.

В. М. Бехтерев у своїх працях доводив можливість виникнення соматичних розладів під впливом психічних змін, також він був упевнений у тому, що на організм людини впливає середовище [6]. Адже відомо, що система відношень між людиною і середовищем може мати як благодійний, так і негативний вплив на її розвиток.

Слід відмітити, що Ф. Александер у своїх дослідженнях робив акцент не на символізмі, а на генетичних складових хвороб. Тож, виходячи з його теорії, при внутрішньому конфлікті психосоматичні захворювання можуть з'явитися в самій хворій для організму точці [6; 14].

В. Райх звернув увагу на те, що придушення емоцій може призводити до формування так званого «м'язового панцира» – системи хронічних напружень в м'язовій системі людини, яку можна назвати своєрідною фізичною і психологічною «гальмівною сорочкою». Психолог стверджував, що «захисний панцир» не дає людині змоги переживати сильні емоції, він ніби обмежує і викривляє вираження почуттів. Такі емоції вважаються блокованими, тому вони ніколи не зникають і не можуть повністю проявитися, такі стани можуть набувати хворобливого характеру у пацієнтів [10; 11].

Науковець Л. Чертог висуває думку, що специфічна спрямованість психосоматичного симптому визначається не психічними, а імунними та нейроендокринним механізмами. А. Б. Смулевич визначає психосоматичні розлади як групу хворобливих станів, що виникають на тлі взаємодії психічних і соматичних факторів і проявляються у психічних розладах, які відображають реакцію на соматичне захворювання, або у розвитку під впливом психогенних факторів соматичної патології [14].

Т. О. Ткачук зазначає, що, попри значну кількість теорій, які намагаються пояснити етіологію і патогенез психосоматичних розладів, жодна не змогла обґрунтовано пояснити механізм виникнення і розвитку

психосоматичних розладів. Як наслідок, виникає мультифакторна теорія, в якій кожна із запропонованих теорій пояснює одну з ланок патогенезу [14]. Згодом сформувався більш загальний і чіткий підхід до розуміння психологічних причин соматичних розладів. Автори теорій, що з'являються в 60-ті роки і пізніше, визнають, що психосоматичні розлади можуть бути зумовлені як фізіологічними, так і психологічними факторами. Відповідно до моделі «двошелонної лінії захисту» А. Міхчерліх, психосоматичний процес розвивається наступним чином: людина намагається впоратися з конфліктною ситуацією, яка викликає у неї стресовий стан, загрозовий для її існування на психосоціальному рівні, за допомогою виключно психічних елементів. Якщо ж перша «лінія захисту» не спрацьовує, підключається захист другого рівня – соматизація, яка згодом призведе до структурних змін в організмі людини [1; 5; 14].

Таким чином, психосоматика – це напрям, який вивчає вплив соціальних і психологічних чинників на виникнення і розвиток психосоматичних захворювань. В основі психосоматичних захворювань лежить реакція на емоційне переживання, яке супроводжується функціональними змінами і патологічними порушеннями в організмі [1].

Формулювання цілей статті: здійснити теоретичний аналіз особливостей психосоматичних захворювань у дітей та підлітків; дослідити зміст та роль факторів різного рівня у виникненні психосоматичних скарг і розладів у дітей та підлітків.

Виклад основного матеріалу. Психосоматичні симптоми надзвичайно розповсюджені у дітей і підлітків через важкість повноцінного вираження своїх емоцій та почуттів при спілкуванні (алекситимія), тому зазвичай психологічні проблеми можуть мати прояв на фізичному рівні у вигляді функціональних розладів внутрішніх органів, як зазначає Т. О. Ткачук [14]. Людина автоматично викреслює зі свого життя почуття та емоції, заміщуючи їх думками, роздумами та тілесними відчуттями. Це проявляється у відсутності аналізу власних почуттів, неможливості відрізнити свої переживання та проявляти власні емоції.

Більшість сучасних дослідників визнають, що саме емоційна реакція (і відповідні нейровегетативні та ендокринні зміни) є сполучною ланкою між психічною та тілесною сферами. І. Г. Малкіна-Пих відзначає, що в процесі еволюції людини поступово порушувався універсальний механізм адаптації до навколишнього середовища. Сьогодні пристосування залежить від психічних можливостей людини набагато більшою мірою, ніж від сили її м'язів, міцності кісток і швидкості бігу. Емоції, покликані мобілізувати організм, найчастіше придушуються, вбудовуються в соціальний контекст, а з часом стають причиною руйнівних процесів в організмі [9; 11].

Існує декілька теорій, що пояснюють виникнення психосоматичних захворювань. Згідно з однією з них, вони є наслідком стресу (Г. Сельє, Х. Вольф, Р. Лазарус та інші), обумовленого тривало діючими та неподоланими психічними травмами. Друга теорія пов'язує їх виникнення з

внутрішнім конфліктом між однаковими за інтенсивністю, але різноспрямованими мотивами особистості. Вважається, що деякі типи мотиваційних конфліктів є специфічними для окремих форм психосоматичних захворювань [4].

Торкаючись питання щодо психологічних причин захворюваності дітей, Т. Є. Зімовіна і А. С. Фільчакова беруть до уваги, перш за все, характеристики періодів психічного розвитку у віковій психології. Так, згідно з концепціями З. Фрейда, Е. Еріксона, Д. Б. Ельконіна, Л. С. Виготського та ін., у період від народження до 6 років головну роль у формуванні та психічному розвитку дітей відіграють стосунки з батьками. У період від народження і до трьох років – з матір'ю, пізніше, у віці проходження Едипового комплексу, – з дорослим протилежної статі. Дорослий виступає і як корелят емоційного благополуччя розвитку дитини, і як провідник адаптації дитини до умов соціуму, вводячи її до соціального простору [8].

О. Семак виділяє наступні чинники серед основних тлумачень, накопичених в науковій літературі щодо психосоматики дітей [11]:

- відсутність захищеності в ранньому дитинстві, порушення безпеки через розлуку з батьками або нездорові сімейні відносини;
- внутрішній конфлікт, протиріччя свідомого і несвідомого;
- фізіологічне та психологічне перевантаження, накопичення стресів, що призводить до виснаження захисних адаптаційних резервів організму;
- академічні перевантаження;
- характерна картина особистості, типові психологічні і поведінкові проблеми, що впливають на виникнення, перебіг і лікування хвороби;
- реакція на фрустрації, несприятливі психогенні впливи, переробка міжособистісних конфліктів, при яких індивід не бачить виходу з ситуації, «втеча у хворобу» як неправильний вихід із соціальних негараздів;
- конституційні властивості нервово-психічної діяльності та порушення ЦНС (слабкий тип реагування, емоційна нестабільність, вразливість);
- негативні емоції та депресивні стани, що впливають на імунну систему, гормональний стан та периферичну фізіологічну активацію;
- надмірне фокусування на фізичному самопочутті; надцінна переконаність пацієнта у правильності власної внутрішньої картини хвороби;
- ефект навіювання іншою особою (вербальні посилення батьків) або самонавіювання, «органічна мова», коли хвороба виступає фізичним втіленням фрази (наприклад, «у мене серце за нього болить» і т. ін.);
- симптоматика має певну приховану мету, вигоду, неусвідомлена бажаність захворювання (наприклад, напад позбавляє від значущих проблем, привертає увагу та турботу близьких людей);

- самопокарання (наприклад, дитина здійснює вчинок, неприпустимий з точки зору її вихователів. Тоді у дитини з'являється почуття провини, а провинна шукає покарання, зокрема – у вигляді травм і соматичних порушень);

- фон несприятливих сімейних та інших соціальних факторів, що впливає на набуті схильності, поведінкові звички: неправильний режим дня, хибні виховні прийоми, відсутність єдиного підходу до дитини, незадовільні умови для розвитку самостійної діяльності і т. ін.;

- хворобливий, травматичний досвід минулого, при цьому має значення психічний та фізичний стан людини під час дії психотравмуючих подій.

М. В. Бобильова виділяє три основні фактори ризику виникнення у дітей психосоматичних захворювань: *генетичні, церебрально-органічні, мікро соціальні* [4].

Перераховані фактори беруть участь у формуванні розладів через різні механізми: вони роблять дитину вразливою до стресів; ускладнюють психологічний і біологічний захист; закріплюють фізіологічні реакції. При цьому кожний віковий період в житті дитини має специфічні особливості, наслідки яких можуть стати фоном для розвитку психосоматичних розладів.

Важливо підкреслити, що у ранньому дитячому віці виникнення негативних реакцій частіше в соматичному оформленні – більш виразне. Власні негативні емоційні реакції у деяких дітей можуть проявлятися у вигляді напруженості, тривоги, непосидючості, страшних сновидінь, деяких поганих звичок (кусання нігтів, смоктання пальця), різних стереотипів, труднощів розмовної мови, у відсутності апетиту, інфантильній поведінці, істеричних випадках. Так описує негативні емоційні прояви у дітей Ю. А. Макаренко, відзначаючи, що негативні реакції мають не тільки психічні, але і фізичні прояви, такі, як порушення апетиту, істеричні випадки – рухові функціональні порушення, які зустрічаються у дітей, в тій чи іншій мірі імітуючи таке важке психічне захворювання, як епілепсія, що у багатьох відношеннях погано позначається на їхньому здоров'ї [4].

Виражені психосоматичні розлади різноманітні, можуть вражати практично будь-які органи і системи. Взаємозв'язок віку з психосоматичними розладами умовний, так як розлади зустрічаються як у дошкільнят, так і у підлітків. Такі психосоматичні реакції, як порушення сну, часті головні болі, енурез і т.д., звичайно короткочасні. Н. Ю. Єрміна вважає, що вони виникають слідом за переживанням дитиною неприємних або небезпечних обставин: самотність, аварійна ситуація, переляк тваринам або людиною і т.д. [6].

У дитини чи підлітка функціональні психосоматичні порушення, викликані однократними несприятливими обставинами або життєвими труднощами, часто тягнуть за собою виразку шлунка та дванадцятипалої кишки, бронхіальну астму, виразковий коліт та інші [1; 6].

Вищепераховані психосоматичні хвороби характеризуються не

тільки порушеннями органів або систем, а й особливостями перебігу хвороби [1; 6; 7].

Дослідники А. Серих, В. Басюк, А. Ліфінцева здійснили аналіз існуючих вітчизняних і зарубіжних досліджень макросоціальних факторів ризику психосоматичних розладів і скарг дітей та підлітків [12].

Так, вони з'ясували, що в якості основних макросоціальних *факторів ризику психосоматичних розладів у дітей в системі дошкільної освіти* можна виділити, перш за все, дисфункціональні комунікації вихователів з дитиною і ранній початок навчання дітей з використанням неадаптивних технологій, методів і засобів навчання. Давно відомо, що з вихователем дитина отримує перший досвід поліадичного (замість діадичного - з батьками) спілкування. Як показали дослідження, вихователька не помічає зазвичай близько половини спрямованих до неї звернень дітей. Даний аспект дисфункціональної комунікації може привести, з одного боку, до зростання самостійності дитини, зниження її егоцентризму, а з іншого - до незадоволення потреби в безпеці, розвитку тривожності, психосоматизації дитини. Крім того, результати сучасних наукових досліджень незаперечно свідчать про те, що ранній початок навчання дитини, форсоване вироблення у дошкільнят шкільної готовності негативно відображаються на їх психосоматичному здоров'ї [12].

Щодо *факторів ризику порушень психосоматичного здоров'я дітей та підлітків в системі шкільної освіти* А. Серих, В. Басюк, А. Ліфінцева описали наступні позиції [12].

1. *Стрессова тактика педагогічних впливів (тобто дитина знаходиться в ситуації постійної загрози стресу)*. Досить часто в системі діадичного спілкування «дитина - педагог» з боку останнього проявляються різноманітні реакції негативної модальності, починаючи від відкритої агресії і закінчуючи байдужістю.

Соціальна загроза асоціюється у дітей і підлітків з відштовхуванням, ворожістю з боку педагогічного колективу або з недоліком дружелюбності і прийняття з їхнього боку. Навчальна загроза пов'язана з передчуттям психологічної небезпеки в навчальних ситуаціях: очікування провалу на уроці, боязнь покарання за неуспіх з боку батьків. Такі тривалі емоційні переживання дітей можуть призвести до соматизації, а в подальшому і до психосоматичних розладів, як зазначають автори [12].

2. *Стрес обмеженого часу і постійної конкуренції*. Як справедливо зазначав Д. М. Ісаєв, через присутність у школі елемента змагання, пов'язаного з орієнтацією на високі показники, відстаючих учнів неминуче «стигматизують» як, власне, самі діти, так і педагогічний колектив. У зв'язку з цим у дітей розвивається негативне уявлення про власну особистість, що перешкоджає їх подальшому розвитку і збільшує ризик психосоматичних розладів [7]. Варто зазначити, що великі енерговитрати дитини, пов'язані зі збільшенням інформаційних навантажень в інноваційних школах, тягнуть за собою серйозну напругу функціональних систем організму, що, в свою чергу,

негативно відображається на психосоматичному здоров'ї дитини. Також інноваційні установи, характеризуючись перфекціоністськими високими освітніми стандартами, створюють загрозу емоційному благополуччю дітей що, відповідно, може привести до психосоматичних розладів.

3. *Недостатня ефективність методик і технологій навчання учнів.* Як вказувала М. М. Безруких, особливо гостро проблема адекватності педагогічних впливів рівню фізіологічної та психологічної зрілості організму школярів стоїть на початку навчання в школі при вступі до першого класу. За даними психофізіологічних і нейрофізіологічних досліджень, зафіксовано, що до початку шкільного навчання у переважній більшості сучасних дітей 6 - 7 років ще не сформовані шкільно-значущі функції [3]. А. Г. Сухарєв, Н. М. Цирєнова, аналізуючи дані, отримані в ході дослідження особливостей фізичного і психічного здоров'я дітей, що навчаються за допомогою здоров'язберігаючих технологій навчання і навчально-дисциплінарних технологій навчання, прийшли до висновку, що за всіма видами функціональних відхилень у стані здоров'я лідирують учні другої технології навчання. При цьому відзначається помітна тенденція до погіршення здоров'я від 3-го до 6-го класу, майже кожна четверта дитина має відхилення в стані здоров'я [13].

4. *Інтенсифікація і нераціональна організація навчального процесу.* На психіку дитини падає основне навантаження в освітніх установах. Під впливом сумарного шкільного навантаження в учнів частішають усі функціональні відхилення, особливо астеничні і невротичні прояви, артеріальна гіпотонія, переданемія, зниження імунологічної резистентності адаптаційної функції надниркових залоз, що пов'язано з хронічним стресом [2; 12]. Високий обсяг навчальних і позанавчальних навантажень, інтенсифікація процесу навчання, дефіцит часу для засвоєння інформації, як вказують А. А. Баранов та Л. М. Сухарєва, мають виражений психотравмувальний вплив на школяра, що в поєднанні зі зменшенням тривалості сну і прогулянок, зниженням фізичної активності зчиняє стресовий вплив на організм, що розвивається. Тривале перебування в таких умовах сприяє «закріпленню» негативних зрушень у фізіологічних реакціях організму, що формує невротичні розлади з наступною клінічною маніфестацією, формуванням порушень діяльності серця, шлунково-кишкового тракту, інших органів і систем і подальшої соматизацією [2].

5. *Відсутність системної комплексної роботи з організації здорового способу життя.* Низька кваліфікація педагогів у питаннях вікової фізіології, психології, охорони здоров'я школярів ускладнює доскональне вивчення порушень психосоматики. Педагогічний колектив шкільної установи повинен знати основи вікової фізіології дітей і вміти формувати у них установки і цінності здорового способу життя. Автори констатують, що в сучасних школах практично відсутня система гігієнічного навчання і виховання щодо формування у дітей та підлітків навичок здорового способу життя, свідомого і відповідального ставлення до свого здоров'я, що є

значущою причиною погіршення стану здоров'я школярів [2; 12].

6. *Низька рухова активність дітей і підлітків.* Фізіологами і гігієністами дитинства доведено, що за всієї різноманітності підходів до здоров'язаощадження школярів одне з перших місць належить правильно організованим, цілеспрямованим рухової активності. Рухи і фізична активність підтримують обмінні процеси, створюють ту базу, на основі якої відбувається не тільки біологічний, а й духовний розвиток дитини [2].

Відсутність системної комплексної роботи з організації здорового способу життя дітей та підлітків, а також пов'язана з цим схильність дітей до зниженої рухової активності (гіподинамії) виступають в якості фактора ризику.

7 - *Мобінг і булінг.* Роботи західних дослідників показують, що діти, включені в збіговисько однолітків – об'єкти агресивної поведінки своїх однолітків або старших за віком - являють собою групу ризику різних психосоматичних розладів. Психосоматичними скаргами, що найчастіше зустрічаються у віктимних дітей, є головні, абдомінальні і спинальні болі, запаморочення, проблеми зі сном, порушення харчової поведінки, енурез, проблеми зі шкірою і почуття хронічної втоми [2].

Окрім вищеописаних факторів, науковець М. М. Безруких відзначає додаткові шкільні фактори ризику: невідповідність умов навчання санітарно-гігієнічним вимогам; зниження рівня медичного контролю за здоров'ям школярів; погана організація харчування; в ряді місць відсутність спортивних залів і кваліфікованих викладачів фізвиховання; низька культура сім'ї в питаннях охорони та зміцнення здоров'я [3].

На завершення теоретичного аналізу особливостей психосоматичних розладів у дітей та підлітків варто охарактеризувати типові особливості психічного стану в ході обстеження дитини, за Н. Ю. Єреміною [5; 6]. До них належать: загальмованість на початку бесіди, вразливість, сором'язливість, афективна лабільність, легке виникнення розладів настрою (плач, скутість, замкненість). Звертають на себе увагу стомлюваність, порушення працездатності, психічний інфантилізм (відсутність критики до себе, легка сугестивність, конформність, пошук лідера, іноді - бажання показати себе в кращому світлі). Часто відзначається скорочений психоорганічний синдром у вигляді рухової розгальмованості, активного і пасивного протесту, відсутності почуття дистанції при розмові. При втомі посилюється рухове розгальмування, діяльність дитини малопродуктивна і нецілеспрямована. Також дитина може проявляти скутість, швидкі переходи від сміху до сліз, вегетативні розлади. До особистісних рис дитини, схильної до психосоматичних розладів, відносять сензитивність, підвищену відповідальність, схильність до зниження настрою при найменших несприятливих ситуаціях. На цьому тлі легко виникають страхи, фобічні розлади, які у зв'язку з незрілістю психіки набувають соматичного забарвлення [5; 6; 7].

Таким чином, під «психосоматичними розладами» слід розуміти як

актуальні, так і довготривалі зрушення в роботі функціональних систем організму, пов'язані перш за все з психоемоційними факторами [6].

Висновки і подальші перспективи досліджень. Аналіз наукових праць вітчизняних і зарубіжних дослідників свідчить, що психосоматичні порушення зазвичай визначаються наявністю психологічного фактору, який є складовим у розвитку або ж у загостренні захворювання.

Феноменологія дитячої психосоматики породжується різноманітними зовнішніми умовами, тілесними (функціональними) особливостями, типологією психічних функцій, а також специфікою внутрішньої позиції самої дитини чи підлітка. Весь комплекс умов і передумов може провокувати виникнення патологічного афекту і асоціальні реакції [12].

У людини, орієнтованої на пошук варіантів у різних сферах діяльності, яка має високий рівень креативності, набагато більше шансів адекватно визначити характер взаємодії зі світом та соціальним оточенням. Саме тому велике значення в профілактиці формування психосоматики має орієнтація дітей та підлітків на їх максимальну творчу самореалізацію. Адже адаптаційні (приспосувальні) можливості у дітей та підлітків набагато вище, ніж у дорослих, тих, хто вже не раз піддавався стресовим впливам.

Саме від психологічного стану дитини на момент зіткнення зі стресом залежить, чи буде вона активно шукати вихід зі стресової ситуації, або ж пасивно прирече себе на «руйнування» психосоматичними розладами [14].

Список використаних джерел

1. Антропов Ю.Ф., Шевченко Ю.С. Психосоматические расстройства и паталогические привычные действия у детей и подростков. М.: Издательство Института Психотерапии, Издательство НГМА, 2000. 320 с.
2. Баранов А.А., Сухарева Л. М. Особенности состояния здоровья современных школьников. *Вопросы современной педиатрии*. 2006. № 5. С. 14–21.
3. Безруких М.М. Здоровье детей и школьные факторы риска. *Современная школа и здоровье детей: материалы круглого стола*. Москва: ОЛМА-ПРЕСС, 2002.
4. Бобылева М.В. Психосоматические расстройства у детей дошкольного возраста. 2018. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2018/01/31/psihosomaticheskie-rasstroystva-u-detey-doshkolnogo-voz-rasta> (дата звернення: 25.03.2020).
5. Брызгунов И.П. Психосоматика у детей. Москва: Психотерапия, 2009. 480 с.
6. Еремина Н.Ю. Психосоматические расстройства у детей в семьях с различными стилями семейного воспитания. *Поволжский педагогический вестник*. 2015. № 4 (9). С. 115 - 121. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihosomaticheskie-rasstroystva-u-detey-vsemyah-s-razlichnymi-stilyami-semeynogovospitaniya> (дата звернення: 26.03.2020).
7. Исаев Д.Н. Эмоциональный стресс. Психосоматические и

соматопсихические расстройства у детей. Санкт-Петербург, 2005.

8. Зімовіна Т. Є., Фільчакова А. С. Взаємозв'язок між захворюваністю дитини та стосунками у сім'ї. *Проблеми сучасної психології*. 2018. Вип. 40. С. 128-137. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/158809038.pdf> (дата звернення: 25.03.2020).

9. Малкина-Пых И. Г. Психосоматика: Справочник практического психолога. Москва: Эксмо, 2005. 992 с.

10. Райх В. Характероанализ: техника и основные положения для обучающихся и практикующих аналитиков. Москва: Медицина, 1999. 464 с.

11. Семак О. Психосоматичні розлади ендокринної системи у дітей гірської місцевості. *Гірська школа українських Карпат*. 2018. № 19. С. 40-45. URL: https://www.researchgate.net/publication/337775797_PSIHOSOMATICNI_ROZLADI_ENDOKRINNOI_SISTEMI_U_DITEJ_GIRSKOI_MISCEVOSTI (дата звернення: 20.03.2020).

12. Серых А., Басюк В., Лифинцева А. Особенности детских психосоматических расстройств. *Развитие личности*. 2010. № 10. С. 59 – 70. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-detskih-psihsomaticheskikh-rasstroystv/viewer> (дата звернення: 23.03.2020).

13. Сухарев А. Г., Цыренова Н. М. Характеристики среды жизнедеятельности современных школьников. *Вопросы современной педиатрии*. 2006. № 5. С. 31–37.

14. Ткачук Т. О. Функціональні психосоматичні розлади у дітей дошкільного віку. Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 12: *Психологічні науки*. 2016. – Вип. 4. С. 288-234. DOI: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_012_2016_4_32.

References transliterated

1. Antropov, YU.F., Shevchenko, YU.S. (2000). *Psichosomaticheskie rasstroystva i patalogicheskie privyichnyie deystviya u detey i podrostkov* [Psychosomatic disorders and pathological habitual actions in children and adolescents]. Moskva: Izdatelstvo Instituta Psihoterapii, Izdatelstvo NGMA [in Russian].

2. Baranov, A.A., Suhareva, L.M. (2006). Osobennosti sostoyaniya zdorovya sovremennyih shkolnikov [Features of the state of health of modern schoolchildren]. *Voprosyi sovremennoy pediatrii*, 5. 14–21. [in Russian].

3. Bezrukih, M.M. (2006). Zdorove detey i shkolnyie faktoryi riska [Children's health and school risk factors]. *Sovremennaya shkola i zdorove detey: materialyi kruglogo stola* [Modern school and children's health]. Moskva: OLMA-PRESS. [in Russian].

4. Bobilova, M.V. (2018). *Psichosomaticheskie rasstroystva u detey doshkolnogo vozrasta* [Psychosomatic disorders in preschool children]. Retrieved from: https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2018/01/31/psichosomaticheskie-rasstroystva-u-detey-doshkolnogo-voz_rasta [in Russian].

5. Bryazgunov, I.P. (2009). *Psichosomatika u detey* [Psychosomatics in children]. Moskva: Psihoterapiya [in Russian].

6. Eremina, N.YU. (2015). Psihosomaticheskie rasstroystva u detey v semyah s razlichnyimi stilyami semeynogo vospitaniya [Psychosomatic disorders in children in families with different styles of family upbringing]. *Povoljskiy pedagogicheskiy vestnik*. 4(9). 115-121. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihosomaticheskie-rasstroystva-u-detey-vsemyah-s-razlichnymi-stilyami-semeynogovospitaniya> [in Russian].
7. Isaev, D. N. (2005). *Emotsionalnyy stress. Psihosomaticheskie i somatopsihicheskie rasstroystva u detey* [Emotional stress. Psychosomatic and somatopsychic disorders in children]. Sankt-Peterburh [in Russian].
8. Zimovina, T.Ye., Filchakova, A.S. (2018). Vzaiemozviazok mizh zakhvoriuvanistiu dytyny ta stosunkamy u simi. *Problema suchasnoi psykholohii. Issue 40*. 128-137. Retrieved from: <https://core.ac.uk/download/pdf/158809038.pdf> [in Ukrainian].
9. Malkina-Pyih, I.G. (2005). *Psihosomatika: Spravochnik prakticheskogo psihologa* [The relationship between child morbidity and family relationships]. Moskva: Eksmo [in Russian].
10. Rayh, V. (1999). *Harakteroanaliz: tehnika i osnovnyie polojeniya dlya obuchayuschih i praktikuyushih analitikov* [Character Analysis: Techniques and Basics for Learning and Practicing Analysts]. Moskva: Meditsina [in Russian].
11. Semak, O. (2018). Psihosomatichni rozladi endokrinnoï sistemi u ditey girskoï mistsevosti [Psychosomatic disorders of the endocrine system in children in mountainous areas]. *Girska shkola ukraïnskih Karpat, 19*. 40-45. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/337775797PSIHOSOMATICNI_ROZLADI_ENDOKRINNOI_SISTEMI_U_DITEJ_GIRSKOI_MISCEVOSTI [in Ukrainian].
12. Seryih, A., Basyuk, V., Lifintseva, A. (2010). Osobennosti detskih psihosomaticheskikh passtroystv [Features of children's psychosomatic devices]. *Razvitie lichnosti, 10*. 59–70. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-detskih-psihosomaticheskikh-rasstroystv/viewer> [in Russian].
13. Suharev, A.G., TSyirenova, N.M (2006). Charakteristiki sredyi jiznedeyatel'nosti sovremennykh shkolnikov [Characteristics of the living environment of modern schoolchildren]. *Voprosyi sovremennoy pediatrii. 5*. 31–37 [in Russian].
14. Tkachuk, T.O. (2016). Funktsionalni psykhosomatychni rozlady u ditei doshkilnoho viku [Functional psychosomatic disorders in preschool children]. *Naukovyi chasopys natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Seriya 12: Psykholohichni nauky. Issue 4*. 288-234. DOI: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_012_2016_4_32 [in Ukrainian].

Шевчук Ю.С. Особенности психосоматических расстройств у детей и подростков. Статья посвящена теоретическому анализу особенностей психосоматических расстройств у детей и подростков. Осуществлен анализ

научных источников, раскрывающих взгляды на понятие «психосоматика». Раскрыто, что психосоматические симптомы очень распространены у детей и подростков из-за трудностей в полноценном выражении своих эмоций и чувств при общении. Доказано, что именно эмоциональная реакция является связующим звеном между психической и телесной сферами. Выяснено, что существуют три основных группы факторов риска возникновения у детей психосоматических заболеваний: *генетические, церебрально-органические, микросоциальные*. Раскрыто, что в раннем детском возрасте негативные реакции возникают чаще в соматическом оформлении. Проведен анализ существующих отечественных и зарубежных исследований макросоциальных факторов риска психосоматических расстройств и жалоб детей и подростков в системе дошкольного и школьного образования: *1) стрессовая тактика педагогических воздействий; 2) стресс ограниченного времени и постоянной конкуренции; 3) недостаточная эффективность методик и технологий обучения учащихся; 4) интенсификация и нерациональная организация учебного процесса; 5) отсутствие системной комплексной работы по организации здорового образа жизни; 6) низкая двигательная активность детей и подростков; 7) моббинг и буллинг*. Охарактеризованы типичные особенности психического состояния в ходе обследования ребенка. Проанализировано, что феноменология детской психосоматики порождается различными внешними условиями, телесными (функциональными) особенностями, свойствами типологии психических функций, а также спецификой внутренней позиции самого ребенка или подростка.

Ключевые слова: психосоматика, психосоматические расстройства, психосоматические симптомы, соматизация, моббинг, буллинг, детский и подростковый возраст, эмоции, алекситимия, травма.

Shevchuk YU. Peculiarities of psychosomatic disorders in children and adolescents. The article deals with the theoretical analysis of the features of psychosomatic disorders in children and adolescents. Scientific sources have been analyzed, revealing views on the concept of “psychosomatics”. It is shown that psychosomatic symptoms are extremely common in children and adolescents because of the difficulty to fully express their emotions and feelings when communicating. It is found out, that an emotional reaction is the very link between mental and bodily areas. It has been also found out that there are three main risk factors for the occurrence of psychosomatic diseases in children: *genetic, cerebral-organic and microsocal*. It is revealed that in early childhood, the occurrence of adverse reactions is more often somatic. The analysis of existing domestic and foreign studies of macrosocial risk factors of psychosomatic disorders and complaints of children and adolescents in the system of preschool and school education emphasizes: *1) stress tactics of pedagogical influences; 2) stress of limited hours and constant competition; 3) insufficient effectiveness of teaching methods and technologies of student ; 4) intensification and irrational organization of the educational process; 5) absence of systematic comprehensive work to*

organize a healthy lifestyle; 6) insufficient physical activity of children and adolescents; 7) mobbing and bullying. Typical specifics of mental state during the examination of the child were characterized. The analysis showed that phenomenology of children psychosomatic disorders is generated by various external conditions, physical (functional) features, types of mental functions and specific internal position of the child or adolescent.

Key words: psychosomatics, psychosomatic disorders, psychosomatic symptoms, somatization, mobbing, bullying, childhood and adolescence, emotions, alexithymia, trauma.

УДК 159.923.2

ЯКОВЕНКО С.І.

доктор психологічних наук, професор, перший проректор Київського інституту сучасної психології та психотерапії, м. Київ

ГУРЛЄВА Т.С.

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії консультативної психології та психотерапії Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ

**МОЖЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ
В УТРУДНЕНИХ УМОВАХ ЖИТТЯ**

Яковенко С.І., Гурлєва Т.С. Можливості дистанційного консультування в утруднених умовах життя. В статті йдеться про можливості дистанційного консультування в утруднених умовах життя, коли зростає потреба громадян в психологічній допомозі (пандемія, карантин, вимушена ізоляція, війна тощо), яку можна здійснювати у спосіб, безпечний для здоров'я як клієнтів, так і психологів-консультантів.

Обговорюються особливості дистанційного консультування через Інтернет і друковані засоби масової комунікації. Окремо описані ознаки і умови дистанційного консультування через текстові друковані ЗМІ та інтернет-видання. Представлені результати емпіричного дослідження вибору громадян тих або інших джерел інформації, рівня довіри до цієї інформації, до осередків отримання консультативної допомоги. Перспективним бачиться діалогічне спілкування психолога з клієнтом через буквений текст як основу текстового консультування. Означені деякі можливості покращення консультативної допомоги онлайн і в ЗМІ.

Ключові слова: дистанційне консультування, онлайн-консультування, текстові ЗМІ, психолог-клієнт, утруднені умови життя, пандемія коронавірусу, карантин.

Постановка проблеми. В Україні, як і у всьому світі, стрімко розвиваються і удосконалюються нові види дистанційної інтелектуальної, складної й творчої роботи та зростають нові нематеріальні потреби громадян. Для цього нещодавно створене Міністерство цифрової трансформації України², що закладає правові передумови для формування та реалізації державної політики у сфері цифровізації, цифрової економіки, цифрових інновацій, електронного урядування та електронної демократії, розвитку інформаційного суспільства, цифрових навичок та цифрових прав громадян; доступу до Інтернет та телекомунікацій, електронної комерції та бізнесу; формування та реалізації державної політики у сфері надання електронних та адміністративних послуг упродовж найближчих років.

Актуальність і доступність дистанційного консультування пов'язане напряму з прогресивним розвитком інформаційних технологій, які реалізують можливості і передбачають перспективи надання цього виду консультування [2; 3; 7; 8; 10; 16]. В умовах пандемії коронавірусу, запровадження карантину на всій території країни у громадян з'являється необхідність працювати дистанційно, зокрема і через консультування (від латин. *consultatio* – фахівець з важливих справ, консилиум фахівців для обговорення складного випадку), щоб бути затребуваними на сучасному ринку праці – це стосується, наприклад, лікарів, юристів, економістів тощо. В утруднених, складних, кризових умовах життя країни і кожного окремого громадянина набуває гостроти потреба в психологічній допомозі [12; 14], яку можна здійснювати у спосіб, безпечний для здоров'я як клієнтів, так і психологів-консультантів. Дистанційне консультування сьогодні – це відповідь на зміни умов життя людей, коли очна, пряма, безпосередня комунікація в даний період є майже неможливою.

Останні дослідження і публікації. Досвід використання психологічної допомоги під час Чорнобильської катастрофи показав різноманіття форм підтримки – на рівні само- та взаємо- допомоги громадян, спільнот, професіоналів, що працюють на мікрорівні – один з одним, з родиною, групою, на рівні спільноти, на макрорівні – організацій, щоб почути голос політиків, фахівців, здобувати корисні нові повідомлення журналістів ЗМІ, приймати оперативні рішення, виробляти стратегічні установки на тривалий час. Деякі унікальні ситуації виникають через новизну – як от вибух ЧАЕС й непередбачувана реакція мільйонів людей – за умов радіоекологічного лиха [14], що хвилювало не тільки мешканців зони радіаційного забруднення, а й людей, які отримували інформацію або дезінформацію, або зовсім ігнорували події – як селяни поблизу 30-ти кілометрової зони гарантованого переселення.

Є типові кризові ситуації, які широко відомі людству: люди зустрічаються, дружать, ворогують, люблять, воюють, народжують, навчаються, працюють, розлучаються, старіють, хворіють, вмирають. В таких обставинах люди діють по-різному: хто краще, хто гірше, хто справляється зі

² Див: Постанова КМУ від 18 вересня 2019 р. № 856.

своїми справами успішно й особисто, а хто бере приклад інших, отримує поради, допомогу, підтримку звичайних людей, приймає матеріали з книжок чи кінофільмів. Для багатьох людей виявляється затребуваною не сучасна наукова психологія та психотерапія, а художня література, публіцистичні ідеї авторитетів суспільної думки, праці філософів, релігійних лідерів [1; 5, с.198; 15]. Якщо людина відчуває стан незадоволення поточним становищем, стосунками з близькими людьми, певний час переживає тривогу, несподівано попала в екстремальну ситуацію або довгий час обдумує віддалений план на тривале життя, вона може шукати психологічної допомоги, звертаючись до психолога-консультанта. Взагалі консультант, як правило, це – відомий авторитет вузького кола фахівців, він має особливі знання та уміння, значний професійний і життєвий досвід, має довіру зацікавлених людей, які звертаються особисто за порадою або рекомендують інших.

Значна кількість праць сучасних вчених присвячена питанням комунікації, у тому числі і психолога з клієнтом, у віртуальному просторі Інтернет (від англ. Internet, дослівно «міжмережа» [11, с.68]), через друковані засоби масової інформації, теле-радіо канали тощо (Є. Белінська, Т. Вілюжаніна, Т. Гурлева, А. Жичкіна, Т. Карабин, М. Смульсон, С. Яковенко, І. Ясточкіна та ін.). Втім на сьогодні бракує наукових досліджень питань дистанційного консультування як єдино можливого в утруднених обставинах.

Мета статті – розглянути особливості дистанційного консультування клієнтів, його можливостей в утруднених умовах життя.

Виклад методики і результатів досліджень. Консультування через Інтернет, яке, за В. Рубцовим та С. Лебедевою, є «опосередковуючий чинник взаємодії консультанта і клієнта (сумісна інформаційна діяльність людей)» [2], здійснюється в межах клієнт-центрованої парадигми К. Роджерса [13]. Вихідними принципами цього підходу є наступні:

- віра в наявність у кожної людини конструктивного прагнення до повної реалізації наявного потенціалу;
- надання клієнтам можливості і свободи навчатися;
- безумовне позитивне ставлення до клієнта, його цілей і цінностей;
- визнання за клієнтом права на самостійні рішення [16, с. 68].

Серед інструментів для проведення психологічних консультацій називаються такі: 1. Консультації телефоном (за допомогою додатків у мобільних смартфонах, коли абонент відправляє sms із запитом). 2. Консультації через E-mail. 3. Консультації через Skype.

Форми роботи інтернет-консультантів можуть бути такими: онлайн – консультації (робота в режимі реального часу); офлайн – консультування (консультаційне листування з можливістю відкладеної в часі відповіді). Кожна з цих форм може успішно реалізовуватися як в індивідуальному, так і груповому консультуванні [11].

До інтернет-консультування можна включити «для широкого загалу» віртуальне консультування (інформування населення з актуальних питань –

це повідомлення, статті, різні матеріали для орієнтування людей в процесах, явищах, подіях, станах, пов'язаних з пандемією і запровадженим карантинном). Таке консультування здійснюється за допомогою інтернет-технологій (чати, месенджери, соціальні мережі). Особливістю цієї форми консультування, на відміну від двох попередніх, є те, що не передбачається прямий запит клієнта, як і для консультування через пресу, а інформація «очікує на читача», який може потрапити або не потрапити на те або інше повідомлення [6]. Дистанційне – або опосередковане, непряме – Інтернет-консультування [16] можна отримати одноразово, якщо питання конкретне, або це може бути серія виступів (або статей, наприклад, в інтернет-виданні). Психолог надає певну інформацію, консультує сам або пропонує (переадресує) іншого фахівця.

Якщо порівнювати, наприклад, з дистанційним навчанням, то і звернення до дистанційного консультанта має бути глибоко мотивованим, коли «особливого значення набуває мотивація, яка вже не може бути «зовнішньою», а виключно «внутрішньою», в підґрунті якої полягає дійсний запит на навчання» [7, с.79]. До недавнього часу, більшість тих, хто потребував психологічної допомоги, віддавав перевагу очному консультуванню. Так, за результатами нашого дослідження, опитані українці бажали отримувати психологічну допомогу: у процесі очної зустрічі з психологом – 53,8 %, через текстові, друковані видання ЗМІ (преса, інтернет-сайти, посібники тощо) – 42,4 %, Телефон довіри – 3,8 % респондентів [5, с. 197].

Коли ж в нашій країні було введено надзвичайну ситуацію і карантин у зв'язку з пандемією коронавірусу і різко зросла потреба в дистанційному консультуванні, зокрема в Інституті психології імені Г.С. Костюка НАПН України на базі Кризового центру психолого-педагогічної допомоги (лабораторія консультативної психології та психотерапії, завідувачка – З. Кісарчук, керівниця центру – Л. Литвиненко) в Фейсбук була започаткована психологічна допомога для фахівців і всіх категорій громадян України, які зазнають кардинальної фрустрації духовних, соціальних, фізичних, матеріальних та інших потреб.

В нинішніх трагічних умовах психологічне консультування має допомагати клієнту визначити, за висловом Р. Мея, своє справжнє «Я» та знайти в собі мужність стати цим «Я», утвердитись у ньому [9].

Важливо знати проблеми людей і отримувати зворотний зв'язок аби корегувати свою дію. Скажімо, онлайн-консультанти України³ (на момент ознайомлення інформація містила 2015 психологів) визначають наступні проблеми: сімейне консультування; любовні взаємини; дитячо-батьківські проблеми; особисті проблеми: невпевненість, провина, образа, страх, сенс життя; кризові стани (стрес, суїцид, втрати), профорієнтація для всіх бажаючих та ін. Серед поширених технік, прийомів, методик онлайн-психологи пропонують такі, як: аналітична психотерапія, когнітивна

³ База психологів України – див. <https://upsihologa.com.ua/baza.html>

психотерапія, клієнт-центрована психотерапія, поведінкова терапія, транзактний аналіз, екзистенційна психотерапія, психодрама, трансіві і тілесно-орієнтовані методики, метафоричні асоціативні карти, арттерапія, системний сімейний підхід, перинатальний напрямок, наративний підхід тощо. Чи знають психологів самі клієнти? Є сумніви...

Звичайно, те, що онлайн-консультації здійснюються, а консультанти вже мають «своїх клієнтів» – це позитив. Але зворотний зв'язок від клієнтів з цього сайту практично не відомий, потенційний клієнт не в змозі дізнатися, як саме консультування вплине на нього, як це можна перевірити і, за потреби, оскаржити. Тому, окрім розуміння затребуваності таких консультацій, прогнозування актуальних на даний час проблем людей і вміння володіти певними техніками, бажаним було б мати дані щодо професійних якостей консультанта, оцінки його діяльності фахівцями і клієнтами. Таким станом онлайн-консультування до нині через непрозорість, відсутність критеріїв роботи тощо, а значить невпевненість клієнта в результаті, а отже і в собі, і в завтрашньому дні, певною мірою можна пояснити – чому значна кількість громадян сьогодні не послуговується консультаціями онлайн. Подібне можна сказати і про консультування через ЗМІ, зокрема друковані, а саме – в газетах, журналах, текстових інтернет-виданнях. Взагалі громадяни по-різному ставляться до різних каналів комунікації, лише деякі з яких є затребуваними, і далеко не завжди користувачі довіряють цим джерелам. Так, ми запропонували нашим співвітчизникам (від 20 до 74 років) дати відповідь на наступні питання:

1. Як часто ви звертаєтесь до текстових (буквених, друкованих) джерел для отримання інформації (Інтернет, газети, журнали і т.ін.)? Відповідь: завжди, часто, рідко, ніколи.

2. Які джерела чи джерело є пріоритетними особисто для Вас?

3. Відмітьте на лінійці цифру, що відповідає тому, на скільки Ви довіряєте отриманій інформації – від 0 (зовсім не довіряю) до 10 (повністю довіряю)

0---1---2---3---4---5---6---7---8---9---10

Попередні дані опитування показали, «завжди» і «часто» до джерел текстової інформації звертається 76 % респондентів, «рідко» – лише 24 %; із більш пріоритетних джерел називається Інтернет, лише біля 24 % – послуговуються газетними (або іншими друкованими) матеріалами. Ніхто з опитаних не довіряє електронній інформації на 100 відсотків, але досить великий відсоток опитаних – 82 % ставлять позначку на лінійці 8-10 і 4-7, і дуже мало довіряють або майже не довіряють – 18 % респондентів – позначка 1-3.

Можна говорити, що отримані емпіричні дані (див. рис. 1):

- підтверджують беззаперечну актуальність і доступність Інтернету, онлайн-інформації для більшості громадян;

- засвідчують, що отримана інформація, самі інформаційні джерела не користуються абсолютною довірою більшості опитаних читачів, що в певній

мірі ставить під сумнів очікуваний позитивний ефект консультування через Інтернет у цілому (а також через друковані ЗМІ – газети, журнали тощо): це можливо лише через окремі сайти, газети тощо, що вже себе зарекомендували як такі, яким можна довіряти;

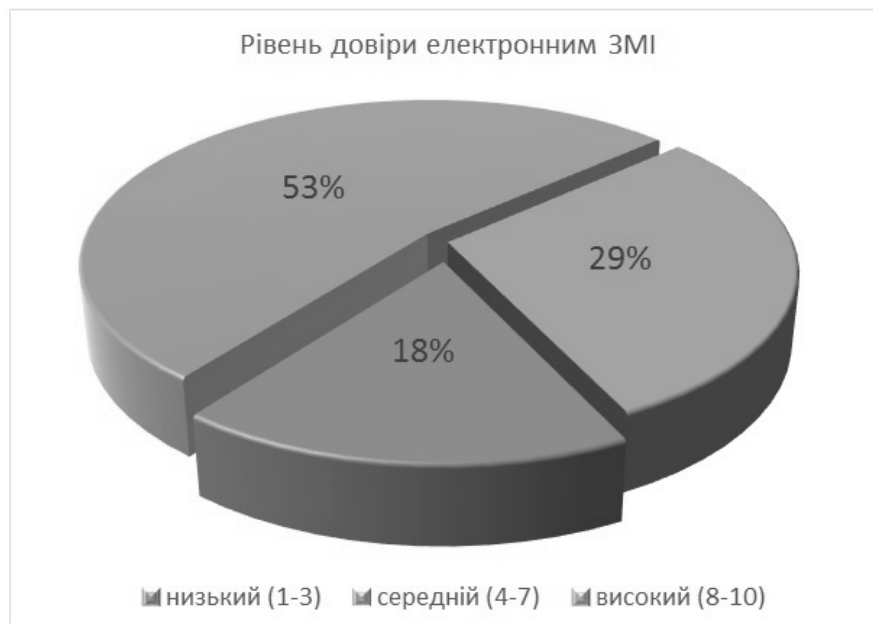


Рисунок 1. Рівень довіри опитаних громадян до електронних ЗМІ

- вказують на те, що популярність Інтернет покладає особисту і професійну відповідальність на дистанційних консультантів, консультантів у друкованих ЗМІ за якість свого продукту, уміння його донести до свідомості читача, досягти належного психотерапевтичного ефекту;

- звертання значної частини населення до Інтернет, використання його буквеної продукції відкриває перспективу розвитку і розширення дистанційного консультування, активно використовуючи не лише аудіо-відео форми комунікації, телефон довіри, а друковане слово, запобігаючи до діалогу між психологом і читачем для надання останньому психологічної допомоги у кризові періоди життєдіяльності країни і кожного окремого індивіда.

Узагальнення власного (Т. Гурлева) багаторічного досвіду консультування громадян через різноманітні вітчизняні друковані засоби масової інформації – газети, журнали, Інтернет-видання – дало змогу визначити деякі характеристики такого виду консультування.

Консультування через друковані ЗМІ є «заочною» формою консультування, «резервною» психологічною допомогою. Заочне психологічне консультування відносять до такого виду професійно-психологічної діяльності як психологічна просвіта – надання певних психологічних знань без прив'язки до окремої людини, її життєвої ситуації. До тем, які розкриваються у ЗМІ, можна віднести такі: виховання дітей у сім'ї, дитячому садочку та школі, психологічне і сексуальне насильство, питання творчості, соціального і особистісного розвитку, національної самосвідомості, збереження психологічного здоров'я, впливу ЗМІ на дітей та

підлітків, причин дитячої бездоглядності, на сьогоднішній день – проявів коронавірусу і шляхів попередження захворюваності. Втім психологічне інформування можна вважати однією із форм психологічного консультування в часи гострої потреби у психологічних знаннях і рекомендаціях у кризових умовах життя, коли будь-яка професійна інформація має психотерапевтичний ефект «тут і тепер».

Слід розрізняти форми «друкованої» консультативної допомоги. Найбільш поширеними є наступні: 1) стаття на психологічну тему; 2) інтерв'ю із спеціалістом, який дає відповіді на поставлені журналістом запитання на конкретну тему, що, на думку інтерв'юера, є актуальною для громадян (виходячи з листів читачів); 3) коментар психолога до публікації, полеміки у газеті чи журналі з приводу якоїсь психологічної проблеми, життєвої ситуації; 4) консультація-відповідь читачеві, який безпосередньо звернувся до спеціаліста через лист або дзвінок до редакції.

До «заочного», зокрема газетного, консультування ставляться свої специфічні вимоги, воно має свої особливості. Звернутися до спеціаліста за консультацією в друкованому виданні декому значно легше і простіше, ніж безпосередньо спілкуватися з психологом. Консультування через пресу – це не екстрена психологічна допомога, як, скажімо, по телефону «Довіра».

Клієнт має можливість сформулювати свою проблему у прийнятній для себе формі, і надає час психологу на зважену, неспішну відповідь, при цьому апелюючи і до сформульованого питання, і до випадків, які сталися з іншими людьми, і до даних наукових досліджень.

Клієнт вільно використовує цю інформацію, а консультант може розглядати проблему з різних сторін, аби надати людині можливість глянути на конфлікт більш менш об'єктивно, широко. Таку допомогу можна назвати «у руслі моєї проблеми», як інформацію для роздумів.

Під час спілкування через газету немає ні зорового, ні слухового контакту, що забезпечує певне інкогніто, що влаштовує клієнта. Особиста проблема немов розчиняється у тій, що існує поза клієнта («моя і не моя проблема», «начебто моя»). Таким чином людина отримує очікувану «завуальовану» допомогу психолога. Конфіденційність і анонімність важливі з точки зору «виникнення у клієнта почуття захищеності, впевненості» [4, с. 63], у чому має потребу сучасний українець в умовах пандемії і карантину, коли здійснюється певні обмежуючі заходи, своєрідне, вимушене обмеження свобод.

Консультант в газеті чи журналі має можливість, абстрагуючись від потенційного замовника, розширити діапазон бачення кожним із читачів власної ситуації і шляхів виходу з неї. Саме така обставина робить науково-популярні статті на психологічні теми цікавими для широкого загалу, а не лише для тих, хто безпосередньо звертається по допомогу і очікує її в екстремному режимі.

Переглядаючи газету у спокійній обстановці (наприклад, вдома), читач веде невимушений діалог з консультантом, внутрішньо погоджуючись чи не

погоджуючись з ним. До такого результату приводять частіше статті з більш широким і глибоким розкриттям теми, ніж з короткими рекомендаціями.

Консультування на рівні роздумів, смислів особливо сприйнятливим для «розсудливих» читачів, які схильні до аналізування, пізнавання інших людей, людських взаємин, пошуку смислу життя тощо. Або для тих громадян, які через власну тривожність не в силі звернулися по психологічну допомогу за телефоном «Довіри» або погодитись на пряму зустріч. Коротка форма – «питання-відповідь», або подача статистичного матеріалу без глибокого психологічного освітлення теми, може знадобиться вже підготовленому читачеві, якому вже надані орієнтири у шуканні відповідей на його питання.

«Серійність» питань-запитів від однієї і тієї ж людини чи групи людей з подібними проблемами свідчить про те, що психолог намацав «пульс проблеми», знайшов «хворе місце», своїми роздумами і стилем викладу матеріалу імponує читачеві. Кожен має право вибору «свого психолога», тому бажано, щоб у виданні були представлені принаймні два-три фахівця.

Проведені нами дослідження показали, що якість консультативної допомоги на кшталт газетної статті в значній мірі залежить від наявності і рівня сформованості цілого ряду професійних рис і навичок, умінь і здібностей, якими має володіти психолог-консультант. Це, насамперед: стала й адекватна самооцінка, емпатійність консультанта, відсутність у нього проєкцій і деструктуючих невідрефлексованих внутрішніх проблем і конфліктів; уміння «слухати і чути» іншого, розмовляти і умовляти, переконувати і впливати, встановлювати контакт (в нашому випадку – друкованим словом), вести діалог (де повага до партнера поєднується з повагою до себе [1]); спостережливість, уважність, гнучкість мислення, вміння виділяти суттєве і узагальнювати, рефлексувати на себе та іншого, швидкість і оперативність мислення; здатність до саморегуляції.

Автор несе відповідальність як за себе, так і за тисячі читачів. Але варто не забувати й про власне мислення читача: автор не може знати все, може помилятися, тому слід перевіряти інформацію, звертаючись з різних джерел.

Деякі вимоги до «заочної» психологічної допомоги читачам.

1. Професійна компетентність психолога.
2. Дотримуватися наукової етики, берегти фахові «таємниці» і «секрети», які не розраховані на широке коло читачів.
3. Повага до автора звернення (реального чи потенційного), його думки і проблеми.
4. Бажання допомогти, найповніше представити людині її ситуацію, допомогти подивитися на неї і можливі причини, що її обумовили, з різних сторін, запропонувати шляхи виходу, а, можливо, й попередження ускладнень.
5. Відповідь на питання в газеті має містити елемент пафосу, нести позитивний заряд, упевнити людину у тому, що її життєва, особистісна проблема, не дивлячись на труднощі, може бути успішно вирішена.

6. Залишити за клієнтом право і обов'язок думати й робити свої висновки, здійснити свій особистий вибір.

7. «Бачити» перед собою людину, уявляти її, адже перед психологом не проблема, а конкретна людина з наболілою проблемою, в складній ситуації та її наслідками.

8. «Бачити себе очима читачів», підтримувати статус психолога-професіонала, бути самокритичним і відповідальним за свою справу.

9. Високі вимоги до слова. Для того, щоб стаття справді виконала функцію консультативної допомоги, психолог-консультант, щоб бути правильно зрозумілим, повинен виважено підбирати слова, свої звертання.

10. Змістовне художнє оформлення. Повніше розкрити, доповнити і поглибити ідею публікації допомагає ілюстрація: фотографія, колаж або малюнок, які не лише привертають увагу до статті, а й збуджують уяву читача, «націлюють» читача на головне, на чому пропонує сконцентруватися консультант, а також допомагає людині самотійно відкривати смисли, полишені «за кадром» твору.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Утруднені умови, спричинені пандемією, карантинном та іншими загрозливими для життя і здоров'я громадян подіями, перешкоджають нормальному, звичному плину життя людей. Щоб адаптуватись до нових реалій, люди при відсутності власного досвіду бажають отримувати оперативну дистанційну допомогу – медичну, економічну, юридичну й соціально-психологічну, яка б забезпечувала відчуття безпеки.

Дистанційне психологічне консультування – вид психологічної допомоги в ситуаціях утруднення, які виникають у стосунках з іншими, у розумінні себе, ставленні до світу, подій і явищ в ускладнених обставинах життєдіяльності. Дистанційне консультування допомагає людині у пошуку виходу із складної ситуації, а також спрямоване на попередження можливої проблеми, яку може прогнозувати клієнт, її небажаних наслідків. Спілкування з психологом-консультантом стане бажаним і продуктивним, коли така допомога буде зрозумілою і прозорою для клієнта, такою, яка б сприяла задоволенню його потреб у мінливих умовах існування. Дистанційне консультування має бути спрямоване на збереження фізичного здоров'я клієнта, розвиток суб'єкта, здатного «і душею і тілом» вистояти в скрутних умовах життя, реалізуючи свою людяність і високу соціальну активність та відповідальність.

Необхідність глибокого вивчення особливостей і здійснення професійного дистанційного консультування пов'язана; *по-перше*, з підвищенням у сучасної людини свідомості суб'єкта, здатного свідомо сприймати самого себе, своє життя і світ навколо, зокрема у складних, багато в чому непередбачуваних і загрозливих умовах; *по-друге* – з широкими можливостями отримання дистанційної психологічної допомоги завдяки розгалуженій сітці інформаційних каналів як платформ для здійснення психологічної допомоги.

Це передбачає визначення, переосмислення і вдосконалення вимог до дистанційної психологічної допомоги, яка сприятиме здатності громадянина не лише фізично виживати, а й змінювати і навколишній світ на краще. Особливої уваги потребують люди старшого віку, що живуть самі й не завжди розуміють плинну інформацію ЗМІ, пояснити економічну й медичну ситуацію при епідемії. Їм потрібні насамперед ліки й харчі, а також – увага та підтримка сусідів, родичів, волонтерів, соціальних працівників, психологів. Не чекати, а зробити перший крок назустріч, використовуючи телефон чи інший пристрій онлайн – можливість і обов'язок кожного з нас.

Перспективним вважаємо вивчення питання рівня прийнятності і специфічних особливостей дистанційного консультування для громадян різного віку і статі, врахування чого вплине на результативність психологічної дистантної допомоги різним категоріям українців.

Список використаних джерел

1. Балл Г.А. Психология в радиогуманистической перспективе. Київ: Основа, 2006. 408 с.
2. Балашова Т.Б. Семейное психологическое консультирование в сети Интернет: специфика и стратегии работы. *Актуальні проблеми практичної психології*: матеріали всеукр. наук.–практ. конф. Херсон, 2010. С. 29–31.
3. Бочелюк В.Й., Турубарова А.В. Психологія людини з обмеженими можливостями: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2011. 264 с.
4. Вілюжаніна Т.А. Особливості психологічного консультування в Інтернеті (з досвіду роботи). *Актуальні проблеми психології*: Зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том 7. Екологічна психологія. Випуск 33. 2013. С. 61-71.
5. Гурлева Т.С. Особливості спілкування психолога з населенням через друковані засоби масової інформації у кризових соціокультурних умовах. Видавничий Дім «Слово», Київ, Україна, 2017. С. 193-221. URL:<https://lib.iitta.gov.ua/709806/>
6. Гурлева Т.С. Психологічне консультування у друкованих ЗМІ: досвід і перспективи. *Психолог - вкладка*. Шкільний світ, 36(324), вересень 2008. 16 с.
7. Дистанційне навчання: психологічні засади: монографія. М.Л. Смульсон, Ю.І. Машбиць, М.І. Жалдак та ін. / за ред. М.Л. Смульсон. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. 240 с.
8. Карабин Т.В. Віртуальна комунікація: структура та соціально-психологічна специфіка: Зб. наук. праць: філософія, соціологія, психологія. 2008. Вип. 13, ч. 1. URL:<http://lib.pnu.edu.ua/files/zbirnyky/zbirnyk-psych-2008-13-1.pdf> (дата звернення: 10.04.2020).
9. Мей Ролло. Искусство психологического консультирования / пер. с англ. Москва: НФ «Класс». 1994. 132.
10. Меновщиков В.Ю. Психологическое консультирование и психотерапия в Интернете. Москва: Спутник+, 2010. 172 с.

11. Мицько В.М. Специфіка дистанційного психологічного консультування в мережі Інтернет. Наук. вісник Львівського держ.ун-ту внутр. справ. Серія психологічна. 2011. Вип. 1. С. 68-80.
12. Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій: метод. посібник / З.Г. Кісарчук та ін.; за ред. З.Г. Кісарчук. Київ: ТОВ “Видавництво “Логос”. 207 с.
13. Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы: моногр. / пер.с англ. Москва: Изд-во ЭКСМО - Пресс, 1999. 464 с.
14. Яковенко С.І. Психологія людини за умов радіоекологічного лиха.: монографія. Київ: Чорнобильінтерінформ, 1996. С. 171.
15. Ялом И. Лжец на кушетке: монография / пер. с англ. Москва: Изд-во Эксмо, 2006. 480 с.
16. Ясточкіна І. А. Інтернет-консультування як нова технологія в психолого-педагогічній практиці / Науковий часопис Націон. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова. Серія 11: Соц. робота. Соц. педагогіка : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 25. С. 66-72.

References transliterated

1. Ball, G.A. (2006) *Psihologiya v raciono-gumanisticheskoy perspektive* [Psychology in a rational-humanistic perspective]. Kyiv: Osnova [in Russian].
2. Balashova, T.B. (2010) *Semejnoe psihologicheskoe konsul'tirovanie v seti Internet: specifika i strategii raboty* [Family psychological counseling on the Internet: specifics and strategies of work]. *Aktual'ni problemi praktichnoi psihologii: materialy vseukr. nauk.–prakt. konf. Herson*, 29–31 [in Ukrainian].
3. Bocheliuk, V.I., Turubarova A.V. (2011) *Psykhologhiia liudyny z obmezhenymy mozhlyvostiamy* [Psychology of a person with disabilities]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].
4. Viliuzhanina, T.A. (2013) *Osoblyvosti psykhologichnoho konsultuvannia v Interneti (z dosvidu roboty)* [Features of psychological counseling on the Internet (from work experience)]. *Aktualni problemy psykhologhii: Zb. nauk. prats Instytutu psykhologhii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Tom 7. Ekologhichna psykhologhiia. Iusse 33*. 61-71 [in Ukrainian].
5. Hurlieva, T.S. (2017) *Osoblyvosti spilkuvannia psykholooha z naseleenniam cherez drukovani zasoby masovoi informatsii u kryzovykh sotsiokulturnykh umovakh* [Features of communication of a psychologist with the population through the print media in a crisis of socio-cultural conditions]. Vydavnychiy Dim «Slovo», Kyiv, Ukraina, Retrieved from: <https://lib.iitta.gov.ua/709806/> [in Ukrainian].
6. Hurlieva, T.S. (2008) *Psykhologhichne konsultuvannia u drukovanykh ZMI: dosvid i perspektyvy* [Psychological counseling in the print media: experience and prospects]. *Shkilnyi svit, Psykhologh - vkladka*. 36(324) [in Ukrainian].

7. Smulson M.L. (Ed.). (2012) *Dystantsiine navchannia: psykholohichni zasady* [Distance learning: psychological principles]. Kirovohrad: Imeks-LTD [in Ukrainian].

8. Karabyn, T.V. (2008) Virtualna komunikatsiia: struktura ta sotsialno-psykholohichna spetsyfika [Distance learning: psychological principles]. *Zb. nauk. prats: filozofia, sotsiologia, psykholohia. Iuesse 13. 1.* Retrieved from: <http://lib.pnu.edu.ua/files/zbirnyky/zbirnyk-psych-2008-13-1.pdf> [in Ukrainian].

9. Mej Rollo. (1994) *Iskusstvo psihologicheskogo konsul'tirovaniya* [The art of psychological counseling]. Moskva: NF «Klass» [in Russian].

10. Menovshchikov, V.YU. (2010) Psihologicheskoe konsul'tirovanie i psihoterapiya v Internete [Psychological counseling and psychotherapy on the Internet]. Moskva: Sputnik+ [in Russian].

11. Mytsko, V.M. (2011) Spetsyfika dystantsiinoho psykholohichnoho konsultuvannia v merezhi Internet [Specifics of remote psychological counseling on the Internet]. *Nauk. visnyk Lvivskoho derzh.un-tu vnutr. sprav. Serii psykholohichna. Iuesse 1.* 68-80 [in Ukrainian].

12. Kisarchuk, Z.H. (Ed.) *Psykholohichna dopomoha postrazhdalym vnaslidok kryzovykh travmatychnykh podii* [Psychological assistance to victims of crisis traumatic events: a method]. Kyiv: TOV "Vydavnytstvo "Lohos" [in Ukrainian].

13. Rodzhers, K. (1999) *Konsul'tirovanie i psihoterapiya. Novejshie podhody v oblasti prakticheskoy raboty* [Counseling and psychotherapy. The latest approaches in the field of practical work]. Moskva: Izd-vo EKSMO – Press [in Russian].

14. Yakovenko, S.I. (1996) *Psykholohiia liudyny za umov radioekolohichnoho lykha* [Human psychology under conditions of radioecological disaster]. Kyiv: Chornobylinterinform [in Russian].

15. Yalom, I. (2006) *Lzhec na kushetke* [Liar on the couch]. Moskva: Izd-vo Eksmo [in Russian].

16. Yastochkina, I.A. (2018) Internet-konsultuvannia yak nova tekhnolohiia v psykholoho-pedahohichnii praktytsi [Internet counseling as a new technology in psychological and pedagogical practice]. *Naukovyi chasopys Natsion. ped. un-tu im. M.P. Drahomanova. Serii 11: Sots. robota. Sots. pedahohika : zb. nauk. prats. Kyiv: Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova, iuesse 25.* 66-72 [in Ukrainian].

Яковенко С.М., Гурлева Т.С. Возможности дистанционного консультирования в затрудненных условиях жизни. В статье идет речь о возможностях дистанционного консультирования в затрудненных условиях жизни, когда возрастает потребность граждан в психологической помощи (пандемия, карантин, вынужденная изоляция, война и др.), которую можно осуществлять таким образом, чтобы быть безопасной для здоровья как самих клиентов, так и для психологов-консультантов.

Обсуждаются особенности дистанционного консультирования через Интернет и печатные средства массовой коммуникации. Отдельно описаны

признаки и условия дистанционного консультирования через печатные СМИ. Представлены результаты эмпирического исследования выбора гражданами тех или иных источников информации, уровня доверия к этой информации, к каналам получения консультативной помощи. Перспективным видится диалогическое общение психолога с клиентом через буквенный текст как основу текстового консультирования. Обозначены некоторые аспекты улучшения консультативной помощи онлайн и в СМИ.

Ключевые слова: дистанционное консультирование, онлайн-консультирование, текстовые СМИ, психолог-клиент, затрудненные условия жизни, пандемия коронавируса, карантин.

Yakovenko S., Hurllyeva T. Possibilities of remote consultation in difficult living conditions. The article deals with the possibilities of remote counseling in difficult life conditions, when the need for psychological assistance (pandemic, quarantine, forced isolation, war, etc.) is growing, which can be done in a way that is safe for the health of both clients and consultant psychologists.

The features of remote counseling via the Internet and the print media are discussed. The features and terms of remote counseling through text-based print media and online publications are described separately. The results of the empirical study of the choice of citizens of certain sources of information, the level of trust in this information, and the centers for obtaining advisory assistance are presented. Dialogue communication of the psychologist with the client through the text as the basis of the text counseling is perspective. Some opportunities to improve online and media advisory services are outlined.

Keywords: remote counseling, online counseling, text media, client-psychologist, difficult living conditions, coronavirus pandemic, quarantine.

УДК 159.9-316.6

ЯЛАНСЬКА С.П.

доктор психологічних наук, професор, в.о. завідувача кафедри психології та педагогіки Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», м. Полтава

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК РОЗУМІННЯ ЦІННОСТІ ІНШОЇ ОСОБИСТОСТІ

Яланська С.П. Толерантність як розуміння цінності іншої особистості. Дослідження присвячене проблемі психології толерантності молоді. Повага і толерантність до інших осіб – завжди були актуальними. На сьогодні прояви толерантності набувають особливого значення під час виникнення різноманітних надзвичайних ситуацій, зокрема, масової передачі інфекційних захворювань та їхніх наслідків. Кожен громадянин має

усвідомлювати власну відповідальність за своє здоров'я та здоров'я оточуючих. Молоде покоління має будувати комунікацію на засадах взаєморозуміння, взаємопідтримки, що сприяє об'єднанню суспільного простору. Мета статті полягає у розкритті проблеми прояву толерантності у студентському середовищі та у визначенні основних психолого-педагогічних, тренінгових засобів її розвитку. Завдання полягають у: 1) розкритті проблеми толерантності сучасної молоді; 2) представленні результатів дослідження показників прояву толерантності у студентів педагогічного університету; 3) з'ясуванні психолого-педагогічних, тренінгових засобів розвитку толерантності студентської молоді. Для розв'язання поставлених завдань було використано комплекс методів дослідження. Теоретичні: теоретичний аналіз, узагальнення, систематизація; емпіричні: тестування (тест Є. М. Кайлюк «Чи можна вважати Вас толерантною людиною?», методика діагностики рівня емпатійних здібностей (за В. В. Бойко); статистичні. Розкрито результати дослідження розвитку толерантності студентів фізико-математичного факультету педагогічного університету. Обґрунтовано необхідність упровадження програми розвитку толерантності особистості в освітньому просторі, яка передбачає створення спеціального освітнього середовища. Важливою для ефективного впровадження програми є інтеграція психолого-педагогічних, тренінгових засобів у освітній процес загальноосвітньої та вищої школи.

Ключові слова: толерантність, відповідальність, емпатія, учасники освітнього процесу, психолого-педагогічні засоби, тренінгові засоби.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями. У зв'язку з подіями, що відбуваються на сьогодні у світі, – різноманітними надзвичайними ситуаціями, проявом воєнних конфліктів, політичними, соціально-економічними трансформаціями - освітні заклади, громадські організації, благодійні фонди мають сприяти поширенню інформації про психологічну культуру, емпатію, уникнення агресії, насилля, екопсихологічну взаємодію з рідними, близькими, знайомими. Гостро постає потреба в употужненні цього напрямку діяльності, зокрема у вищій школі. У свідомості молоді повинно мати місце розуміння та визнання факту необхідності розвитку соціальних відносин, в основі яких має бути відповідальність, справедливість, солідарність, відмова від дискримінації, а всі конфлікти мають вирішуватися шляхом конструктивного діалогу.

Особливо це стосується нового покоління майбутніх фахівців, які будуть запитувані на ринку праці. Саме в них мають бути сформовані такі компетентності, як здатність ефективно формувати комунікаційну стратегію; навички роботи в команді; дотримання етичних норм, цінування різноманіття та мультикультурності; критичне осмислення основних світоглядних теорій і принципів у навчанні та професійній діяльності.

Останні дослідження і публікації, виділення невирішених питань загальної проблеми, якій присвячується стаття. Вивченню проблеми

прояву толерантності студентської молоді сприяли дослідження останніх років.

В.С. Бондар визначає, що толерантність передбачає установку на прийняття особистості людини, на розуміння цієї людини, на відверте спілкування. Вона зазначає, що в основі толерантності є повага до особистості людини, терпляче ставлення до найрізноманітніших проявів цієї особистості, до її поглядів і навіть помилок та недоліків, тобто таке ставлення до іншої людини, в якому немає осуду, але є співчуття, співпереживання, розуміння цінності людської особистості і бажання допомогти (Бондар, 2015, с. 33).

О.Я. Шаюк визначає толерантність як окрему онтофеноменальну даність, форму людського буття, особливий психодуховний стан-властивість людини, світоглядну універсалію і потужний теоретичний конструкт сучасного філософсько-наукового дискурсу, як усталений спосіб конструктивного співжиття людей, груп, етносів, націй (Shayuk, 2017, с. 73).

В.М. Павленко, М.М. Мельничук, виходячи з системно-рівневого розуміння, пропонують розглядати толерантність як прийняття (толерантність на соціально-психологічному рівні), поблажливість (толерантність на індивідуально-психологічному рівні) та витривалість (толерантність на психофізіологічному рівні) (Павленко, Мельничук, 2014, с. 45).

Формулювання цілей і постановка завдань статті. *Мета* статті полягає у розкритті проблеми прояву толерантності в студентському середовищі та визначенні основних психолого-педагогічних, тренінгових засобів її розвитку. *Завдання* полягають у: 1) розкритті проблеми толерантності сучасної молоді; 2) представленні результатів дослідження показників прояву толерантності у студентів фізико-математичного факультету педагогічного університету; 3) обґрунтуванні психолого-педагогічних, тренінгових засобів розвитку толерантності студентської молоді (програми розвитку толерантності).

Виклад методики і результатів досліджень. Для розв'язання поставлених завдань було використано комплекс методів дослідження, зокрема теоретичні: теоретичний аналіз, узагальнення, систематизація; емпіричні: тестування; статистичні. Ураховуючи виокремлені нами основні показники толерантності: особистісну відповідальність, емпатію, конструктивну взаємодію з оточуючими та навколишнім середовищем, - було визначено методичний інструментарій дослідження. Зокрема, серед студентів-бакалаврів фізико-математичного факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (у дослідженні взяли участь 307 осіб) проведено діагностику рівня емпатійних здібностей (автор методики – В. В. Бойко). З'ясування особливостей взаємодії майбутніх учителів з оточуючими та навколишнім середовищем, прояву особистісної відповідальності було здійснено за допомогою тесту «Чи можна вважати Вас толерантною людиною?» (автор – Є. М. Кайлюк).

Отримані результати дослідження були систематизовані за допомогою простого групування, що полягає в упорядкуванні за однією ознакою. Ознаку, за якою групували, позначали x . Кожне окреме значення ознаки позначали $x_1, x_2, x_3, \dots, x_k$, а кількість значень - k . Абсолютні числа, які показували, скільки разів зустрічається те чи інше значення ознаки x , позначали як частоти $f_1, f_2, f_3, \dots, f_k$. Відносною частотою називають долю значень ознаки в загальному числі досліджень і позначають $\omega_1, \omega_2, \omega_3, \dots, \omega_k$. Відносну частоту вираховують за формулою: $\omega=f/n$ (n – кількість досліджуваних) та виражають у відсотках.

Математичні розрахунки, отримані на основі об'єднання у групи (m) частоти, співвіднесено з рядом значень, які потрапляють у певну групу. Середнє арифметичне значення є часткою від поділу суми всіх значень ознаки на кількість вимірів. Позначається воно \bar{x} . Формула для обчислення має вигляд: $\bar{x}=(x_1+x_2+x_3+\dots+x_n)/n=(1/n)*\sum x_i$, де x_1, \dots, x_n - значення ознаки; n - кількість вимірів (або випробуваних).

За змістом, під толерантністю особистості ми розуміємо доброзичливе та терпиме ставлення до оточуючих і навколишніх подій, що не порушують прав людини й не завдають шкоди навколишньому середовищу. Серед основних показників толерантності виокремлюємо: особистісну відповідальність, емпатію, конструктивну взаємодію з оточуючими та навколишнім середовищем. Критеріями досягнення толерантності є: визнання різноманіття поглядів, життєвих принципів, цінностей інших людей; терпимість до оточуючих і навколишніх подій, що не порушують прав людини та не завдають шкоди природному середовищу; готовність допомогти.

На основі проведеного тесту Є.М. Кайлюк «Чи можна вважати Вас толерантною людиною?» (Кайлюк, 2017) отримано дані (див. рисунок 1.).

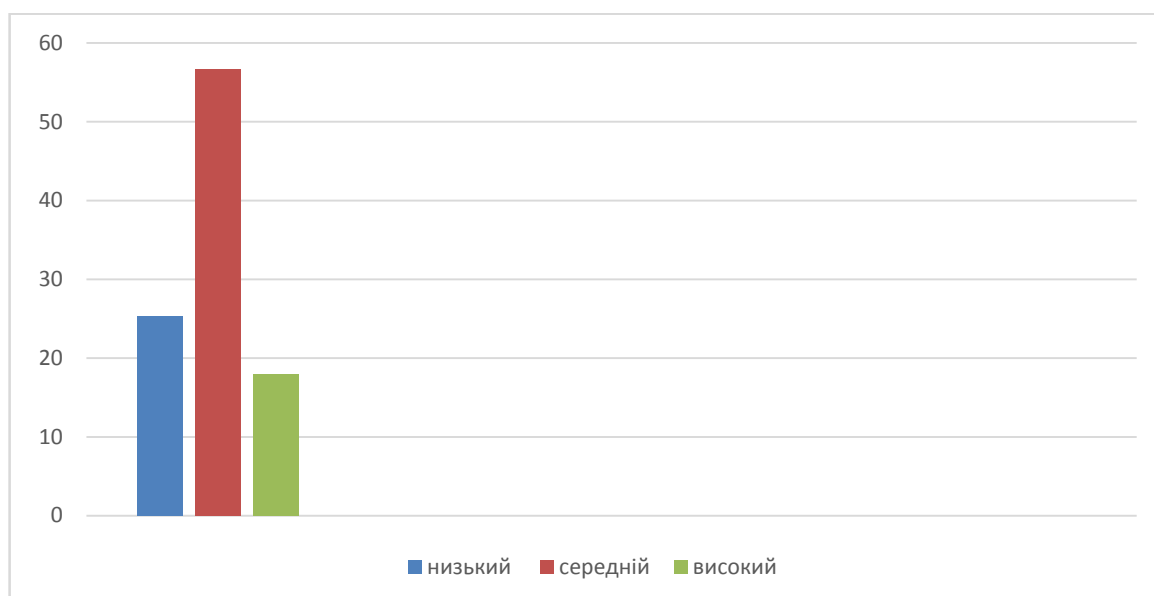


Рисунок 1. Результати дослідження за методикою «Чи можна вважати Вас толерантною людиною?» (автор – Є.М. Кайлюк)

25,3 % респондентів (х) отримали від 0 до 4 балів (m), що свідчить про непоступливість, упертість особистості. Людина постійно старається нав'язати свою думку іншим будь-яким чином. Часто підвищує голос. Таким чином важко підтримувати тривалі стосунки з людьми, які думають по-іншому. 56,7 % студентів (х) отримали від 6 до 12 балів (m). Такі особистості здатні твердо відстоювати свої переконання, вести конструктивний діалог, змінювати свою думку, якщо для цього є об'єктивні підстави. Здатні іноді на зайву різкість, неповагу до співрозмовника. Від 14 до 18 балів (m) отримало 18,0 % студентів фізико-математичного факультету (х). Такі особистості можуть прийняти будь-яку ідею, з розумінням ставитися до парадоксального на перший погляд вчинку, навіть якщо його не схвалюють. Достатньо критично ставляться до своїх думок і здатні з повагою і тактом по відношенню до співрозмовника відмовитися від поглядів, які, як з'ясувалося, помилкові.

За результатами проведеної методики діагностики рівня емпатійних здібностей (за В. В. Бойко) отримали дані (див. Рисунок 2)

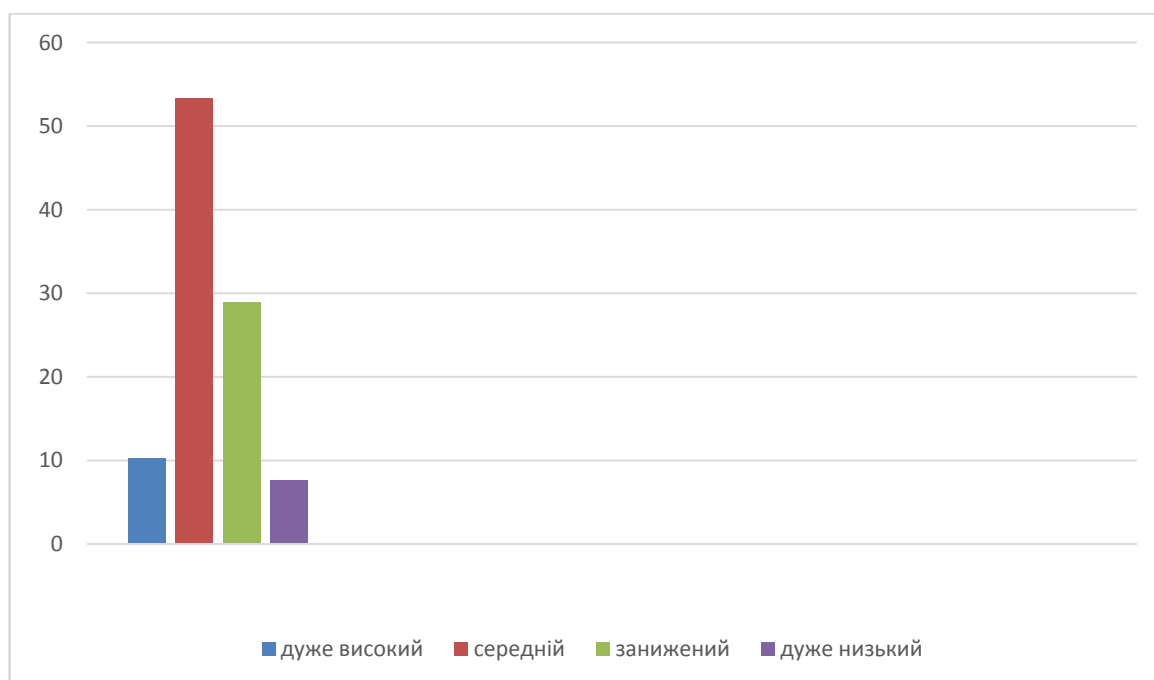


Рисунок 2. Результати дослідження за методикою діагностики рівня емпатійних здібностей (автор – В. В. Бойко)

Аналізувалися показники окремих шкал і загальна сумарна оцінка рівня емпатії. Згідно з методикою в структурі емпатії розрізнялися 6 тенденцій (шкал): раціональний, емоційний, інтуїтивний канали емпатії, установки, що сприяють емпатії, проникаюча здатність та ідентифікація. Шкальні оцінки виконували додаткову роль в інтерпретації рівня емпатії. Сумарний показник теоретично міг змінюватися в межах від 0 до 36 балів.

10,2% респондентів отримали 30 балів і вище – дуже високий рівень емпатії (m); у 53,3% студентів – 29-22 балів, що свідчить про середній рівень

емпатії (m); 28,9% студентів отримали від 21 до 15 балів – занижений рівень (m); у 7,6% менше 14 балів – дуже низький рівень емпатійних здібностей (m).

Проведений порівняльний аналіз (Н.І. Левус (Україна)) між особами з різним рівнем толерантності дозволив виявити відмінності у їх особистісній структурі. Етнічно толерантні досліджувані впевнені в собі, емоційно стійкі, терпимі до невизначеності, у них широкі різноманітні інтереси, вони проявляють зацікавленість у морально-етичних та світоглядних проблемах. Етнічно інтолерантні особи агресивні, егоїстичні, прагнуть до домінування. Дуже важливо, на думку автора, в студентський період запобігти проявам нетерпимості, інтолерантності та сформувати культуру толерантності (Левус, 2013, с. 313, 321). Порівняльний аналіз отриманих даних з результатами інших дослідників вказує на те, що В.М. Павленко, М.М. Мельничук (Україна) виявлено, що провідним у детермінації толерантності є соціально-психологічний рівень (ціннісні орієнтації), значно менше значення має індивідуально-психологічний (дивергентне мислення, емпатія) і найменшу роль відіграє психофізіологічний рівень (Павленко, Мельничук, 2014, с. 2).

У рамках Міжнародного наукового проекту за підтримки організації «Корпус Миру США в Україні» на тему «Лідерство. Толерантність. Волонтерство» (2015-2016 р.р.) створено програму розвитку толерантності студентської молоді. Завдання програми – це розвиток показників толерантності: особистісної відповідальності, емпатії, конструктивної взаємодії з оточуючими і природним середовищем (Яланська, Моляко, 2018).

Доцільним є проведення блоків програми під час виховних занять зі студентами (учнями), засідань психологічних гуртків під час вивчення курсів «Психологія здоров'я та здорового способу життя», «Основи інклюзивної освіти», «Психологія», «Психологія вищої школи», «Вікова та педагогічна психологія», «Вікова психологія» та ін.

Програму можливо використовувати під час дистанційного навчання у закладах середньої та вищої освіти. Наприклад, у Національному університеті «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка» досить потужною є платформа дистанційної освіти Moodle, в межах якої вивчаються університетські курси. Під час вивчення дисципліни «Психологія здоров'я та здорового способу життя» використовуються елементи вищезгаданої програми з розвитку толерантності особистості. Враховуючи особливості дистанційної роботи, викладачі кафедри психології та педагогіки здійснюють акцент на емоційному зв'язку у спілкуванні учасників освітнього процесу. Надзвичайно ресурсним у цьому відношенні є використання різноманітних сервісів для комунікації, наприклад, Skype, Zoom, Telegram, Viber, Facebook Messenger та ін. З метою забезпечення психологічного супроводу освітнього процесу викладачами кафедри психології та педагогіки створено групу у Facebook, де розміщується важлива інформація, яка сприяє розвитку психологічної культури, толерантності, емпатії молоді.

Висновки і подальші перспективи досліджень. За результатами теоретичного аналізу проблеми, проведеного констатувального дослідження, зокрема, серед студентів бакалаврів фізико-математичного факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (у дослідженні взяли участь 307 осіб), зроблено такі висновки: 1) розкрито проблеми толерантності сучасної молоді; 2) представлено результати дослідження показників прояву толерантності у студентів фізико-математичного факультету педагогічного університету. Результати дослідження за методикою «Чи можна вважати Вас толерантною людиною?» (автор – Є.М. Кайлюк) показують, що 25,3 % респондентів отримали від 0 до 4 балів, що свідчить про непоступливість, упертість особистості. Людина постійно старається нав'язати свою думку іншим будь-яким чином; часто підвищує голос. Таким чином важко підтримувати тривалі стосунки з людьми, які думають по-іншому. 56,7 % студентів отримали від 6 до 12 балів. Такі особистості здатні твердо відстоювати свої переконання, вести конструктивний діалог, змінювати свою думку, якщо для цього є об'єктивні підстави. Здатні іноді на зайву різкість, неповагу до співрозмовника. Від 14 до 18 балів отримало 18,0 % студентів фізико-математичного факультету. Такі особистості можуть прийняти будь-яку ідею, з розумінням ставитися до парадоксального на перший погляд вчинку, навіть якщо його не схвалюють. Результати дослідження за методикою діагностики рівня емпатійних здібностей (за В.В. Бойко): 10,2% респондентів отримали 30 балів і вище – дуже високий рівень емпатії; у 53,3% студентів – 29-22 балів, що свідчить про середній рівень емпатії; 28,9% студентів отримали від 21 до 15 балів – занижений рівень; у 7,6% менше 14 балів – дуже низький рівень емпатійних здібностей. Розкрито, що психолого-педагогічні, арт-терапевтичні, тренінгові засоби програми розвитку толерантності студентської молоді можуть сприяти ефективному розвитку толерантності учасників освітнього процесу.

Вважаємо доцільним у подальших наукових дослідженнях здійснити порівняльний аналіз прояву толерантності у майбутніх фахівців різних спеціальностей.

Список використаних джерел:

1. Бойко В. В. Методика діагностики рівня емпатійних здібностей URL:<https://psycabi.net/testy/229-metodika-diagnostiki-urovnya-empaticheskikh-sposobnostej-v-v-bojko-test-na-empatiyu-bojko> (дата звернення: 28.03.2020)

2. Бондар В.С. Особливості формування толерантності майбутніх психологів у вищих навчальних закладах *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2015. №11. С. 32-34.

3. Кайлюк Є. М. Методика «Чи можна вважати Вас толерантною людиною?» Практикум: тестова психодіагностика. 2017 URL:eprints.kname.edu.ua/3121/8/Тести.doc (дата звернення: 14.03.2020)

4. Левус Н. І. Особистість етнічно толерантної людини: яка вона? *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2013. С. 313-322.

5. Павленко В.М. Мельничук М.М. Психологія толерантності особистості (на матеріалі дослідження студентів): монографія. Полтава: ФОП Мирон І. А., 2014. 244 с.

6. Shayuk O.Y. Vitacultural horizons of tolerance conceptual cognition. *Психологія і суспільство*. 2017. №1 (67). С.73-78.

7. Tolerance, Volunteerism and Leadership: textbook. [authors.: Inga Kapustian, Svitlana Yalanska, Tetiana Nikolashina et.al.] Poltava: Publishing House «Simon», 2016. 50 p.

8. Яланська С. Психологія протистояння конструктивного та деструктивного: монографія. Полтава: Видавництво «Сімон», 2018. 111 с.

References transliterated

1. Boiko, V. Metodyka diahnostryky rivnia empatiinykh zdibnostei [Methods for diagnosing the level of empathic abilities]. Retrieved from: <https://psycabi.net/testy/229-metodyka-diaagnostiki-urovnya-empaticheskikh-sposobnostej-v-v-bojko-test-na-empatiyu-bojko>

2. Bondar, V. (2015). Osoblyvosti formuvannia tolerantnosti maibutnikh psykholohiv u vyshchych navchalnykh zakladakh [Features of the formation of tolerance of future psychologists in higher educational institutions]. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu "Ukraina" 11*, 32–34 [in Ukrainian].

3. Kailiuk, Y. (2017) Metodyka "Chy mozna vvazhaty Vas tolerantnoju ljudynuju?" Praktykum: testova psykodiagnostyka [Methodology "Can you be considered a tolerant person?" Workshop: test psychodiagnostics]. Retrieved from: eprints.kname.edu.ua/3121/8/Тести.doc [in Ukrainian].

4. Levus, N. (2013). Osobystist etnichno tolerantnoi liudyny: yaka vona? [The personality of an ethnically tolerant person: what is it?]. *Zbirnyk naukovykh prats KPNU imeni Ivana Ohienka, Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy*. 313–322 [in Ukrainian].v

5. Pavlenko, V., Melnychuk, M. (2014). *Psykholohija tolerantnosti osobystosti (na materialy doslidzhennja studentiv)* [Psychology of personality tolerance (on the material of students' research)]. Poltava: Sole Proprietor Myron I. A. [in Ukrainian].

6. Shayuk, O. Y. (2017). Vitacultural horizons of tolerance conceptual cognition. *Psykholohiia i suspilstvo*, 1(67), 73-78 [in Ukrainian].

7. Yalanska, S., Kapustian, I., Nikolashina, T. (2016). Tolerance, Volunteerism and Leadership. Poltava: Publishing House "Simon" [in Ukrainian].

8. Yalanska S. Molyako V. (2018) Psihologiya protistoyannya konstruktivnogo ta destruktivnogo. Poltava: Vidavnistvo "Simon" [in Ukrainian].

Яланская С.П. Толерантность как понимание ценности другой личности. Исследование посвящено проблеме психологии толерантности молодежи. Уважение и толерантность к другим лицам – всегда были

актуальными. На сегодня проявления толерантности приобретают особое значение при возникновении различных чрезвычайных ситуаций, в частности, массовой передачи инфекционных заболеваний и их последствий. Каждый гражданин должен осознавать свою ответственность за свое здоровье и здоровье окружающих. Молодое поколение должно строить коммуникацию на основе взаимопонимания, взаимоподдержки, что способствует объединению общественного пространства. Цель статьи заключается в раскрытии проблемы проявления толерантности в студенческой среде и определении основных психолого-педагогических, тренинговых средств ее развития. Задачи состоят в: 1) раскрытии проблемы толерантности современной молодежи; 2) представлении результатов исследования показателей проявления толерантности у студентов педагогического университета; 3) раскрытии психолого-педагогических, тренинговых средств развития толерантности студенческой молодежи. Для решения поставленных задач был использован комплекс методов исследования, в частности, теоретические: теоретический анализ, обобщение, систематизация; эмпирические: тестирование (тест Е. М. Кайлюк «Можно считать Вас толерантным человеком?»), методика диагностики уровня эмпатических способностей (за В. В. Бойко); статистические. Раскрыты результаты исследования развития толерантности студентов физико-математического факультета педагогического университета. Обоснована необходимость внедрения программы развития толерантности личности в образовательном пространстве, которая предусматривает создание специальной образовательной среды. Важной для эффективного внедрения программы является интеграция психолого-педагогических, тренинговых средств в образовательный процесс общеобразовательной и высшей школы.

Ключевые слова: толерантность, ответственность, эмпатия, участники образовательного процесса, психолого-педагогические средства, тренинговые средства.

Yalanska S. Tolerance as a key to understand another person's value. The research is devoted to the problem of tolerance psychology among youth. The issue of mutual respect and tolerance have always been relevant for the development of the relationship. Today, tolerance is of particular importance in the context of the health protection during different emergency situations as infection diseases transmission and their consequences. Every citizen should be aware of his or her own responsibility not only for their own health but for the health of others respectfully. The younger generation should build communication on the basis of understanding, mutual support, which helps to unite public and build up the sense of community. The purpose of the article is to reveal tolerance manifestation within the student environment and to identify the main psychological, pedagogical and training means for its development. The tasks of the article are to: 1) uncover the problem of tolerance among youth nowadays; 2) to present the results of the study about tolerance indicators among students of the Pedagogical University; 3)

to find out psychological and pedagogical and training means to develop students' tolerant behavior.

A set of research methods was used to solve these tasks. Theoretical ones: the method of theoretical analysis, generalization, systematization; empirical: testing (Ye. M. Kailiuk's test "Can you be considered a tolerant person?", methodology for level of empathy abilities diagnostics (according to V.V. Boiko); the need for the implementation of a program for the development of personality tolerance in the educational environment, which involves the creation of a special educational space and facilities, educational training process for secondary and higher education.

Keywords: tolerance, responsibility, empathy, participants of educational process, psychological and pedagogical means, training facilities.

УДК 929.156:182-544

IVASHKEVYCH E.E.

PhD in Psychology, the Lecturer of the Department of Practice of English of Rivne State University of the Humanities, the translator, Rivne-Kyiv, Ukraine

PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF TRANSLATION

Ivashkevych E.E. Psychological mechanisms of translation. The purpose of this article was to describe different forms and types of translation and to propose the author's psychological mechanisms of translation texts from Ukrainian into English and vice versa. In this article there were analyzed types of translation: word-for-word translation, a literal translation, a metaphrase one, a sequential translation, the interlinear translation, a machine one. There were characterized descriptive translation from the psychological point of view. The author of the article proposed some main psychological mechanisms of translation, substantiated their content.

It was shown that literary translation presented the highest level of translation activity. The material can be masterfully transformed into the language of translation by the author, and it can acquire the accuracy and artistic equivalent of the original. Depending on the type of material, literary translation can be both literary and literary-artistic. In such a way literary-artistic translation represents the exact transfer of the content and presents artistic qualities only to passages or the novel itself (these may be prose or poetic pieces of art).

Also there were proposed some main psychological mechanisms of translation, such as: 1. The mechanism of repositioning. 2. The mechanism of replacement. Its subtypes are: a) replacing the word forms in the process of translation; b) replacing parts of the language when translated. 3. Syntactically

coloured psychological mechanisms. Their subtypes are: a) the replacement of Simple sentence by a Complex one; b) the replacement of a Complex sentence by a Simple one; c) the replacement of the main sentence by subordinate one and vice versa; d) the replacement of some lexical units by lexical and syntactical stylistic devices and vice versa; e) the replacement of some lexical units by slang, jargon, vulgarism, argotism, colloquial words and vice versa. These mechanisms were characterized from psychological point of view.

Key words: psychological mechanisms of translation, the mechanism of repositioning, the mechanism of replacement, syntactically coloured psychological mechanisms, the highest level of translation activity, literary translation, literary-artistic translation.

Introduction of the problem and its relation to important practical tasks. Translation plays a huge role in the development of mankind. Through translation people from one country become acquainted with a life, a history, literature and scientific researches in other countries.

Translation is the process of converting a language development from one language into another one, while maintaining a constant content plan, that help a reader to understand the meaning of the text [3; 5; 10]. The term “content plan” or “a meaning” should be understood as widely as it is possible, taking into account all kinds of relations in which the language sign system exists [11; 13]. Of course, the “preservation of the content plan” can be said only in relative, but not in the absolute sense.

No less important role is played by the translator himself/herself, to whom very high demands are put forward. He/she must be a highly educated person, possess wide and versatile knowledge. Any translator should know the literature, a history, a life, a culture of other people, and especially the people from the country on the language of which he/she translates [2, p. 39]. The translator must know the customs of those people and so-called realities (features of life, peculiarities of everyday life, state system, believes – all that is its original, national character) [6, p. 81]. Therefore, the problem raised in this article is very urgent.

Recent researches and publications, highlighting actual issues of a general issue described in the article. The notion of translation is inseparable from the understanding and transmission of the content, and sometimes even the forms of the linguistic units. Consequently, the translation process, if it is not at the level of words of the person, includes simultaneously several aspects of the source language and the language of translation. Such aspects are: morphology (structure of the word and the form of the word), lexicon (words, phraseologisms, usual pronunciation), syntax (constructing of sentences), stylistics (features of a style of speech).

The level or the degree of adequacy of the translation is determined by the factors of objective and subjective nature. The most important of them are: the goals to be achieved in the process of translation, the experience and skills of the translator, the nature of the material chosen for translation. Depending on these

factors, the following methods of the translation are distinguished: literary translation, verbal one, consecutive translation (word-for-word one), interlinear translation, literary one, machine translation, descriptive one.

Therefore, **the purpose** of this article is: to describe different forms and types of translation and propose our own psychological mechanisms of translation texts from Ukrainian into English and vice versa.

The tasks of our article are:

1. To analyze types of translation: word-for-word translation, a literal translation, a metaphor one, a sequential translation, the interlinear translation, a machine one.

2. To characterize descriptive translation from the psychological point of view.

3. To propose some main psychological mechanisms of translation, to substantiate their content.

Results and their discussion. *Word-for-word translation* is used in the process of translation of words, in which the external form, the structure and a lexical meaning both in the source language and in the language of translation completely coincide. These are mainly international origin morphemes, lexemes (or even words), rarely – phrases, which in Ukrainian and in English (as well as in some other languages) are literally identical or very similar in form and have the same lexical meaning, for example: *administrator* – *адміністратор*; *director* – *директор*; *region* – *регіон*.

Also in many cases the verbal forms of the words of the source language are reproduced only partially. This occurs when, for certain languages, known words are borrowed from different other languages or when their language form is due to spelling features of the language the translation is being done: *music* – *музика*; *constitution* – *конституція*.

In such cases a literal translation can be considered as some equivalent which is used with the purpose to transfer a lexical meaning of each speech unit despite the increasing in the number of syllables in the language of translation. But still a literal translation can and distort the meaning of tokens. This happens when the words of the source language and the language of translation accidentally coincide in form, but have completely different meanings: *artist* – *митець, художник (а не артист)*; *decoration* – *відзнака, нагорода (а не декорація)*; *replica* – *точна копія (а не репліка)*.

Thus, a literal translation has certain limitations on the possibility of its application and does not always help to convey the lexical meaning of words (morphemes, phrases), which have the same form in the language of the source and in the language of translation [12].

The next type of translation is *metaphrase one*. It also applied at the word level. But unlike a literal translation, metaphrase translation never retains the spelling of a sound of the linguistic unit of the source language, but only

emphasize its denotative meaning: *fearful* – *страшний*; *helpless* – *безпорадний*; *incorrect* – *неправильний*.

A literal translation of polysemantic words allows to choice of a certain set of variants, which is practically impossible in a case of literal translation. For example, the Ukrainian word *автомат* in English has the following equivalents: 1) *automatic machine*; 2) *slot-machine*; 3) *automatic telephone*; 4) *submachine gun (tommy gun)*. Like this, the English word *bank* in the Ukrainian language has the following equivalents: 1) *берег (річки)*; 2) *банк*; 3) *вал/насип*; 4) *мілина*; 5) *забетонуваний шлях*; 6) *крен, віраж (авіац.)*; 7) *поклади (корисних копалин)*. In this examples, a literal translation of the English word *bank* into Ukrainian can be just the second variant – «*банк*».

In any case, verbal translation can guarantee accurate translation at a specific level of words. If, however, it is applied at the level of combination of words and phrases, it will often lead to distortion of the content and violation of the grammatical form of the linguistic units, or even their complete incompliance:

I am reading now – *я читаю зараз (а не я є читаючий зараз)*;

To grow strong – *ставати дужим (а не рости міцним)*.

Under the next type of translation, which is called “*a sequential one*”, we understand a consecutive verbal translation at the level of combinations of words and sentences. In some cases, this type of translation is capable for providing accurate translation of meaningful units [4, p. 23]. But it can not be used at the level of phraseological expressions. It is quite effective when the lexical meaning of the constituent parts, the structure and the order of the words coincide both in the source language and in the language of translation:

many interesting/English books – *багато цікавих/англійських книжок*;

to write and translate exercises – *писати і перекладати вправи*.

Thus, sequential translation represents the usual replacement of the words of the source language with the words of the language of translation, which have the same denotative meaning, functioning and take the same place in the structure of a phrase or a sentence. When we have a deal with the denotative meaning, the functional features or the order of words in the speech units do not coincide; in such a way sequential translation leads to distortion of the content:

The doctor is sent for – *лікар є посланий за (коли правильно: за лікарем послали)*;

The boy has his hands in his pockets – *хлопець має свої руки у своїх кишенях (коли правильно: хлопець тримає руки в кишенях)*.

Despite the fact that sequential translation rarely gives a precise translation of linguistic units at a higher level than a word, it is very useful at the initial stages of studying a foreign language to attract the attention of pupils not only to the form and lexical meanings of words, but also to the structural features of phrases and sentences of the source language. Thus, when a beginner tries to understand a foreign phrase or a sentence, he/she at first subconsciously and unintentionally translates them into his/her native language. Consequently, he/she inevitably

perceives many word forms and structural features simultaneously with the means of expression into a foreign language in which they are studying.

In order to accurately convey the content of phrases or sentences which have different structural forms, word order and means of communication, other types of translation should be used in the language of translation. Such types of translation should use the transformation of language units of the source language as the main one. They are very necessary for providing the accurate translation of the content without breaking the grammatical links into the language of translation [1; 7].

Interlinear translation is traditional in order to accurately reproduce the content expressed by sentences at the text level, which may be a certain episode, a stanza, an extract from a novel itself. Since this kind of translation provides an accurate reproduction of some content, it allows for such a variety of conversion of language units, such as abbreviations, extensions, addition, etc. For example, we'll look at the sentence: *Who has my book?*

In a case of consistent translation has only one option, such as: *Хто має мою книжку?* While in the case of interlaced translation the contents of this sentence can be accurately transmitted using two or even three variants: *У кого моя книжка? Хто взяв мою книжку? Хто має мою книжку?*

The choice of the option is determined by the purpose of the translation, the circumstances under which the translation is taking a place or depending on the style (to avoid unnecessary repetitions of identical expressions).

In interlinear translation, as in the literary one, there are inevitable diverse transformations. These transformations are mandatory and determined by grammatical / structural, stylistic and other differences in source language and in the language of translation. Here are some more simple examples to illustrate this:

The student is being asked now – студента зараз запитують.

She said she would come – вона сказала, що прийде.

It will have been done by then – на той час це буде зроблено.

Transformations are also necessary in a case when there is no equal content in the form of the expression of the same concept in the language of the source language and in the language of translation: *a trip – коротка подорож; to ski – їздити на лижах.*

Transformations also become necessary to overcome the differences in the structural forms of the English language units, which are mainly analytical ones by their nature, but also when the Ukrainian language units are synthetic and analytical-synthetic by their nature:

Books of my father – книжки мого батька.

Kiev street traffic regulations – правила дорожнього руху міста Києва.

Interlinear translation is widely practiced on the average and complex levels of studying a foreign language. It is very useful for checking pupils' understanding of certain structures and the lexicon of the topic in general. When passing the content of the original language, each pupil subconsciously analyzes and selects the necessary means of the expression in the language of translation.

Interlinear translation helps not only acquire the necessary knowledge in the main chapters of the foreign language or to expand the stock of means of expressing the language of the original or the language of translation. It also provides the exact translation of the content that a writer can use to create a true artistic variant and thus acquaint readers of a certain nation with the outstanding a text written by a person of another nation. Such literary translations are necessary because even the best interlinear versions of the translation accurately convey only the content of the poetic / prose piece of art and not its artistic value. This is what we can see from the example of line-through translation of stanzas from the poem “Masquerade of Anarchy” by P.B.Shelley:

Men of England, Heirs of Glory,	Люди Англії, спадкоємці слави,
Heroes of unwritten story,	Герої (ще) не написаної історії
Nurslings of one mighty mother,	Сини однієї могутньої матері-вітчизни,
Hopes of her and one another!	Її надії і надії кожного з вас!

The content of the stanza (and each line), literary images (people, England, Glory, etc.) are translated as they are. Therefore in general the reader has the opportunity to get a fairly correct idea of what the poet wanted to tell in the poem. That translation does not in any way reflect the artistic value of Shelley’s poem, that is, the change of the tropes, rhythm and rhyme, leads to the sweetness of the original. Nevertheless, such a translation is valued much higher than any other successive translation, as it accurately transmits not only the meaning of all nominal words, but also the meaning of various concepts which have no correspondences in the Ukrainian language, and the content of the stanza in general [8; 9].

Literary translation presents the highest level of translation activity. The material can be masterfully transformed into the language of translation by the author, and it can acquire the accuracy and artistic equivalent of the original. Depending on the type of material, literary translation can be both literary and literary-artistic. In such a way *literary-artistic translation* represents the exact transfer of the content and presents artistic qualities only to passages or the novel itself (these may be prose or poetic pieces of art).

In turn, *literary translation* is a translation that is carried out in any other field, which includes scientific or technical materials, didactic texts (written in various textbooks), business correspondence, official documents. That’s why any recorded or printed material has no artistic value. Whether it is literary or artistic one or literary translation, both of them constitute such level of translation which places significantly higher demands on the accuracy of the translation in the whole. After all, literary or literary-artistic translation is used for the equivalent of texts’ reproduction of not only some content but also all stylistic peculiarities of poetry or novels and their artistic value.

Literary translation is always performed in many languages of different peoples, using a variety of transformations that allow the ease and beauty of the original text. The number of phrases and sentences in the literary translation never corresponds to the number of sentences in the original text, as well as the number

of means and expressions and the number or quality of stylistic tools for one paragraph (essay). Literary translation always helps to convey the features of the style and to a large extent peculiarities of the genre.

Literary or literary-artistic translation often requires a philological, historical or other kind of researches with the aim to clarify obscure expressions (historical events, specific notions of the national lexicon, neologisms, etc.). Sometimes even the title of a piece of art requires a philological or historical research. For example, literally or sequentially, the title of the text, such as “Слово о полку Ігоревім” will be completely destroyed by its “soul”, because “Слово” is used in the sense of “Балада”, then as a regiment in the sense of “війська (дружини)”, but not a separate military unit. And so the literary translation of the title will be “*The Lay of Igor’s Host*”.

It is also quite difficult to convey the meaning and pragmatic functions of colloquial, dialectic, and other types of lexical units that are often used by authors in their artistic pieces of art. For the exact translation of such expressions it is necessary to resort to help with various guides, dictionaries and sometimes even to native speakers. For example: *dabster* – діалектичне слово, яке означає: “знавець”, “фахівець”; *daisy* – сленг, що означає: “дещо чудове”, “першосортне”.

Doing the translation, certain losses are inevitable. This is the result of the existence of discrepancies in the grammatical structure of the text or means the expression of contents or emotional information between different languages.

Other type of translation is *a machine* one. We’d like to describe its main peculiarities. The transmission of foreign language information by electronic means represents the most advanced achievements in the field of translation practice. According to fundamental researches done in algorithm systems and in the area of lexical equivalence at different levels of the lexicon, machine translation has achieved significant progress in recent years, although many researchers underlined its use of still limited scientific and technological information as well as measures of the field of communication. The reason for this is that machine translation is performed on the basis of programs developed by operators who have only certain knowledge in the field of linguistics. In addition, the development of software for any appointment is associated with great complexity and takes a lot of time, while the quality of such translation is far from satisfactory process. Nowadays, machine translation is capable of guaranteeing a high-quality result only at the level of words, where it is possible to apply successive replacement of foreign words with the corresponding language of a native language. Much greater complexity must be overcome when translating phrases and sentences consisting of words which express different categorical values. Electronic devices that do not currently have categorical memory perform a translation with frequent syntactical distortion and ordering. In addition, they always choose a wrong order of sentence members. That is why any machine translation of a particular passage requires its further verification. Quite often, this process is even more complicated and takes more time than a regular translation

having been done by a person. Consequently, machine translation requires further improvement in the field of linguistics and technology.

And, at last, we'd like to show characteristic features of *descriptive translation*. It is necessary to understand clearly that the meaningful value of the unit of the source language must be transmitted to the language of translation, and not into its morphological nature or a structural form. As a result, the unit of the translation language, which accurately transmits the denotative / connotative value of the corresponding unit of the source language, does not necessarily belong to the same language layer. Depending on the notion of the source language expressed by the word / token, it can be translated into the language of translation using a phrase or a sentence, for example: *indulge* – *робити собі приємність у чомусь, віддаватися втіхам*; *infamous* – *той (та, те), що має ганебну славу*; *inessentials* – *предмети не першої необхідності, предмети розкоші*.

That is why the descriptive way of translating the linguistic units involves their structural transformations, by which we'll explain their meaning through hierarchically different linguistic units in the language of translation. Descriptive translation is often used to convey the content of idioms / phraseological units which do not have the equivalent in the language of translation: *as mad as a hatter* – *цілком божевільний*; *like one o'clock* – *миттю, вмить*; *зуб на зуб не попадає* – *to feel very cold (to feel freezing)*; *навчить біда коржі з маком їсти* – *hard times make one inventive*.

The descriptive method of translation is also widely used in translating the concepts of a specific national vocabulary: *haggis* – *геггіс* (запечений овечий кендюх, начинений вівсяними крупами вперемішку з січеним овечим патрухом); *porridge* – *порідж* (густа вівсяна каша, зварена на воді чи молоці).

Also, in a case of a literal translation sometimes there is a need to explain the meaning of specific national concepts: *вареники* – *varenyky*, *middle-sized dumplings filled with curd, cherries, etc*; *дума* – *duma*, Ukrainian historic epic song. A descriptive translation method is also used in footnotes to explain the incomprehensible moments in a short form.

Conclusions and further perspectives of the research. So, we'll propose some *main psychological mechanisms of translation*, such as:

1. *The mechanism of repositioning.*
2. *The mechanism of replacement.* Its subtypes are:
 - a) replacing the word forms in the process of translation;
 - b) replacing parts of the language when translated.
3. *Syntactically coloured psychological mechanisms.* Their subtypes are:
 - a) the replacement of Simple sentence by a Complex one;
 - b) the replacement of a Complex sentence by a Simple one;
 - c) the replacement of the main sentence by subordinate one and vice versa;
 - d) the replacement of some lexical units by lexical and syntactical stylistic devices and vice versa;
 - e) the replacement of some lexical units by slang, jargon, vulgarism, argotism, colloquial words and vice versa.

Repositioning as a psychological mechanism of translation transformation, is a change in the location (order) of the language elements (units) in the translation text compared with the source one. Lexical and grammatical units are capable of substituting are, as a rule, words, phrases, parts of the complex sentence and independent sentences in the text. The most common case in the translation process is the change in the order of words and phrases in the structure of the sentence. It is known that the order of words in the English and Ukrainian languages is not the same and this can not but be reflected in the translation. For example:

A suburban train | was derailed | near London | last night.

Учора ввечері | поблизу Лондона | зійшов з рейок | приміський потяг.

This phenomenon is explained by the fact that in the English sentence the order of its members is determined by the rules of the syntax – the subjective is preceded by a predicate, the circumstances are placed at the end of the sentence after the predicate (and the annex if it is), besides the fact of the place goes before the time of the event (although the latter is often placed on the beginning of the sentence before the subjective).

Last night a suburban train was derailed near London.

In Ukrainian the order of words in the structure of the sentence is determined not by the syntactic function of words, but by so-called “communicative sentence division”. At the end of the sentence, as a rule, is put “new”, that is the word that carries absolutely new information. Secondary elements are placed at the beginning of the sentence (with the exception that they themselves become the semantic centre of the message).

The next mechanism is a mechanism of *replacement*. Replacements are the most widespread and diverse type of translation transformation. In the process of translation, the grammatical units, such as word forms, parts of speech, sentence members, types of syntactic relationships, etc., and lexical forms can be substituted, in connection with which one can speak about grammatical and lexical substitutions.

There are different subtypes of this mechanism:

- a) replacing the word forms in the process of translation;
- b) replacing parts of the language when translated.

The mechanism “*Replacing the word forms in the process of translation*” includes the replacement of grammatical forms of words – the number of nouns, the Tense of the verbs:

This organization, compelled for a time to stand virtually alone in its struggles...

Наша організація, яка довгий час вела боротьбу самостійно...

The other psychological mechanism is “*Replacing parts of the language when translated*”. This type of replacement is very common. At the same time it is possible to provide replacement of the noun to the pronoun:

*Спочатку він висів у кімнаті діда, але незабаром **дід** вигнав його до нас на горище, тому що **шпак** навчився дразнити **дідуся**...*

*At first the bird hung in my grandfather's room, but soon **he** outlawed it to our attic, because **it** began to imitate **him**...*

There is also an opposite replacement – the pronoun to the noun:

*"I took possession of his effects after his death", I explained. "**They** were done up in a parcel and I was directed to give them to **you**".*

*– Все, що залишилось від нього після смерті, віддали мені, - пояснив я. - **Листи та портсигар** були зв'язані в пакунок. На ньому було написано: передати **леді Кастелан**, особисто.*

In this example there is the precise definition of the pronouns and they are taken on this or that place on the basis of a broad context data.

A rather characteristic type of translation according to this psychological mechanism from the English language into Ukrainian is the replacement of the verbal noun on the personal verb:

*He had one of those very piercing **whistles** that was practically never in tune...*

***Свистів** він жахливо пронизливо і завжди фальшиво.*

Also we proposed *syntactically coloured psychological mechanisms*. Their subtypes are: a) the replacement of Simple sentence by a Complex one; b) the replacement of a Complex sentence by a Simple one; c) the replacement of the main sentence by subordinate one and vice versa; d) the replacement of some lexical units by lexical and syntactical stylistic devices and vice versa; e) the replacement of some lexical units by slang, jargon, vulgarism, argotism, colloquial words and vice versa. These mechanisms will be detailed in our researches and described in our further articles.

Список використаних джерел

1. Гарбовский Н.К. Теория перевода. Москва: МГУ, 2004. 544 с.
2. Гусев В.В. Эмпатическая модель в формировании стратегии перевода. *Перевод как когнитивная деятельность*. Москва: МГЛУ, 2003. Вып. 480. С. 26–41.
3. Долга Т.О. Переклад як вид мовленнєвої діяльності. *Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції "Міжкультурна комунікація: мова – культура – особистість"* (Острого, 2-3 квітня 2009 р.). Острого, 2009. Вип. 11. С. 13–17.
4. Зимняя И.А., Ермолович В.И. Психология перевода (для Высших курсов переводчиков): учебное пособие. Москва: Изд-во МГПИИЯ им. М. Тореца, 1981. 99 с.
5. Зорівчак Р.П. Авторські фразеологічні новаторства як перекладознавча проблема (на матеріалі англomовних перекладів творів Тараса Шевченка). *Мовні і концептуальні картини світу: Зб. наук. праць КНУ ім. Тараса Шевченка*. Редкол.: О.І. Чередниченко (гол. ред.), А.Д. Белова, Н.Ю. Жлуктенко та ін. Київ, 2001. № 5. С. 68–72.
6. Івашкевич Е.Е., Михальчук Н.О. Characteristics of bookish or literary language in English and German. *Наука, освіта, суспільство очима молодих:*

Матеріали 7 Міжнародної науково-практичної конференції (15 травня 2014, м. Рівне). Частина 2: Природничо-математичний, суспільно-гуманітарний та економічний напрями. Рівне: РВВ РДГУ, 2014. С. 80–84.

7. Кетфорд Дж.К. Лингвистическая теория перевода. *Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике*. Москва: Международные отношения, 1978. С. 91–114.

8. Коломієць Л.В. Перекладознавчі семінари. Актуальні теоретичні концепції та моделі аналізу поетичного перекладу: навчальний посібник. Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2011. 527 с.

9. Кундзич О. Переводческий блокнот. Мастерство перевода. 1966. Москва: Советский писатель, 1968. 536 с.

10. Мац І.І. Різновиди емоцій та способи їх вербалізації (на матеріалі англійської мови). *Вісник Житомирського державного університету імені І. Франка*. 2003. № 11. С. 181–183.

11. Karaban V.I. Translation from Ukrainian into English. Translation Course. Kyiv, 2004. 226 p.

12. Kim Y.Y., Ruben B.D. Intercultural Transformation. A Systems Theory. Theories in Intercultural Communication. New-York, 1988. 402 p.

13. Lörscher W. The Translation Process. Methods and Problems of its Investigation. *Les Presses de l'Université de Montréal "Processus et cheminements en traduction et interprétation", Volume 50, numéro 2, Avril 2005*. URL:<http://www.erudit.org/revue/meta/2005/v50/n2/011003ar.html>.

References transliterated

1. Garbovskyi, N.K. (2004). *Teorija perevoda* [Translation theory]. Moskva: MGU [in Russian].

2. Gusev, V.V. (2003). Jempaticheskaja model' v formirovanii strategii perevoda [Empathic model in the formation of translation strategy]. *Perevod kak kognitivnaja dejatel'nost'*. Moscow: MSLU, issue 480, 26–41 [in Russian].

3. Dolga, T.O. (2009). Pereklad yak vyd movlennievoi diialnosti [Translation as a type of speech activity]. "Mizhkulturna komunikatsiia: mova – kultura – osobystist": materialy III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnii konferentsii ["Intercultural Communication: Language - Culture - Personality"]. Ostrog, issue 11 [in Ukrainian].

4. Zimnaya, I.A., Ermolovich, V.I. (1981). *Psihologija perevoda (dlja Vysshih kursov perevodchikov)* [Psychology of translation (for Higher courses of translators)]. Moscow: Publishing House MGPIIYa named by M. Torez [in Russian].

5. Zorivchak, R.P. (2001). Avtorski frazeolohichni novatorstva yak perekladoznavcha problema (na materialii anhlo movnykh perekladiv tvoriv Tarasa Shevchenka) [Author's phraseological innovations as a translation problem (based on English translations of Taras Shevchenko's works)]. *Movni i kontseptualni kartyny svitu: Zb. nauk. prats KNU im. Tarasa Shevchenka*. [Pedkol.: O.I.

Cherednychenko (hol. ped.), A.D. Bielova, N.Iu. Zhluktenko ta in.]. Kyiv, 5, 68–72 [in Ukrainian].

6. Ivashkevych, E.E., Mykhalchuk, N.O. (2014). Characteristics of bookish or literary language in English and German [Characteristics of bookish or literary language in English and German]. *Nauka, osvita, suspilstvo ochyma molodykh: materialy 7 Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Pryrodnycho-matematychnyi, suspilno-humanitarnyi ta ekonomichnyi napriamy.* [Science, education, society through the eyes of young people]. Rivne: RSUH [in English].

7. Ketford, Dzh.K. (1978). Lingvisticheskaja teorija perevoda [Linguistic theory of translation]. *Voprosy teorii perevoda v zarubezhnoj lingvistike.* Moscow: International Relations, 91–114 [in Russian].

8. Kolomiets, L.V. (2011). *Perekladoznavchi seminary. Aktualni teoretychni kontseptsii ta modeli analizu poetychnoho perekladu* [Translation seminars. Current theoretical concepts and models of analysis of poetic translation]. Kyiv: Publishing and printing center “Kyiv University” [in Ukrainian].

9. Kundzich, O. (1968). *Perevodcheskij bloknot. Masterstvo perevoda* [Translation notebook. Translation skills]. Moscow: Soviet writer [in Russian].

10. Mats, I.I. (2003). Riznovydy emotsii ta sposoby yikh verbalizatsii (na materiali anhliiskoi movy). [Varieties of emotions and ways of their verbalization (on the material of the English language)]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni I. Franka, 11, 181–183* [in Ukrainian].

11. Karaban, V.I. (2004). Translation from Ukrainian into English. Translation Course. Kyiv.

12. Kim, Y.Y., Ruben, B.D. (1988). Intercultural Transformation. A Systems Theory. Theories in Intercultural Communication. New-York.

13. Lörcher, W. (2005). The Translation Process. Methods and Problems of its Investigation. *Les Presses de l'Université de Montréal “Processus et cheminements en traduction et interpretation”, Volume 50, numéro 2, Avril.* Retrieved from: <http://www.erudit.org/revue/meta/2005/v50/n2/011003ar.html>

Івашкевич Е.Е. Психологічні механізми перекладу. Метою цієї статті було описати різні форми та види перекладу та запропонувати авторську концепцію психологічних механізмів перекладу текстів з української мови на англійську та навпаки. У статті було проаналізовано типи перекладу з точки зору психології: переклад слово в слово, дослівний переклад, метафрази, послідовний переклад, міжлінійний переклад, машинний переклад тощо. Схарактеризовано описовий переклад як найбільшою мірою психологізований процес. Автор статті окреслив основні психологічні механізми перекладу, обґрунтував їхній зміст.

Було показано, що літературний переклад вважається найвищим рівнем перекладацької діяльності. Доведено, що текстовий матеріал може бути майстерно перетворений фахівцем на мову перекладу, він може набути точності та художніх характеристик, експлікованих у оригіналі. Залежно від особливостей текстового матеріалу літературний переклад може бути як суто

літературним, так і літературно-художнім. Таким чином, літературно-художній переклад створює позитивні передумови для точної передачі змісту і ампліфікує художні характеристики деяких уривків твору чи всього роману у цілому (йдеться про прозові чи поетичні твори мистецтва).

Також автором статті були визначені основні психологічні механізми перекладу, такі як: 1. Механізм репозиції. 2. Механізм заміщення. Його підтипами є: а) заміна словоформ у процесі перекладу; б) заміна частин мови у перекладі. 3. Синтаксично забарвлені психологічні механізми. Їх підтипами є: а) заміна простого речення складним; б) заміна складного речення простим; в) заміна головного речення на підрядне і навпаки; г) заміна деяких лексичних одиниць лексико-синтаксичними стилістичними засобами та навпаки; д) заміна деяких лексичних одиниць на сленг, жаргон, вульгаризм, арготизм, розмовні слова та навпаки. Ці механізми було схарактеризовано з психологічної точки зору.

Ключові слова: психологічні механізми перекладу, механізм репозиції, механізм заміщення, синтаксично забарвлені психологічні механізми, найвищий рівень перекладацької діяльності, літературний переклад, літературно-художній переклад.

Ивашкевич Э.Э. Психологические механизмы перевода. Целью этой статьи было описать различные формы и виды перевода и предложить авторскую концепцию психологических механизмов перевода текстов с украинского языка на английский и наоборот. В статье были проанализированы типы перевода с точки зрения психологии: перевод слово в слово, дословный перевод, метафразы, последовательный перевод, межлинейный перевод, машинный перевод и др. Дана характеристика описательного перевода как в наибольшей степени психологизированного процесса. Автор статьи описал основные психологические механизмы перевода, обосновал их содержание.

Было показано, что литературный перевод считается самым высоким уровнем переводческой деятельности. Доказано, что текстовый материал может быть искусно эксплицирован специалистом на язык перевода, он может точно передать художественные характеристики, существующие в оригинале. Подчёркнуто, что в зависимости от особенностей текстового материала литературный перевод может быть как чисто литературным, так и литературно-художественным. Доказано, что литературно-художественный перевод создаёт положительные предпосылки для точной передачи содержания и амплифицирует художественные характеристики некоторых отрывков произведения или всего романа в целом (речь идет о прозаических или поэтические произведения искусства).

Также автором статьи были описаны основные психологические механизмы перевода, такие, как: 1. Механизм репозиции. 2. Механизм замещения. Его подтипами являются: а) замена словоформ в процессе

перевода; б) замена частей речи в переводе. 3. Синтаксически окрашенные психологические механизмы. Их подтипами являются: а) замена простого предложения сложным; б) замена сложного предложения простым; в) замена главного предложения на подчинённое и наоборот; г) замена некоторых лексических единиц лексико-синтаксическими стилистическими средствами и наоборот; д) замена некоторых лексических единиц сленгом, жаргоном, вульгаризмом, арготизмом, разговорными словами и наоборот. Дана характеристика этих механизмов с психологической точки зрения.

Ключевые слова: психологические механизмы перевода, механизм репозиции, механизм замещения, синтаксически окрашенные психологические механизмы, высокий уровень переводческой деятельности, литературный перевод, литературно-художественный перевод.

Наукове видання

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ:

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

ТОМ 14

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

ВИПУСК 3

Підписано до друку 20.05.2020 р. Формат 60x84/16.

Умовн. друк. арк. 22,8 Обл. вид. арк. 26,12.

Тираж 300 прим. Зам. № 1837

Віддруковано з оригінал-макету замовника ПП Лисенко М.М.
м. Ніжин, вул. Шевченка, 20 Тел. (04631) 9-09-95, (067) 4412124

E-mail: vidavec.lisenko@gmail.com

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції
серія ДК №2776 від 26.02.2007 р.