

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 4

Київ – Ніжин

2020

ISSN 2072-4772

Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том 14: Методологія і теорія психології. – Випуск 4. Київ– Ніжин. Видавець « ПП Лисенко М.М.». 2020. – 373 с.

Головний редактор

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

Заступник головного редактора:

дійсний член НАПН України, доктор психол. наук, професор **Н. В. 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.**, дійсний член НАПН України, доктор психол. наук, професор; **Смульсон М. Л.**, дійсний член 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; **Тавровецькая 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.)*

© Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2020

ЗМІСТ

<i>Белік Н. О.</i> Психологічні особливості підготовки особистості до здійснення професійної діяльності ріелтора	5-15
<i>Блохіна І.О., Москаленко О.В.</i> Роль і місце професійно значущих якостей викладача в процесі дистанційної форми навчання	15-25
<i>Воропасв Є.П., Сушко П.С.</i> Кінезофілія і м'язова радість у артистичній діяльності	25-37
<i>Волченко Л.П., Гарькавець С.О.</i> Формування соціально-нормативних уявлень юнаків і дівчат в умовах нової соціальної реальності	37-48
<i>Губенко О.В.</i> Значення проблеми достовірної істини у становленні особистості (верифікаційні орієнтації особистості)	48-57
<i>Губенко О.В., Зварич Г.В.</i> Методологічні й методичні аспекти дослідження розвивального потенціалу освітніх послуг у ЗЗСО	57-66
<i>Гурлева Т.С., Яковенко С.І.</i> Дистанційне психологічне консультування в період пандемії: особливості і перспективи	66-80
<i>Демчук О.О., Лазарчук В.В.</i> Емоційна напруга та психофізіологічні механізми емоційного реагування в юнацькому віці	80-88
<i>Дерев'янюк Н. З.</i> Психолого-педагогічні особливості формування в підлітка допомагаючої поведінки в умовах інклюзивного навчання	88-97
<i>Дружиніна І.А., Шевчук Ю.С.</i> Кризова інтервенція в системі психологічної допомоги при роботі з дітьми та підлітками	97-105
<i>Завгородня О.В.</i> Психологічні особливості автопортрета в образотворчому мистецтві	105-115
<i>Завгородня О.В., Копилов С.О.</i> Сучасна пізнавальна ситуація та виклики психології	116-128
<i>Зливков В.Л.</i> Методологічні засади організації та проведення тренінгів з етики	128-141
<i>Зливков В.Л., Лукомська С.О., Котух О.В.</i> Психолінгвістичний підхід до аналізу ідентичності особистості	141-152
<i>Зоріна І. В.</i> Особистісні складові почуття невизначеності як чинника самооцінки	152-160
<i>Кириленко В.Г.</i> Неперервна освіта як ресурс розвитку особистості: теоретичний аналіз проблеми	161-170
<i>Копилов С.О.</i> Екзистенційно-психологічні виклики пандемії COVID-19 та спрямованість на буття в культурі	170-184
<i>Косова А.В., Краєва О.А.</i> Експертна оцінка психологічних особливостей соціальної, особистісної, діяльнісної ідентичності дошкільників	184-198

Котух О.В. Самореалізація особистості: стан проблеми та шляхи дослідження	198-207
Кушнєрєва А.М. До проблеми комунікації медичних працівників з пацієнтами: психологічний контекст	208-216
Лисновська Л.Б., Скоростецька Н.В. Сучасний стан досліджень проблеми соціального інтелекту майстрів б'юті індустрії	216-228
Лич О.М. Життестійкість як основа подолання вікової кризи у похилому віці	228-240
Лукомська С.О. Мета-аналітичний підхід до концепту «резилентність»	240-251
Марусинець М.М., Іванцанич В.В. Розвиток стресостійкості учнівської молоді у процесі формування релігійного світогляду : експериментальний аспект дослідження	251-264
Отенко С. А. Психологічні фактори ціннісного ставлення особистості до здоров'я	264-273
Перепелиця А.В. Значення періоду професійної діяльності спортсмена в загостренні психосоматичних розладів	273-286
Питлюк-Смеречинська О.Д. Конфліктологічна компетентність як чинник психологічного благополуччя особистості	287-297
Сизко Г.І., Бородовка О.М. Казкотерапія як засіб корекції самооцінки дітей молодшого шкільного віку з гіперактивним розладом та дефіцитом уваги	297-305
Сідляренко Т.Р. Академічна прокрастинація як чинник впливу на життя сучасної молоді	305-315
Собкова С. І., Собков Ю. В., Собкова Н. Ю. Проблема поведінкових девіацій у підлітковому віці : загальнонауковий та теоретичний аспект	316-330
Стенура Є.В. Позитивна психологія та деякі аспекти інтеграції психологічного знання	330-340
Харченко Н.А., Маринова А.П. Роль психолога в організації діалогічної взаємодії учнів із різними видами обдарованості	340-348
Черкаська Є.Ф. Дослідження емоційної стійкості та шляхи її розвитку	348-359
Шевченко К.О. Толерантність до невизначеності в системі фасилітативної компетентності педагога	359-372

БЕЛІК Н.О.

аспірант Університету сучасних знань, м. Київ, Україна.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ОСОБИСТОСТІ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ РІЕЛТОРА

Белік Н.О. Психологічні особливості підготовки особистості до здійснення професійної діяльності ріелтора. У статті розглядаються психологічні особливості підготовки до ріелторської діяльності. Спираючись на зміст професійної діяльності ріелтора розроблено програму з формування психологічної готовності особистості до її виконання. Йдеться про психологічну специфічність ріелторської діяльності, яка, насамперед пов'язана з функціональними обов'язками фахівця, що у подальшому зумовлює спеціалізацію видів цієї діяльності, а далі – типологічні та стильові її особливості.

Зроблено висновок, що система формуючих впливів здійснюється з урахуванням трьох аспектів групової діяльності (активація, актуалізація та збагачення). Завдяки їх реалізації відбуваються зміни в структурі психологічної готовності особистості, а саме в результаті: а) активізації когнітивного компонента психологічної готовності формується предметно-професійна підготовка; б) актуалізації особистих та професійних потенціалів відбувається практична реалізація складових видів робіт ріелтора, усвідомлення професійних та особистих цілей, складання професійного плану; в) збагачення - конкретизується процес орієнтації у змісті діяльності, яку виконує ріелтор, вказується спеціалізація професійної діяльності.

Ключові слова: професійна діяльність ріелтора, психологічна готовність до діяльності ріелтора, формування психологічної готовності до професійної діяльності ріелтора.

Постановка проблеми. Діяльність ріелтора, маючи давню історію, на сучасному ринку праці зазнає змін. Виконуючи функцію посередництва, ця професійна діяльність має суміжні характеристики з роботою біржового брокера (посередник між компанією та власниками акцій), маклера (професійний посередник), менеджера з продажу нерухомості та ін. Предметом ріелторської діяльності є соціальна діяльність, яка є організацією діяльності інших людей, які мають різну станову, субкультуру, освітню та ін. генези. Відсутність системного психологічного опису специфіки ріелторської діяльності зумовлюється низкою проблем, а саме: а) відсутністю системних досліджень цього виду професійної діяльності; б) інтегративністю її базових компонентів; в) синтетичністю предмету діяльності, що спричинює її масовість; г) відсутністю організованих освітніх заходів щодо здобуття фаху ріелтора; д) специфічністю кар'єрного просування тощо.

Дослідниками емпірично виокремлено низку вимог, яким має відповідати ефективний ріелтор. Внаслідок цього, агенції намагаються

набирати фахівців щонайменше з вищою освітою або професією (спеціалізацією), яка насамперед є суміжною з діяльністю ріелтора.

Мета дослідження – розкрити особливості формування психологічної готовності особистості до виконання професійної діяльності ріелтора.

Об'єкт дослідження – професійна діяльність ріелтора.

Предмет дослідження – особливості формування психологічної готовності особистості до здійснення професійної діяльності ріелтора.

Завдання дослідження полягає у розкритті основних концептуальних засад щодо процесу формування психологічної готовності особистості до здійснення професійної діяльності ріелтора.

Вихідні передумови. Виникнення та розвиток ріелторської діяльності можна розглядати у різних аспектах професіогенезу. Зокрема, у системі професій як соціального інституту, ріелторська діяльність пов'язана з функціонуванням певного типу професіонала, що висвітлюється в історичному аспекті професіогенезу. Зміна соціально-економічних умов існування соціуму з часом зумовила зміну змісту (хоча б часткову) цієї професійної діяльності. З усім тим, розвиток інформаційних технологій також зумовив зміни як у діяльності, так і в змісті вимог до фахівця-ріелтора. У час постіндустріального суспільства на перший план виходить особистісний аспект професіогенезу. Йдеться про розвиток особистості фахівця від моменту свідомого і самостійного вибору професії до творчої самореалізації в ній. «Загальною закономірністю професіогенезу є те, що всі його аспекти (історичний, економічний, інформаційний, особистісний) стосуються особистості професіонала, вимагають від нього активності в ході власного розвитку й утворенні психологічної структури, якав забезпечуватиме професійну діяльність і особистісну ідентичність» [7, с. 48].

Здебільшого професійна ріелторська діяльність тлумачиться досить широко, як підсистема, що функціонує на перетині чималої кількості професій, а тому має певну універсальність, а отже доступність тощо. Провідним предметом діяльності є посередницька діяльність на ринку нерухомості. Офіційно ріелтор має бути фахівцем, який виконує професійну діяльність на підставі ліцензії, якщо цього вимагає закон. Працює в штаті ріелторської фірми на підставі трудового договору, договору підряду або договору доручення з нею як індивідуальний підприємець, зареєстрований у встановленому законом порядку [1].

Психологічна специфічність ріелторської діяльності насамперед пов'язана з функціональними обов'язками фахівця, що у подальшому може зумовлювати спеціалізацію видів цієї діяльності, а далі – типологічні та стильові особливості її здійснення. Зокрема, це робота: а) зі спілкування з клієнтами, презентації можливих послуг; б) з'ясування потреб і завдань клієнта; в) напрацювання бази потрібних, відповідних об'єктів нерухомості; г) презентування та ознайомлення з підбраною нерухомістю; д) перевірка документації та підготування договору з обладнання; е) оформлення обладнання та отримання зисків; ж) надання (продаж) додаткових послуг клієнту тощо.

Тобто, предметом ріелторської діяльності є, насамперед, соціальна діяльність, яка є організацією діяльності інших людей, які мають різну станову, субкультуру, освітню та ін. генези. По-друге, таке професійне спілкування функціонує як неперервна взаємодія діяльностей людей, де соціальна взаємодія, здебільшого, є неперервною і плинною. Це має завжди незавершеність, відкритість, тобто це діяльність, яка знаходиться у стані неперервного розвитку та має ресурс творчості. По-третє, ця діяльність має водночас різні рівні сформованості на рівні агенції та кожного фахівця персонально. У ній перетинаються різні інтереси й оперативні задачі, декларовані та приховані цілі, передбачувані та неочікувані (наприклад, побічні) результати.

Ріелторська діяльність за сутнісним змістом є особливим видом діяльності переважно суб'єкт-суб'єктного, а не суб'єкт-об'єктного. Вона має прямий і опосередкований характер, де сутність процесуальної регуляції полягає як в організації індивідуальної діяльності професійного маклера, так і в її організації стосовно інших суб'єктів (клієнтів, агентів та ін.) та видів їхньої діяльності. Інструментальним змістом ріелторської діяльності є система спілкування, комунікацій як рівнів структурної організації фахової діяльності.

Психологічне вивчення діяльності є вивченням діяча у «різних відносинах, того, що протистоїть людині і що вона долає своєю активністю, поєднуючи її з волею та думкою. Людина суцзя розкривається як людина діюча [9]. Професійна ріелторська діяльність є конкретним вираженням поведінки, коли «підкреслюється, що спосіб існування людини розглядається як цілеспрямована, усвідомлена активність, яка пов'язана зі створенням і використанням знарядь праці і спрямована на досягнення певного результату, матеріальних і духовних цінностей, необхідних для життя людини» [9, с. 31].

Серед умов, які визначають специфіку професійної діяльності ріелтора, визначальними є вік, стать, нормативи робочого дня, результат праці (дохід, різного роду зиски), генеза самої діяльності тощо. Отже, це діяльність типу «людина-людина» (за Є. О. Климовим). Найбільш продуктивним віком працівника з цього фаху є вік від 25 до 45 років. Вважається, що фахівець молодший 25 років переважно не здатен справляти авторитетний вплив на клієнта, який здійснює дорогу обладку. Після 45 років фахівці здебільшого є важко навчуваними. Накопичений досвід спрацьовує як базис, який заважає постійно адаптуватися до неперервної мінливої ситуації на ринку нерухомості – ціни, попит, умови купівлі, умови подачі реклами, зміни у законодавстві, оподаткуванні та ін. З віком особа стає менш мобільною та стресостійкою.

Сфера нерухомості є тією сферою послуг, у якій традиційно працюють жінки. Практика свідчить, що робота ріелтора вимагає гнучкості, емпатійності стосовно клієнта, терпимості до постійно змінюваного запиту клієнта, наполегливості при аналізі ринку і в пошуку необхідних об'єктів.

Робота ріелтора пов'язана з ненормованістю робочого дня. Діяльністю в постійних умовах невизначеності та ймовірності. Переважно ріелтор працює на клієнта у той час, коли це зручно клієнту. Купівля нерухомості є відчутним фінансовим вкладенням, тому найчастіше клієнтами ріелтора є особи, які займаються бізнесом, мають достатньо регламентований робочий день. Це зумовлює специфічність дотримання необхідного режиму контактування (наприклад, спілкування по телефону), організації оглядів об'єктів, які такий клієнт, інколи, може відмінити в останню мить. Внаслідок цього поточні процедури здійснення оборудки можуть відтерміновуватися на невизначений час.

Дохід ріелтора також є ненормованим і нестабільним. Окрім того, ріелтор має постійно здійснювати особисті фінансові інвестиції у свою рекламу, телефонні дзвінки, транспортні розходи на виїзди для зустрічей з клієнтами і оглядами нерухомості тощо.

Неперервність комунікації має прояв у постійних прямих і опосередкованих контактах. У професійного ріелтора напрацьована база чималої кількості об'єктів, які є у продажу або оренді, база клієнтів з пошуку об'єктів. Тому щоденно він має контактувати у телефонному режимі. Все це вимагає сформованої, насамперед, психологічної готовності до постійного діалогу з клієнтом. Діяльність ріелтора розрізняється за масштабом зв'язків (робота у конкретному районі міста, країні), фінансових оборудок тощо.

Іманентною властивістю діяльності ріелтора є її конфліктність. Це ієрархічно складна діяльність, яка водночас містить різні форми комунікацій та інтеракцій (співробітництво, компроміс та ін.). Остаточне рішення завжди приймається клієнтом (завдяки роботі ріелтора), яке є результатом багаторазово опосередкованих міжособистісних інтеракцій. Тому особистісні властивості ріелтора, клієнта, інших осіб, які беруть участь у виробленні й прийнятті остаточного рішення щодо оборудки впливають як на перебіг процесу, так і на формулювання його результату (бажаного, побічного та ін.).

Рефлексивність діяльності має прояв як готовність до постійних ймовірних інтеракцій (зустрічей), оглядів об'єктів нерухомості, їхньої презентації, як організація, управління та ведення переговорів з продавцями і покупцями. Це своєю чергою, супроводжується готовністю чути побажання клієнтів, консультувати їх щодо можливостей розв'язання поставленої задачі. За необхідності здійснюється уточнення, корегування задачі (яке фіксується у формі заявки) у процесі співпраці.

Організаційно-управлінський аспект роботи ріелтора передбачає залучення інших суб'єктів, що зумовлює обов'язковість врахування значень відповідних компонентів ситуації взаємодії, їхні смисли для іншого суб'єкта тощо. Серед організаційних обов'язків ріелтора зазначають: представлення інтересів клієнтів при здійсненні взаємодії з іншими фахівцями агенції та інших суб'єктів, які є причетними до проведення оборудки; реєстрування пропозицій з продажу або передачі в оренду об'єктів нерухомості, проводити їхній попередній огляд; вивчення попиту і пропозиції на ринку нерухомості;

організація підписання угод з купівлі-продажу або передачі об'єктів нерухомості; сприяння своєчасному оформленню документів, які є необхідними для клієнта у проведенні оборудки, а також забезпеченні їхньої сохраннысті.

Професійне мислення ріелтора має бути творчим, оскільки від фахівця вимагається володіння цілою системою знань з різних джерел інформації. Зокрема, він має знати: правила встановлення ділових контактів; прийоми і методи ділового спілкування, ведення переговорів; правила здійснення операцій з нерухомістю; методи аналізу і порядок збирання, обробки і передачі інформації про ринок нерухомості; основні вимоги стандартів, технічних, якісних та ін. характеристик, які висуваються до об'єктів нерухомості; умови податкового обкладання юридичних та фізичних осіб; основи ринкової економіки; процедури організації рекламної роботи; основи економіки, земельного, житлового, трудове законодавство; правила і норми охорони праці та ін. [1]. Всі ці закономірно відтворювані професійні особливості діяльності ріелтора фіксуються в уявленнях фахівця про оточуючий світ, про суб'єктів тощо, оскільки фахівці з різних професій по-різному виокремлюють одиниці оточуючої дійсності (явища, події та ін.).

Отже, для виконання професійної діяльності ріелтора у фахівця має бути сформована психологічна готовність до виконання конкретного її виду. Психологічна готовність як властивість особистості, яка визначає її придатність до виконання ріелторської діяльності є інтегральним вираженням всіх підструктур особистості. Вона містить не лише різного роду усвідомлені та неусвідомлені установки щодо визначених форм реагування, а й моделі імовірнісної поведінки, оптимальні способи діяльності, оцінку своїх можливостей відносно до можливих труднощів та необхідністю досягнення визначеної мети. Як вважають більшість учених, психологічна готовність до діяльності є інтегральним соціально-психологічним явищем, формою зв'язку професійної спрямованості з іншими визначальними рисами особистості (світоглядом, життєвими настановами, духовними цінностями), з її морально-вольовою та емоційною сферами [2; 3].

Слід зазначити, що суб'єктність є передумовою професійного зростання фахівця. Динаміка цього процесу фіксується в явищі кваліфікації (формальної та реальної зокрема), яка є показником рівня підготовленості людини до виконання роботи певного виду [4; 5 та ін.]. Кваліфікація працівника конкретної професії визначається сукупністю соціальних і професійно-кваліфікаційних вимог, які висуваються до його здібностей, зумовлюють якісну основу кваліфікації та її зміст [6].

Виклад методики і результатів досліджень. Спираючись на особливості змісту професійної діяльності ріелтора та вимог, які вона висуває до особистості розроблено тренінгову програму з формування (розвитку) психологічної готовності до виконання ріелторської діяльності. Для здійснення організованого впливу використано суб'єктно-вчинковий, особистісно-діяльнісний та компетентнісний підходи, які дають змогу сконструювати

динамічне освітнє середовище з урахуванням специфіки особистості, соціокультурного навчального середовища та особливостей фахової ріелторської діяльності.

Ріелторська діяльність спеціалізується у видах професійної діяльності. Здатність ріелтора до певного виду діяльності реалізується як всередині професії, так і в сфері кола споріднених професій (наприклад, психолога, управлінця, юриста, фінансиста, культуролога та ін.). Отже, продуктивне функціонування працівника виявляється неможливим без існування компетенцій із суміжних субвидів діяльності (йдеться про комплекси навичок, здатностей, вмінь та ін.). Інтегративні види (виходячи із провідних функцій ріелторської роботи) можна виокремити за такими критеріями: а) предметною спрямованістю (комунікативно-економічну, психолого-педагогічну, соціально-культурну, культурно-історичну, освітньо-просвітницьку); б) цілями (види діяльності, розглянуті вище, які спрямовані на досягнення головної професійної мети – продуктивного здійснення майнової оборудки); в) операціоналізацією цільових функцій (пізнавальна, комунікативно-організаторська, прогностична, предметно-технологічна та ін.). Відповідно до них фахівці виконують функціональні обов'язки (так звані робочі завдання), в яких розкриваються конкретні види ріелторської роботи.

У програмі використано загальні закономірності розробки тренінгу. Структура тренінгу містить три основних частини: 1) вступна (вправи на знайомство, визначення правил взаємодії, розминка, усвідомлення очікувань учасників, вправи на рефлексію тощо); 2) основна, яка містить три напрямки роботи, а саме: а) теоретичний (інформаційні повідомлення, мозкові штурми, міні-лекції з елементами бесіди, самонавчання та взаємонавчання, відповіді на запитання, опитування думок); б) практичний (емпірична робота в групі, аналіз історій та ситуацій, рольові ігри, керовані дискусії); в) функціональний (вправи на зняття м'язового та психологічного напруження, встановлення співробітництва, використання технік розвивального навчання); 3) заключна (вправи на рефлексію, активізацію ресурсів учасників, отримання зворотнього зв'язку щодо результатів й можливостей застосування здобутих навичок в реальному житті, прощання). Реалізація тренінгової програми базувалася на таких загальних принципах: активності (зацікавленість в отриманні допомоги, самостійність у прийнятті рішень); доступності; добровільності; конфіденційності; конфліктності, творчості та ін.

Змістовно-процесуальними складовими групової роботи є: постійний склад групи; наявність фахового групового тренера; сформульована мета тренінгу; чітка просторово-часова організація активного соціально-психологічного навчання; дотримання загальногрупових норм; використання активних методів роботи; наявність зворотнього зв'язку; атмосфера психологічної безпеки, яка є передумовою ефективної участі членів групової роботи; створення розвивального креативного середовища.

Здійснення тренінгу будувалося за такими етапами: 1) вправи на знайомство та створення невимушеної творчої робочої атмосфери; 2) вступ

до теми тренінгу, вправи на актуалізацію знань та налаштування на обговорення головних питань тренінгу; 3) обговорення основних питань тренінгу; 4) відпрацювання вмінь та навичок, необхідних для вирішення проблем; 5) практичні вправи на застосування знань та навичок; 6) зворотній зв'язок, висновки, закріплення нових моделей поведінки та обговорення можливостей їх застосування у житті; 7) завершення тренінгу; 8) оцінка тренінгу.

Перевагами групового соціально-психологічного тренінгу є: 1) можливість набуття групового досвіду, який сприяє формуванню навичок міжособистісної взаємодії; 2) у групі моделюється система взаємин і взаємозв'язків, характерна для реальних ситуацій з професійного життя учасників; 3) можливість одержання зворотнього зв'язку й підтримки від осіб з подібними особистісно-професійними проблемами; 4) група полегшує процеси саморозкриття, самодослідження й самопізнання [8].

У процесі тренінгу робота спрямовувалася на розвиток тих особистісних якостей, які б стали основою для формування ключових кваліфікацій ріелторської діяльності: 1) соціально-професійної, 2) полівалентної професійної, 3) професійно значущих особистісних властивостей, 4) фахових пізнавальних здібностей, 5) професійно значущих психофізіологічних властивостей особистості.

Групова робота спрямована на активізацію внутрішнього потенціалу в роботі над собою в напрямку підвищення рівня соціально-психологічної готовності до розвитку в професії та перенавчання. Психологічною основою розробленого нами тренінгу є розвиток самопізнання, усвідомлення особистісних особливостей та властивостей, актуалізація тих структур особистості, які сприяють подальшим особистісним змінам, продуктивному ставленню до оточуючих та до себе в процесі виконання ріелторської діяльності.

Завданнями тренера у здійсненні формувальної роботи є: проведення психодіагностичного обстеження індивідуальних характеристик особистості (потреб, мотивів, цінностей тощо); виявлення факторів, що обумовлюють вибір (чи зміну спеціалізації) професії ріелтора; встановлення взаємозв'язків між факторами; допомога щодо усвідомленого й обґрунтованого прийняти рішення членами групи щодо вибору (чи зміни спеціалізації) професії ріелтора, особливостей (профілю) професійного навчання чи перенавчання; допомога у розробці основних шляхів і способів освоєння професії ріелтора; допомога учасникам групи пізнати свої можливості, сильні і слабкі сторони; формування поінформованості ріелторів про специфіку і попит на їхню діяльність на ринку праці, про зміст професії, її вимоги до особистості фахівця; доповнення фахової інформації та її структурування; розробка можливих шляхів освоєння професії та саморозвитку в ній; корекційні впливи; сприяння розвитку самоаналізу й формуванню коректної самооцінки учасників групової роботи.

Висновки. Узагальнюючи особливості щодо змісту та структури ріелторської діяльності, трактування психологічної готовності до її виконання як інтегрованої якості особистості, що спрямована на адекватну реакцію щодо можливостей ситуативного розв'язання універсальних професійних задач ріелтора, розроблено програму формування психологічної готовності особистості до ріелторської діяльності.

Для здійснення організованого впливу використано суб'єктно-вчинковий, особистісно-діяльнісний та компетентнісний підходи, які дають змогу сконструювати динамічне освітнє середовище з урахуванням специфіки особистості, соціокультурного навчального середовища та особливостей фахової ріелторської діяльності.

Система формувальних впливів здійснюється з урахування трьох аспектів групової діяльності (активізації, актуалізації та ампліфікації). Завдяки їх здійсненню відбуваються зміни в структурі психологічної готовності особистості, а саме, в результаті: а) активізації когнітивного компоненту психологічної готовності здійснюється предметно-професійне навчання; б) актуалізації особистісного та професійного потенціалів – практичне виконання складових видів робіт ріелтора, усвідомлення професійних та особистісних цілей, складання професійного плану; в) ампліфікування – конкретизується процес орієнтування у змісті виконуваної діяльності ріелтором, уточнюється спеціалізація професійної діяльності.

Перспектива подальших досліджень полягає в поглибленому вивченні наслідків впровадженої системи формуючих впливів щодо формування компонентів психологічної готовності до роботи ріелтора; з'ясування підвалин для формування системи професійних компетенцій ріелтора (загальних; фахових; фахових компетенцій, визначених корпорацією; фахових компетенцій відповідних спеціалізацій).

Список використаних джерел:

1. *Должностная инструкция риэлтора* (н.д.). Режим доступа: <http://www.kaus-group.ru/knowledge/duty/material/692/>
2. Зеер, Э.Ф., & Сыманюк, ЭЭ. (1997). Кризисы профессионального становления личности. *Психологический журнал*, 18(6). 35-44.
3. Кокур, О.М. (2012). *Психологія професійного становлення сучасного фахівця*. Київ: ДП «Інформ. – аналіт. агенство».
4. Овчарук, О.В. (2004). Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ: «К.І.С.».
5. Пометун, О.І. (2004). Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ: «К.І.С.».
6. Пшенична, О.С. (2010). Компетентнісний підхід у межах діяльнісної підготовки фахівця з менеджменту організацій. *Вісник Запорізького національного університету: зб. наук. праць*, 2(13), 226–231.

7. Траверсе, Т.М. (2004). *Психологія праці*. Київ. Інститут післядипломної освіти Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

8. Чуйко, О.В. (2013). *Особистісне становлення суб'єктів професійної діяльності у соціономічних професіях*. Київ. АДЕФ-Україна.

9. Шадріков, В.Д. (1982). *Проблемы системогенеза профессиональной деятельности*. Москва. Наука.

References:

1. *Dolgnostnaya instrukciya rieltora [Job description of a realtor]*. Internet dostup:<http://www.kaus-group.ru/knowledge/duty/material/692/> [in Russian]

2. Zeer E.F., & Syimanyuk, E.E. (1997). Krizisyi professionalnogo stanovleniya lichnosti [Crises of professional development of personality]. *Psihologicheskyy zhurnal*, 18(6), 35-44 [in Ukrainian].

3. Kokun, O.M. (2012). *Psy`xologiya profesijnogo stanovlennya suchasnogo faxivcya* [Psychology of professional development of a modern specialist: monograph]. Kyiv: DP «Inform. – analit. agenstvo» [in Ukrainian].

4. Ovcharuk, O.V. (2004). Rozvutok kompetentnisnogo pidhodu : strategichni orienturu mignarodnoi spilnotu [Development of a competency-based approach: strategic guidelines of the international community]. *Kompetentnisnuy pidhid u suchasniy osviti : svitovuy dosvid ta ukrainski perspektivu*. Kyiv. «K.I.S.» [in Ukrainian].

5. Pometun, O.I. (2004). Duskusiya ukrainskuh pedagogiv navkolo putan zaprovadgennya kompetentnisnogo pidhodu v ukrainskiy osviti [Discussion of Ukrainian teachers around the introduction of a competency-based approach in Ukrainian education]. *Kompetentnisnuy pidhid u suchasniy ovitoviy: svitovuy dosvid ta ukrainski perspektivu*. Kyiv. «K.I.S.» [in Ukrainian].

6. Pschenuchna, O.S. (2010). Kompetentnisnuy pidhid u megah diyalnisnoi pidgotovku fahivcya z menedgmentu organizaciy [Competence approach within the activity training of a specialist in organization management]. *Visnuk Zaporizkogo nacionalnogo universitetu: zb. nauk. prac*, 2(13), 226–231 [in Ukrainian].

7. Traverse, T.M. (2004). *Psuhologiya praci [Psychology of labor]*. Kyiv. Instytut pislyaduplomnoy osvitu Kuivskogo nacionalnogo universitetu imeni Tarasa Schevchenka [in Ukrainian].

8. Chuiko, O.V. (2013). *Osobystisne stanovlennia subiektiv profesiinoi diialnosti u sotsionomichnykh profesiakh [Personal development of subjects of professional activity in socionomic professions]*. Kyiv. ADEF-Ukrayna. [in Ukrainian].

9. Schadrikov, V.D. (1982). *Problemu sistemogeneza professionalnoy deyatelnosti* [Problems of systemogenesis of professional activity]. Moscow. Nauka [in Russian].

Белик Н.А. Психологические особенности подготовки личности к выполнению профессиональной деятельности риелтора. В статье рассматриваются психологические особенности подготовки к риелторской деятельности. Опираясь на содержание профессиональной деятельности риелтора разработана программа по формированию психологической готовности личности к ее выполнению. Речь идет о психологической специфичности риелторской деятельности, которая прежде всего связана с функциональными обязанностями специалиста, что в дальнейшем обуславливает специализацию видов этой деятельности, а дальше – типологические и стилевые ее особенности.

Сделан вывод, что система формирующих воздействий осуществляется с учетом трех аспектов групповой деятельности (активация, актуализация и амплификация). В связи с их реализацией происходят изменения в структуре психологической готовности личности, а именно в результате: а) активизации когнитивного компонента психологической готовности предметно-профессиональной подготовки; б) актуализации личностного и профессионального потенциала происходит практическая реализация составляющих видов работы риелтора, осознание профессиональных и личных целей, составление профессионального плана; в) амплификация - уточняется процесс ориентации в содержании осуществляемой риелтором деятельности, уточняется специализация профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная деятельность риелтора, психологическая готовность к деятельности риелтора, формирование психологической готовности к профессиональной деятельности риелтора.

Belik N. Psychological features of preparation of the person for realization of professional activity of the realtor. The article considers the psychological features of preparation for real estate activities. It is about the psychological specificity of real estate activity, which is primarily related to the functional responsibilities of the specialist, which further determines the specialization of these activities.

The peculiarities of real estate activity are clarified, namely: it is a special type of activity, mainly subject-subject, and not subject-object type, which has a direct and indirect character. The instrumental content of real estate activity is a system of communication, communication as levels of structural organization of professional activity. Psychological readiness as a property of the individual, which determines its suitability for real estate activities is an integral expression of all substructures of the individual, contains models of probabilistic behavior, the best ways to achieve a certain professional goal.

Based on the peculiarities of the content of the realtor's professional activity and the requirements it puts forward to the personality of the specialist, a training program for the formation (development) of psychological readiness to perform real estate activities has been developed.

It is concluded that the system of formative influences is carried out taking

into account three aspects of group activity (activation, actualization and amplification). Due to their implementation there are changes in the structure of psychological readiness of the individual, namely, as a result of: a) activation of the cognitive component of psychological readiness is subject-professional training; b) actualization of personal and professional potentials - practical implementation of the components of the types of work of a realtor, awareness of professional and personal goals, drawing up a professional plan; c) amplification - the process of orientation in the content of the activity performed by the realtor is specified, the specialization of professional activity is specified.

Key words: professional activity of realtor, psychological readiness for activity of realtor, formation of psychological readiness for professional activity of realtor.

УДК 378.12:378.147

БЛОХІНА І.О.

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології і педагогіки Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ, Україна.

МОСКАЛЕНКО О.В.

кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології і педагогіки Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ, Україна.

**РОЛЬ І МІСЦЕ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ
ВИКЛАДАЧА В ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ**

Блохіна І.О., Москаленко О.В. Роль і місце професійно значущих якостей викладача в процесі дистанційної форми навчання. У статті розглянуто основні професійно значущі якості викладача закладу вищої освіти, що сприяють успішній організації та позитивно впливають на ефективність навчальної діяльності в процесі дистанційної форми навчання. Авторами виокремлено чотири блоки професійно значущих якостей та компетентностей викладача дистанційної форми навчання. Якості, які утворюють інформаційно-комунікативну компетентність: комп'ютерна, інформаційна, мультимедійна грамотність та грамотність комп'ютерної комунікації. Комунікативну компетентність формують віртуальна комунікабельність, комунікативна культура та педагогічний такт, письмова та усна комунікабельність. Психолого-педагогічну компетентність утворюють гнучкість мислення, педагогічне передбачення, толерантність, професійна мобільність та ерудованість. Акцентується увага на таких особистісних якостях: доброзичливість, гуманність, самоконтроль, емоційна стійкість, рефлексивність, креативність, моральність тощо.

Ключові слова: професійно значущі якості викладача, дистанційне навчання, форма навчання, інформаційно-комунікативна компетентність викладача, комунікативна компетентність викладача, психолого-педагогічна компетентність викладача, особистісні якості викладача.

Постановка проблеми Необхідність вдосконалення інформаційно-освітнього середовища навчання у закладах вищої освіти детерміноване умовами сьогодення та обумовлене таким перспективним напрямом як комплексна інформатизація освітнього простору. Застосування в педагогічній практиці дистанційної форми навчання – реакція на зовнішні зміни, які відбуваються у світі (пандемія, об'єктивні тенденції глобалізації світу, підвищення динаміки його соціально-економічного розвитку, бурхливий розвиток інформаційних і телекомунікаційних технологій). В той же час це відкрита система навчання, що передбачає активне спілкування між викладачем і студентом за допомогою сучасних технологій та мультимедіа.

В умовах сьогодення дистанційне навчання в Україні може повноцінно та успішно розвиватися за наявності таких його основних складових: нормативно-правової бази; навчальних закладів (центрів, кафедр, факультетів, інститутів або університетів дистанційного навчання); контингенту студентів; кваліфікованих викладачів; навчальних програм і курсів; відповідної матеріально-технічної бази (апаратного і програмного забезпечення, високошвидкісних ліній зв'язку); фінансової підтримки; розробки критеріїв якості тощо. Слід відзначити, що система дистанційного навчання розрахована переважно на людей достатньо свідомих, які не потребують постійного контролю з боку викладача. Тому важливу роль при дистанційному навчанні відіграє мотивація студентів, їхня здатність до самоорганізації.

Також важливого значення набуває один із структурних елементів дистанційної освіти – кваліфікований викладацький склад, від якого залежить ефективність навчальної діяльності студентів. Дистанційне навчання вибудовується на основі індивідуалізованої взаємодії викладача і студента, що володіють високим рівнем самостійності, розділених між собою простором і часом. Критерії підбору викладачів для програм дистанційної освіти мають бути, перш за все, академічними. Такі викладачі повинні вміти користуватися комп'ютерами для групових занять он-лайн і асинхронних групових обговорень, а також перевіряти і коментувати роботи студентів та повертати їх за допомогою електронної пошти.

Впровадження в освітню практику дистанційного навчання висуває також нові вимоги і до професійних якостей викладачів, оскільки процес організації дистанційного навчання істотно відрізняється від традиційних форм педагогічної діяльності.

Але далеко не всі викладачі, які мають величезний педагогічний досвід, здатні працювати в нових умовах сучасного інформаційного суспільства. У значній мірі це пов'язано з недостатнім рівнем сформованості відповідних

професійно значущих і особистісних якостей, необхідних для роботи в дистанційному навчанні, а іноді і з повною їх відсутністю.

Формування та розвиток таких якостей – це важлива соціальна та психолого-педагогічна проблема, зумовлена об'єктивними потребами в галузі вдосконалення підготовки педагогічних кадрів для роботи в умовах дистанційного навчання, яка потребує всебічного розв'язання, а їх вплив на ефективність навчального процесу стає очевидним.

Аналіз досліджень і публікацій Дослідженню проблем дистанційного навчання у закладах вищої освіти присвячено роботи Є. Владимирської, О. Кареліної, М. Умрик. Теоретичні практичні та соціальні аспекти дистанційного навчання в Україні висвітлено в працях П. Дмитренка, В. Кухаренка, Н. Протасової, С. Сазонова, О. Самойленка.

Зміна освітньої парадигми, що обумовлена потребами розвитку особистості та суспільства, утвердженням нових цінностей, трансформацією переконань, впровадженням інформаційно-комунікаційних технологій, зміщує акценти освіти з принципу адаптивності до принципу компетентності фахівців [1]. Дослідженню професійної компетентності викладачів закладів вищої освіти присвячено праці В. Андрущенко, В. Бондаря, Н. Гузій, О. Дубасенюк, І. Зязюна, І. Ісаєва, В. Кременя, Н. Кузьміної, В. Лозової, В. Лугового, В. Майбороди, І. Підласого, Н. Протасової, В. Семиченко, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна, В. Тесленка та інших [5]. Деякі аспекти дистанційної підготовки майбутніх фахівців розглядали Л. Волошинова, П. Єфіменко, Н. Логінова, О. Марущак та інші. Також слід зазначити, що дослідженню проблеми підготовки викладачів закладів вищої освіти до діяльності в системі дистанційного навчання присвятили свої роботи Т. Громова, П. Закотнова, Т. Петрова, Н. Турковська.

Водночас, малодослідженими залишаються професійно значущі якості викладача закладу вищої освіти, що повинні бути сформовані для успішної організації навчального процесу в умовах дистанційного навчання.

Мета статті полягає у визначенні основних професійно значущих якостей викладача закладу вищої освіти для успішної організації навчального процесу при дистанційній формі навчання, їх ролі та місця.

Виклад матеріалу дослідження Дистанційне навчання висуває нові вимоги до особистості викладача, його професійних якостей, компетентностей, що дозволять реалізувати даний вид навчання на високому рівні.

Важливо зазначити, що частину традиційних функцій викладача під час дистанційного навчання виконують інформаційно-комунікативні технології та, незважаючи на це, викладач здійснює ряд важливих професійних функцій, серед яких:

- розробка курсу навчальної дисципліни, що включає підготовку цікавого, актуального, структурованого, інтерактивного навчального матеріалу;

- власне організація навчальної діяльності студентів, що включатиме активізацію пізнавальної діяльності та творчості студентів в процесі вивчення навчальної дисципліни, управління та координація самостійної роботи студентів, аналіз занять та підведення підсумків;
- організація взаємодії між студентами за допомогою відеоконференцій з передбаченими груповими завданнями, диспуатами на запропоновані актуальні проблеми навчальної дисципліни в режимі реальної конференції та в режимі «off-line»;
- організація оптимального режиму індивідуальної взаємодії між викладачем та студентом з використанням електронної пошти, телеграм повідомлень та інших інформаційно-комунікативних засобів;
- мотивування та стимулювання навчально-пізнавальної діяльності студентів за допомогою активних методів навчання, а також контроль та корекція результатів навчання.

Окрім зазначених функцій, діяльність викладача має бути зорієнтована на створення комфортних та сприятливих умов для розвитку особистості студентів.

Зазначений перелік функцій та обов'язків не є вичерпним і професійно значущі якості викладача закладу вищої освіти охоплюють широкий спектр якостей, які необхідно розвивати та вдосконалювати з метою підвищення ефективності та результативності навчального процесу в умовах дистанційної освіти.

На думку І. Сингаївської, досліджуючи професійно значущі якості викладача, необхідно керуватись інтегративним підходом, сутність якого полягає у поєднанні показників особистісної, теоретичної та практичної сфер.

Таким чином, рівень теоретичних знань, освіта, періодичність проходження курсів підвищення кваліфікації, свідчить про відповідний рівень професійної готовності викладача до успішного виконання своїх обов'язків та відображає показник теоретичної сфери. Практична сфера характеризує рівень професійних здібностей, досвіду, а також показники організаційних, комунікативних умінь викладача та особливості їх застосування у професійній діяльності. Показники особистісної сфери включають ціннісно-сміслові та мотиваційні ресурси для досягнення цілей професійної успішності [7].

В процесі дослідження проблеми професійно значущих якостей та компетентностей викладача під час дистанційного навчання, ми виокремили основні 4 блоки:

1. ІК-компетентність викладача. Дане інтегративне поняття включає в себе здатність використовувати інформаційні і комунікаційні технології для здійснення інформаційної діяльності в навчальному процесі. Елементами ІК-компетентності є:

- уміння здійснювати інформаційну діяльність по збору, обробці, передачі, збереженню інформаційного ресурсу, по продукуванню інформації з метою автоматизації процесів інформаційно-методичного забезпечення;
- уміння оцінювати і реалізовувати можливості електронних видань освітнього призначення і розподіленого в мережі Інтернет інформаційного ресурсу освітнього призначення;
- уміння організовувати інформаційну взаємодію між учасниками учбового процесу і інтерактивним засобом, що функціонує на базі засобів ІКТ;
- уміння створювати і використовувати психолого-педагогічні діагностичні методики контролю і оцінки рівня знань студентів, їх просування в навчанні;
- уміння здійснювати навчальну діяльність з використанням засобів ІКТ в аспектах, що відображають особливості конкретного навчального предмету [6].

На нашу думку при формуванні та розвитку ІК-компетентностей у викладачів варто звертати увагу на такі основні компоненти: *комп'ютерна грамотність, інформаційна грамотність, мультимедійна грамотність та грамотність комп'ютерної комунікації.*

Інформаційна грамотність викладача визначається наявністю функціональних знань та вмінь, які потрібні для правильної ідентифікації інформації, необхідної для виконання завдання або вирішення навчального завдання. Крім того, викладач дистанційного навчання повинен вміти визначити свої інформаційні потреби, раціонально і ефективно шукати необхідну інформацію, її організувати і реорганізувати, інтерпретувати і аналізувати знайдену інформацію, оцінювати її точність і надійність, а також застосовувати інформацію у відповідності до поставлених освітніх цілей.

Комп'ютерна грамотність викладача визначається знаннями основ інформатики та обчислювальної техніки, розумінням значення інформаційних технологій в освітньому процесі, а також психологічною готовністю до оволодіння та використання нових інформаційно-комунікативних технологій.

Мультимедійна грамотність або медіа-грамотність передбачає уміння викладача аналізувати мультимедійні тексти, орієнтуватись в їх гіпертекстуальності, а інколи і в їх анархічній організації; уміння синхронної комунікації та інтерактивності, враховуючи культурне розмаїття та інклюзивність інформації; уміння дотримуватись візуальної естетики при використанні бриколажу [9].

Зазначений блок професійно значущих якостей викладача в сучасних умовах набуває надважливого значення, оскільки, згідно з дослідженнями фахівців в галузі дистанційної освіти, відмічено, що серед розповсюджених недоліків називають саме психологічну і “комп'ютерну” невідповідність викладачів. Цю проблему пов'язують з тим, що традиційна методика

навчання передбачає не віртуальне, а “живе” спілкування між студентом і викладачем [2].

Навчальний процес ґрунтується на постійній безпосередній чи опосередкованій взаємодії між викладачем та студентами, тому, відповідно, виникає потреба виділити та проаналізувати наступний блок професійно значущих якостей педагога, який ми визначили як комунікативні здібності та компетентність.

2. Комунікативна компетентність викладача – система знань, умінь і навичок особистості, що забезпечують ефективне спілкування. Зазначена компетентність передбачає володіння суб'єктом всіма видами комунікативно-мовленнєвої діяльності: здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з людьми, виконувати певні соціальні ролі у колективі, вміння улагоджувати розбіжності та конфлікти, вміння співпрацювати тощо [4].

В той же час, умови дистанційного навчання змушують викладача адаптуватися до нового формату спілкування і тому, в цьому блоці ми виокремили таку якість, як *віртуальна комунікабельність*. Сучасний викладач дистанційного навчання повинен вміти за допомогою нових інформаційно-комунікаційних технологій та глобальної мережі Інтернет вести раціональну і відповідальну дискусію, що дозволяє відчувати присутність реальних людей в процесі віртуальної взаємодії, а також у викладача не повинно бути ніяких психологічних бар'єрів при взаємодії з персональним комп'ютером, віртуальним освітнім середовищем або в процесі віртуальної взаємодії.

Комунікативна культура та педагогічний такт – одна з професійно важливих якостей викладача, яка не втрачає своєї актуальності та набуває нового змісту в умовах дистанційного навчання. Зазначена якість виявляється у здатності викладача встановлювати педагогічно доцільний тон та обирати оптимальний стиль спілкування з учасниками освітнього процесу в віртуальному освітньому просторі з метою педагогічного впливу та досягнення мети педагогічної взаємодії.

Окрім того, у форматі дистанційного навчання важливу роль відіграє така професійно значуща якість, як *письмова комунікабельність*, що проявляється в умінні структуровано, грамотно, логічно, чітко і повно подавати інформацію в письмовому вигляді; додавати елементи емоційності в письмову мову, а також ефективно ними варіювати.

Усна комунікабельність проявляється в здатності викладача легко налагоджувати контакти і встановлювати зв'язки (дружні, ділові) з незнайомими людьми, в умінні чітко викладати свої думки, привернути увагу співрозмовника до себе, вислухати його, в умінні підтримувати бесіду і спонукати інших людей до конструктивного спілкування.

Виконання професійних функцій викладачем закладу вищої освіти в умовах дистанційного навчання уможливується за рахунок певних професійно значущих якостей, які ми об'єднали у наступному блоці.

3. Психолого-педагогічна компетентність включає сукупність умінь викладача особливим способом структурувати наукові та практичні знання з метою ефективного вирішення професійних завдань [3]. Критерії оцінювання педагогічної компетентності викладачів – це показники, за якими здійснюється діагностування навчальної, навчально-методичної, науково-дослідної, громадської і виховної діяльності, трудової дисципліни, етичних взаємовідносин між колегами, викладачами, студентами, випускниками, адміністрацією вищого навчального закладу.

До зазначеного блоку, на нашу думку, необхідно віднести такі професійно значущі якості як *гнучкість мислення викладача*, що проявляється в умінні знаходити нестандартні рішення навчальних завдань, доцільно варіювати способи дій і в умінні радикально змінювати спосіб вирішення проблеми.

Моделювання послідовності етапів професійної роботи, врахування основних проблем та можливих протиріч, уміння передбачати поведінку і реакції студентів до початку або до завершення навчальної ситуації, передбачати як їхні, так і свої труднощі уможливорюється за рахунок такої якості як *педагогічне передбачення*.

Психологічна гнучкість – одна з професійно значущих якостей, яка проявляється у викладача в можливості відокремлювати розуму від емоцій, в ідентифікації думок і почуттів співрозмовника в процесі віртуальної взаємодії, що дозволяє підібрати правильне рішення в певній навчальній ситуації.

Толерантність викладача демонструє його готовність визнавати, приймати поведінку, переконання і погляди учасників освітнього процесу, які відрізняються від його власних.

Професійна мобільність виявляється у викладача в готовності швидко і успішно переключатися на інший вид діяльності, опановувати нову техніку і технологію, набувати нові знання і вміння з метою забезпечення ефективності навчального процесу.

Професійна ерудованість виявляється в глибоких і ґрунтовних знаннях в області дисциплін, що викладаються і пізнавального процесу.

У наступному блоці професійно значущих якостей викладача закладу вищої освіти акцентовано увагу на особистісних якостях, які детермінують його працездатність, задоволеність працею, рівень професійної відповідальності.

4. Особистісні якості. Незважаючи на те, що формат дистанційного навчання суттєво відрізняється від традиційної форми навчання, насамперед опосередкованою взаємодією, викладач з його особистісними характеристиками безпосередньо впливає на ставлення студентів до предмету і до навчання загалом.

На нашу думку, до даного блоку відносяться такі особистісні характеристики як показники ціннісно-мотиваційної сфери, наявність та ступінь розвитку морально-етичних норм поведінки, доброзичливість,

гуманність тощо. Ряд дослідників зазначає, що для успішного здійснення науково-педагогічної діяльності важливими та професійно значущими можна вважати також наступні особистісні якості: самоконтроль, емоційна стійкість, рефлексивність, гнучкість, креативність, відкритість, моральність тощо [7]. Водночас особистісні особливості кожного викладача визначаються певною системою взаємодій, що істотно відбивається як на самому викладачеві, так і на його професійній діяльності та її результатах.

Висновки, перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження

Успішне впровадження дистанційної освіти в Україні сприятиме підвищенню якості і рівня доступності вищої освіти, інтеграції національної системи освіти в наукову, виробничу, соціальну, культурну та інформаційну інфраструктуру світового співтовариства.

В умовах дистанційного навчання ефективність виконання викладачем своїх функцій залежить від сформованості професійно значущих якостей, які утворюють інформаційно-комунікативну, комунікативну та психолого-педагогічну компетентності. Викладач повинен володіти методикою проведення різних видів навчальних занять та контрольних заходів, бути обізнаним з критеріями і засобами контролю якості дистанційного навчання, на рівні користувача володіти програмним забезпеченням спеціального призначення для створення, збереження, накопичення та передачі веб-ресурсів, а також для забезпечення авторизованого доступу суб'єктів дистанційного навчання до цих веб-ресурсів, для організації навчального процесу та контролю за навчанням через Інтернет та локальну мережу [8]. Особливого значення також набувають особистісні якості викладача, оскільки вони обумовлюють працездатність, задоволеність працею, життєстійкість та самоактуалізацію.

Отже, формування професійно значущих якостей у майбутніх викладачів дистанційного навчання – це важлива соціальна та психолого-педагогічна проблема, зумовлена об'єктивними потребами в галузі вдосконалення підготовки педагогічних кадрів для роботи в дистанційному навчання, яка потребує всебічного розв'язання і може стати напрямом подальших наукових пошуків.

Список використаних джерел:

1. Байденко, В.И. (2004) *Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы)*. (Методическое пособие). Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.
2. *Дистанційне навчання: плюси й мінуси*. (н.д.) Режим доступу: <https://kpi.ua/805-9>.
3. Дубасенюк, О.А. (1995) *Основи теорії і практики професійної виховної діяльності*. Житомир: Житом. держ. пед. університет ім. І.Франка.

4. Корніяка, О.М. (2016) Комуникативна компетентність як визначальний чинник професійного самоздійснення викладача вищої школи. *Актуальні проблеми психології: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія*, 16, 82-92.
5. Кузьмінський, А.І. (2011) *Педагогіка вищої школи*. (Навч. посіб.). (2-ге вид.). Київ: Знання.
6. Ребрина, В.А. (н.д.) *Лекція на тему: Цифрова культура педагога. ІКТ – компетентності сучасного педагога*. Режим доступу: <http://dn.hoippo.km.ua/ckp/ckp.pdf>.
7. Сингаївська, І.В. (2015) Особистісні якості викладача як передумова його професійної успішності. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 2, 86-93. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ophep_2015_2_14
8. Татарчук, Г.М. (2000) Институціоналізація дистанційного обучения: соціологічний аспект. *Образование*, 1, 63–72.
9. Livingstone, S. Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. Режим доступу: <http://eprints.lse.ac.uk/1017/1/MEDIALITERACY.pdf>

References:

1. Bajdenko, V.Y. (2004). *Kompetentnostnij podxod k proektirovaniu gosudarstvennih obrazovatel'nyh standartov vishhego profesional'nogo obrazovaniya [Competence-based approach to the design of state educational standards of higher professional education (methodological and methodological issues)]*. Moscow: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovky spetsyalistov. [in Russian].
2. *Dystancijne navchannya: plyusy i minusy*. (n.d.) [Distance learning: pros and cons]. Retrieved from: <https://kpi.ua/805-9>. [in Ukrainian].
3. Dubasenyuk, O.A. (1995) *Osnovy teorii i praktiki profesijnoi vichovnoi diyalnosti*. [Fundamentals of theory and practice of professional educational activities]. Zhytomyr: Zhytom. derzh. ped. universitet im. I.Franka. [in Ukrainian].
4. Korniyaka, O.M. (2016) Komunikativna kompetentnist yak viznachal'nyy chinnik profesijnogo samozdijsnennya vkladacha vishhoyi shkoli. [Communicative competence as a determining factor in the professional self-realization of a high school teacher]. *Aktualni problemy` psihologii: Psihofiziologia. Psihologia praci. Eksperimentalna psihologiya – Current problems of psychology: Psychophysiology. Psychology of labor. Experimental psychology*, 16, 82-92. [in Ukrainian].
5. Kuzminskij, A.I. (2011) *Pedagogika vishhoi shkoli. [Pedagogy of high school]*. (2 nd ed.) Kyiv: Znania [in Ukrainian].
6. Rebrina, V.A. (n.d.) *Lekcia na temu: Cifrova kul`tura pedagoga. IKT – kompetentnosti suchasnogo pedagoga [Digital culture of the teacher. ICT - the competence of the modern teacher]*. Retrieved from: <http://dn.hoippo.km.ua/ckp/ckp.pdf> [in Ukrainian].

7. Singayivska, I.V. (2015) Osobistisni yakosti vkladacha yak peredumova jogo profesijnoi uspishnosti [Personal qualities of a teacher as a prerequisite for his professional success]. *Organizacijna psihologiya. Ekonomichna psihologiya –Organizational psychology. Economic psychology*, 2, 86-93 [in Ukrainian]. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ophep_2015_2_14 [in Ukrainian].

8. Tatarчук, G.M. (2000) Institucionalizacia diyastancionogo obuchenja: sociologicheskij aspekt [Institutionalization of distance learning: sociological aspect]. *Obrazovanie – Education*, 1, 63–72 [in Ukrainian].

9. Livingstone, S. Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. Retrieved from <http://eprints.lse.ac.uk/1017/1/MEDIALITERACY.pdf>

Блохина И.А., Москаленко О.В. Роль и место профессионально значимых качеств преподавателя в процессе дистанционной формы обучения. В статье рассмотрены основные профессионально значимые качества преподавателя учреждения высшего образования, способствующие успешной организации и положительно влияющие на эффективность учебной деятельности в процессе дистанционной формы обучения. Авторами выделены четыре блока профессионально значимых качеств и компетенций преподавателя дистанционной формы обучения. Качества, которые образуют информационно-коммуникативную компетентность: компьютерная, информационная, мультимедийная грамотность и грамотность компьютерной коммуникации. Коммуникативную компетентность формируют виртуальная коммуникабельность, коммуникативная культура и педагогический такт, письменная и устная коммуникабельность. Психолого-педагогическую компетентность образуют гибкость мышления, педагогическое предвидение, толерантность, профессиональная мобильность и эрудированность. Акцентируется внимание на таких личностных качествах: доброжелательность, гуманность, самоконтроль, эмоциональная устойчивость, рефлексивность, креативность, нравственность и т.д.

Ключевые слова: профессионально значимые качества преподавателя, дистанционное обучение, форма обучения, информационно-коммуникативная компетентность преподавателя, коммуникативная компетентность преподавателя, психолого-педагогическая компетентность преподавателя, личностные качества преподавателя.

Blokhina I., Moskalenko O. The role and place of professionally significant qualities of a teacher in the process of distance learning. The article discusses the main professionally significant qualities of a teacher of a higher education institution, contributing to the successful organization and positively affecting the effectiveness of educational activities in the process of distance learning. The authors identified four blocks of professionally significant qualities and competencies of a distance learning teacher. The qualities that form information and communication competence: computer, information, multimedia

literacy and computer communication literacy. Communicative competence is formed by virtual communication skills, communicative culture and pedagogical tact, written and oral communication skills. Psychological and pedagogical competence is formed by flexibility of thinking, pedagogical foresight, tolerance, professional mobility and erudition. Attention is focused on such personal qualities: benevolence, humanity, self-control, emotional stability, reflexivity, creativity, morality.

Key words: professionally significant qualities of a teacher, distance learning, a form of education, information and communication competence of a teacher, psychological and pedagogical competence of a teacher, personal qualities of a teacher.

УДК 159.91

ВОРОПАЕВ Е.П.

кандидат психологічних наук, доцент, старший викладач Харківської державної академії мистецтв, м. Харків, Україна.

СУШКО П.С.

магістр факультету Музичне мистецтво Харківської державної академії мистецтв, м. Харків, Україна.

КИНЕЗОФИЛИЯ И МЫШЕЧНАЯ РАДОСТЬ В АРТИСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Воропаєв Є.П., Сушко П.С. Кінезофілія і м'язова радість у артистичній діяльності. "Мистецтво вимагає жертв" - говорять митці, але воно ж спрямовано до гармонії, ініціюючи рух від дисонансу - до консонансу, "через страждання - до радості" (Бетховен). У статті продовжено авторське дослідження ролі ненасильства в художній діяльності, що є важливою умовою сценічного успіху. Вивчається фізіологія приємних виконавчих тілесних відчуттів через призму результатів експерименту в ХНУМ, ХДАК, а також емпіричних знахідок практиків, що займаються вдосконаленням виразної пластики служителів муз. Уточнено конструкт "рухова спритність артиста", який використовується в експерименті, а також поставлені чергові завдання науково-практичного пошуку.

Ключові слова: Психологія і педагогіка мистецтва, кінезофілія, м'язова радість, тілесно-кінестетичний інтелект, рухова спритність.

Рука должна во время работы испытывать физическое удовольствие и удобство, так же как слух должен испытывать все время эстетическое наслаждение!

Н. К. Метнер [8]

Постановка проблемы. Об эстетическом наслаждении сказано много. Но и в артистической среде и в педагогике искусства крайне редко говорится о механизмах телесного удовольствия, которое сопровождает мастерское исполнение художественного произведения, восприятие его, а также сочинение - при всей неизбежности мук творчества, которые, все же, не могут заслонить гедонизма служения муз. К сожалению, насилие в работе и невнимательное отношение к жизни тела крадут мышечную радость, наполняющую искусство, а также становятся причиной профессиональных заболеваний и снижения качества интерпретации произведений.

Проблема эта не новая: еще пушкинский Сальери, возвращающий свое мастерство “усильным напряженным постоянством”, вырабатывая “привычную сухую беглость”, показан поэтом как депрессирующий мизантроп. Актуальность проблематики выявилась и в эксперименте, проводимом в Харьковском национальном университете искусств имени И.П. Котляревского и Харьковской государственной академии культуры, направленном на совершенствование исполнительской пластики музыкантов и актеров.

Цель и задачи статьи: рассмотрение психофизиологических механизмов гедонистических телесных переживаний в контексте идей Н. Бернштейна, Р. Магнуса, М. Могендовича, Л. Орбели, И. Павлова, К. Прибрама и др., соотнесение этих механизмов с эмпирическими находками в данной области.

По результатам исследования - уточнение задач эксперимента в ХНУИ и ХГАК, теоретическим обоснованием которого стала концепция физиологии активности Н. Бернштейна; также определение перспектив повышения психофизической грамотности артистов.

Анализ исследований и публикаций. По мнению физиолога М. Могендовича и его последователей, существует чрезвычайно важная для человека потребность - влечение к движению, которую он называл кинезофилией, цель которой - регулирование моторной активности, а также интеграция всего организма [9]. Этот нейрофизиологический механизм является мощным побудителем для высшей и низшей нервной деятельности человека: с одной стороны, бодрствующий мозг инициирует движения и действия (создавая активность, а не только контролируя ее); в свою очередь, кора головного мозга стимулируется подкоркой и ретикулярной формацией. Такое взаимодействие осуществляется по кольцевой схеме: кора - стриопаллидарная система - таламус - кора, работающей как по типу положительной, так и отрицательной обратной связи. Во взаимном стимулировании нервных центров в замкнутом кортикоталамическом цикле, главную роль в котором играет проприоцепция, по мнению исследователей, заключается физиологический механизм повышения психического тонуса, создающего “мышечную радость”. И наоборот, гипокинезия ослабляет проприоцептивную стимуляцию, в результате чего теряется радость движения и возникают неприятные ощущения во внутренней среде, которые

проходят при регулярных физических занятиях. Субъективно удовлетворение потребности в движении сопровождается приятным эмоциональный фоном, физиологически основанном на проприоцепции. Объективным отражением потребности в движении является объем и темп локомоторной активности, обусловленной “моторным голодом” [там же].

Выражение “мышечная радость” использовал И. Павлов, который понимал потребность в движении как острое наслаждение: «Удовольствие, испытываемое при физическом труде, я не могу сравнить даже с трудом умственным, хотя все время живу им» [11, с. 203]. Сказанное дает основание утверждать, что *физиология движения гедонистична*, но в учебном процессе ХНУИ и ХГАК нередко выявляются случаи крайне болезненных ощущений, сопровождающих игру на инструменте. Чтобы объяснить это, обратимся к опыту исследователей.

Ощущение мышечного удовольствия и легкость выразительного движения возвращала музыкантам-инструменталистам В. Гутерман в своей педагогической практике. Научный аппарат ее эмпирической деятельности был разработан совместно с академиком Л. Орбели, которого она по иронии судьбы вылечила от болезненной контрактуры, чем заслужила его искренний интерес и помощь в написании диссертации «Осязательно-двигательный метод обучения при профессиональных заболеваниях пианистов». Основная ее идея, по мнению Орбели, была следующая: “в подавляющем числе случаев профессиональные заболевания вызваны неправильным использованием координационных механизмов, почему и лечение, наряду с общими мероприятиями, оздоравливающими нервную систему, должно заключаться в целесообразной перестройке координационных отношений” [5]. Рассмотрим основные положения ее методики.

Контрактура как наиболее распространенная причина болевых ощущений - результат разбалансировки работы мышц. Ее следует корректировать *восстановлением целостности*, поскольку “организм не есть сумма его частей” и “любое наше движение должно скрыто охватывать все мышцы тела...” [5, с. 25]. Поэтому работа над исполнительскими приемами в классе Гутерман начиналась с выстраивания осанки и включения больших мышц в мелкие движения. На правах комментаторов отметим: при этом нормализовалась и совершенствовалась работа уровней А и В управления движением по Бернштейну, поскольку “А” отвечает за осанку (позу) и тонус, “В” - за внутреннюю координацию сложных двигательных ансамблей мышц, согласно теории уровневой организации движений [2].

Напрашивается также аналогия между трактовками контрактуры у Гутерман и “мышечной брони” у В. Райха - разрушающей не только

движение, но и адекватное чувствование человека из-за хронического мышечного напряжения. Происходит это, по мнению Гутерман и Орбели, потому, что у спазмированной мышцы уменьшается натяжение обвивающих ее нервных волокон (так называемых «мышечных веретен»), что приводит к нарушению связей между слуховыми и двигательными центрами. И тогда *артист не слышит тонкостей своей игры* [5, с. 7-8], а, следовательно, не может реализовать “модель потребного будущего” (в терминологии Бернштейна), то есть, воспроизвести звучащие в его воображении музыкальные образы. Поэтому особенно ценной в ее методе является *идея исполнительского слуха*, неразрывно связанного с мышечными ощущениями посредством прямых (когда слуховой образ рождает нужный жест) и обратных связей: ведь только при хорошем физиологическом состоянии своего аппарата интерпретатор способен ясно и отчетливо слышать звучащую под его пальцами музыкальную ткань; при нарушении же двигательных функций нервные связи между игровыми ощущениями и воспринимающими нейронными слуховыми системами слабеют и даже разрываются. Таким образом, Гутерман опирается на бернштейновскую концепцию рефлекторного кольца, разрыв которого сопровождается дезориентацией мышечного чувства, со временем приводящего к болям в руках. Следует уточнить, что двигательная задача при этом коренится не на уровне D (управления движением), а на уровне E, то есть успешное движение не только реализует правильно исполненный пассаж, но и становится условием смысловой наполненности этого пассажа, что выражается в деталях, к которым равнодушен уровень D (тонкости интонирования, чувства времени, динамики...), но эти детали крайне важны для уровня E, потому что именно они создают художественный образ, адресованный психике, а не физиологическим структурам человека.

Следующая идея педагога - это “легкая рука” или *требование рабочего тонуса исполнительского аппарата*, что решительно противостоит распространенному в педагогике искусства пониманию свободы мышц как расслабления их. Гутерман руководствуется выводами американского физиолога К. Прибрама, утверждавшего, что именно “тонический фон движения”, а не расслабленность обеспечивает быстроту реакции, точность и легкость движения [цит. по: 5, с. 49]. Подобная установка существует и в театральном искусстве: актерам известна шутка К. Станиславского: “полностью раскрепощен только труп”.

Увеличить количество удовольствия от любого исполнительского (и даже бытового) движения позволяет остроумный метод тонической стимуляции организма, используемый Гутерман. Не объясняя читателю физиологические механизмы приема, она сообщает, что требовала от учеников “держаться точку”, находящуюся между лопатками (ближе к шее), то есть сосредотачиваться на ней, акцентировать ощущения, исходящие из нее [там же, с. 31-32]. Прием этот известен и в танцевальном искусстве, поскольку позволяет “собрать” тело в единое целое. Видимо, эффект этот

можно объяснить в контексте физиологических исследований Р. Магнуса, который еще в 20-е годы прошлого века выяснил, что именно шейно-головные рефлексы играют важную роль в ориентации тела, регулируя его положение и влияя на интеллектуальное и эмоциональное состояние. Интересно, что Ф. Александер, автор популярной в англоязычной артистической среде техники, направленной на обретение состояния “парения” (как приятного мышечного “внутреннего ландшафта”, улучшающего тембр голоса, изящество и естественность движений) - также установил в своей лечебно-педагогической практике, что движениями тела управляет позиция головы и шеи [13, с. 29]. Подобные идеи можно найти и у других специалистов, называющих точку между лопатками “местом сборки” организма.

Сказанное дает возможность сформулировать следующее: *совершенствование психофизиологических механизмов у музыкантов* (в частности, опора на рефлекторное кольцо, а не рефлекторную дугу, нормализация работы уровней А и В управления движений) позволяла Гутерман избавлять их от боли, а также добиваться “мышечной радости”, без которой нет полноценного исполнительства (см. эпиграф).

Орбели - не первый, кто обратил внимание на необходимость совершенствования телесной координации для преодоления болезненных контрактур и обретения радости движения. Эта установка издавна присутствует в рекомендациях мастеров движения, добивающихся ловкого, изящного, результативного и приятного “движения счастья”. В частности, еще в глубокой древности заметили, что в результате исполнения руками, ногами, головой, туловищем *волновых движений и горизонтальных “восьмерок”* возникает, во-первых, положительный эмоциональный фон, зачатки той самой “мышечной радости”, а, во-вторых - совершенствуется координация, что дает выигрыш в решении двигательных задач. В боевых искусствах это фланкирование (игра) оружием; в лечебной практике сосредотачиваются на оздоровительных аспектах таких движений; на арене цирка подобную пластику применяют в фаершоу, эффектных гимнастических трюках с лентами, флагами, и т. д. Волновые движения присутствуют в игре на любом инструменте, особенно они заметны в дирижерском и фортепианном искусствах. Видимо, гедонизм такой пластики можно связать с оптимизацией работы уровня В по Бернштейну, работа которого напоминает “танцевальные движения ленивого Востока, то тягучие, полные сладостной истомы, то прорывающиеся змеистым, страстным устремлением” [2, с. 156]. Эксперимент в ХНУИ и ХГАК также показывает: волнообразные движения, исполняемые в небольших перерывах между занятиями,

повышают результативность работы и приятны сами по себе, поскольку они, по сути - танец.

Обратимся еще к одному очень тонкому наблюдению Бернштейна (который, кстати, неплохо играл на фортепиано). Ученый отмечает, что разгрузка мышц, ослабление внимания и узды сенсорных коррекций, ощущение радости и “волшебства” деятельности, которая происходит как бы “сама по себе” - возникают, когда движение вливается в динамически устойчивую форму, обусловленную физическими законами. Тогда заботу об охране движения от искажающих помех внешних сил перенимают на себя реактивные силы, которые делают это почти автоматически, давая отдохнуть мышцам во время работы. Пример такого слияния воли человека и сил, разворачивающихся на периферии, Бернштейн находит в романе Толстого “Анна Каренина”, где описан процесс косьбы мастера и ученика. Неумелый косарь время от времени попадает в резонанс с естественным размеренным движением своего тела и тогда процесс косьбы происходит правильно, легко и приятно, как бы в забытии, “при котором уже не руки махали косой, а сама коса двигала за собой все сознающее себя, полное жизни тело” [1].

Эффект этот происходит на этапе становления навыка, который Бернштейн называет “стандартизация” (выработка уникальной и стереотипной динамически устойчивой траектории движения, по которой развиваются механические силы, способствующие движению в выбранном направлении) и закрепляется на этапе “стабилизация” (где навык не распадается уже ни при каких разрушающих его условиях) [1]. Назовем этот механизм *овладением реактивно-иннервационными процессами*, суть которых - нахождение рациональных центральных ответов на события, происходящие на периферии.

Отдельно следует рассмотреть *экстатические состояния*, возникающие в результате телесных процессов. Как-то Полина Виардо (выдающаяся певица, вдохновлявшая Тургенева, Шопена, Берлиоза; она же - представитель педагогической традиции, преемницей которой стала А. Стрельникова, автор известнейшей в артистической среде техники исполнительского дыхания) - сказала: “Если ты ... приготавливаясь петь, взяла дыхание и не пришла в экстаз — ты неверно его взяла“ [12]. Действительно, следует признать, что запредельные состояния нередко посещают артистов и коренятся они не только в высоких духовно-поэтических сферах. Попробуем наметить пути интерпретации этого феномена.

Во-первых, спортсменам циклических видов спорта хорошо известно явление под названием эйфория бегуна. Возникает она в результате длительной физической активности, сопровождаемой учащенным дыханием; их описания спортсменами во многом пересекаются с характеристиками “пиковых переживаний”, на которые обратил внимание А. Маслоу. Отмечают, что такая эйфория может вызывать даже зависимость, то есть, навязчивое желание двигаться еще и еще (интересно, что И. Павлов, работая

в огороде, доводил себя до такой блаженной усталости, что не мог заснуть по ночам [11]). Здесь напрашивается аналогия с экстатическими состояниями, которые иногда переживают участники танцевальных марафонов - и современных, и архаичных. Так, первые исследователи Африки обратили внимание, что туземцы могут часами (а иногда даже сутками) плясать, не испытывая усталости и впадая в состояние транса. Нам важно подчеркнуть, что источником экстатических состояний здесь выступают физиологические процессы, а не психологические переживания, поскольку существует ряд теорий, объясняющих химию этого процесса [там же].

Во-вторых, острое наслаждение и даже переход в измененное состояние сознания может дать грамотно проведенный стретчинг. Об этом говорят специалисты, ссылаясь на собственный опыт, а также обращаясь к восточным религиозным и оздоровительным практикам, где растяжение мышц используется очень широко и является одним из составляющих трансовых техник. Для нас важно, что всегда подчеркивается необходимость ненасильственного проведения тренировок, в противном случае упражняющийся не только не получит наслаждения, но испытает боль и добьется перерастяжения связок (“эффект старой резины”); также следует умело сменять и уравнивать этапы сжатия и растяжения - утверждают практики.

И третье: элементы ненасильственного стретчинга присутствуют в созерцательно-медитативной практике, могущей дать глубокие позитивные и экстатические переживания. Так, в нашем эксперименте для обретения студентами созерцательных состояний порой достаточно было оптимизировать работу уровня А управления движениями (то есть, научиться принимать удобную позу, варьируя углы наклона туловища и устанавливая равновесие, приводящее к десенсибилизации и укреплению тонуса; находить комфортное натяжение связок, как бы “нежась” в непрерывном улыбчивом потягивании). Опыт показывает, что при некотором навыке раскрепощения и настойчивости в упражнении, можно получить блаженное телесное состояние без обращения к дыхательным техникам, молитвам или визуализациям. Эта же телесная радость - необходимая предпосылка для полноценного восприятия произведения искусства: не зря ведь концертные залы оборудованы креслами с подлокотниками, которые позволяют добиться комфортного положения тела, а потом - десенсибилизации, на фоне которой созерцание сценического действия обретает особые волнующие качества.

Подводя итоги, выделим три разновидности гедонистических телесных переживаний: потребность в движениях, мышечная радость и экстазизм. Отметим ряд общих условий их обретения:

1. Способность респондента воспринимать тонкие сигналы “темного мышечного чувства”, которые, по мнению И. Сеченова,

являются преддверием сознательного и отражают разные степени бодрствования.

2. Ориентация на ненасилие: практики в один голос утверждают примат осторожных действий, не утомляющих волю, поскольку одни и те же упражнения могут давать и яркое наслаждение, и резкую боль. Можно сказать, что и условием, и целью движений должна быть телесная радость. Уместно привести мнение основоположника гедонизма Аристиппа, различающего два состояния души человека: удовольствие как мягкое, нежное движение души и боль как грубое, порывистое.

Изложенное выше, при всей ограниченности охваченного материала, позволяет уточнить конструкт “двигательная находчивость артиста”, обеспечивающий в эксперименте, проводимом в ХНУИ и ХГАК, контакт теории с практикой, знаний - с накапливаемым богатым эмпирическим опытом [4]. Полученный нами опыт заставляет внести в него два важнейших уточнения: двигательная находчивость артиста не состоится (или будет отягощена контрактурами и пр. болезненными перегибами в работе) если не будет соответствовать критериям ненасильственности и гедонистичности. Это утверждение не перечит традициям педагогики искусства (постепенно, поступенно, постоянно...), но на практике часто забывается или искажается в угоду ситуативным интересам (например, выучить и сдать академконцерт), честолюбивым порывам или божественной расслабленности. Можно сформулировать точнее: жесткий авторитаризм (“насилие”) в искусстве, равно как и вялое попустительство (“бессилие”) - нежелательные стратегии. Результативной будет деятельность (в том числе, упорная и энергичная - “усилие”), цель которой, озвучена в эпиграфе статьи.

Педагог, читающий эти строки, может возразить: идеал, предложенный Метнером, недостижим для всех стремящихся к вершинам Парнаса, многие его никогда не достигнут. Ответ: это, тем ни менее, не исключает постановки сложных стратегических задач. Работа, в частности, может быть построена в опоре на метод, предложенный В. Петровским: пусть цель станет источником неадаптивной активности артиста, результаты которой не predetermined (“делай, что можешь и будь что будет”). Кстати, неадаптивная активность и так проникает в разные формы работы с учеником: читка с листа, обыгрывание недостаточно подготовленного репертуара “на публике”, сознательное завышение требований к ученику, творческие соревнования, др. (подробнее - в [3]).

3. Специалисты утверждают, что профессиональные заболевания артистов плохо лечатся медицинскими методами, поскольку неестественные исполнительские движения, повторяемые десятки тысяч раз в каждодневной работе, обязательно приведут выздоровевшего пациента к рецидиву. Ведь врач, при самом добросовестном отношении к лечению артиста, не умея играть на музыкальных инструментах, не сможет скорректировать его пластику и добиться надежного выздоровления. Поэтому так много печальных случаев (и это подтверждают данные, полученные в нашем

эксперименте), когда музыкант должен поставить точку в своей карьере и поменять профессию. Вероятно, необходим междисциплинарный научно-практический проект, подобный *развивающей педагогике оздоровления* (автор и руководитель которого В. Кудрявцев), в рамках которого “Здоровье рассматривается в качестве атрибута не организма, а личности”, а “Оздоровление трактуется не как совокупность лечебно-профилактических мер, а как *форма развития, амплификации (А.В. Запорожец) - расширения и обогащения психофизиологических возможностей*” [7] (*курсив В. Кудрявцева*). Другими словами, студент “творческого” вуза должен получать базу знаний и умений, направленных на совершенствование его психофизической целостности. И первый шаг в этом проекте - создание учебных пособий, которые будут востребованы и преподавателями различных дисциплин, и самими учащимися, и врачами, столкнувшимися с необходимостью лечить профессиональные заболевания артистов.

Центральной в этом научно-практическом проекте будет исследование телесно-кинестетического интеллекта, определяемого Г. Гарнером как «способность управлять собственными движениями и умело обращаться с предметами» [цит. по: 10]. Для нас важно, что Гарнер неоднократно ссылался на работы Бернштейна, разрабатывая свою концепцию [там же]. Думается, что модель этого интеллекта должна быть дополнена исследованием механизмов взаимосвязи между физиологическими этапами, управляющими движением - и высшими психологическими функциями человека, которые больше всего интересуют художника, характеристики которых лишь намечены в работах Бернштейна (уровень Е управления движением и гипотетические более высокие уровни, о существовании которых говорил ученый).

Философско-психологический угол зрения на эту проблему, видимо, будет склоняться к энактивизму, согласно которому “сознание есть воплощенное действие”, а некоторый род знаний можно получить только при определенных телесных условиях. Движение тогда выступает как атрибутивное свойство материи и определяется законами кинезофилии [6].

Выводы и перспективы дальнейших исследований

- Можно выделить, по меньшей мере, три класса приятных двигательных переживаний: 1. *кинезофилия* (Могендович) как не всегда осознанная потребность в активности, скрытая *темным мышечным чувством* (Сеченов); 2. *мышечная радость* (Павлов) которую определим здесь как осознанное телесное удовольствие, при котором субъект в какой-то степени понимает его природу; 3. *эйфория*, механизмы которой требуют отдельного рассмотрения.

- “Хоть тяжело подчас в ней бремя телега на ходу легка” (А. Пушкин). Физиология движения гедонистична и только нарушения естественных законов разрушают наслаждение тела. Для обретения мышечной радости (а также избавления от болезненных контрактур) следует оптимизировать и совершенствовать работу уровней А и В управления движений по Бернштейну, то есть, вырабатывать достаточное ощущение тонуса (связанного, в первую очередь, с постановкой исполнительского аппарата или рациональной телесной позой), а также добиваться хорошей двигательной координации всего тела.

- «Рука артиста равна его мысли и соперничает с ней: одна была бы ничем без другой» (надпись на фронтоне дворца Шайо в Париже). То есть, важнейшим условием артистического гедонизма становится его психофизиологическое (а не только телесное) единство. Это предполагает включенность смыслового уровня Е управления движений в работу и опора на рефлекторное кольцо, а не на рефлекторную дугу.

- Высокий уровень психофизиологической целостности ведет к овладению реактивно-иннервационными процессами, суть которых - мастерское нахождение рациональных центральных ответов на события, происходящие на периферии тела.

- Специалисты настаивают на необходимости формулирования рекомендаций для служителей муз, в которых медицинские, психофизиологические, педагогические, художественные, гигиенические, эргономические и пр. составляющие образовали бы целостную систему психофизической культуры артиста.

- Гедонизм, равно как и ненасилие в работе художника становятся не философскими или религиозными принципами, а неперемными условиями профессионализма, поскольку понимание законов обретения телесной радости на практике развивает *двигательную находчивость артиста* (производную от “ловкости” Бернштейна), что включает фундаментальные механизмы художественного творчества.

Список використаних джерел:

1. Бернштейн, Н.А. (1997). *Биомеханика и физиология движений*. В.П. Зинченко (Ред.). Москва: МОДЭК.

2. Бернштейн, Н.А. (1991). *О ловкости и ее развитии*. Москва : Физкультура и спорт.

3. Воропаев, Е.П. (2017). *Неадаптивная активность в артистической деятельности*. В.С. Белгородский, & О.В. Кашеев, & И.В. Антоненко, & И.Н. Карицкий (Ред.). *Перспективы психологической науки и практики: сборник статей Международной научно-практической конференции*. (РГУ им. А.Н. Косыгина, 16 июня 2017 г.). Москва: ФГБОУ ВО «РГУ им. А.Н. Косыгина».

4. Воропаев, Е.П., Соколова, Е.В. (2020). *Двигательная находчивость артиста*. С.Д. Максименко (Ред.). *Актуальні проблеми психології: Збірник*

наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 14(3), 27–36.

5. Гутерман, В.А. (1994). *Возвращение к творческой жизни: профессиональные заболевания рук*. Екатеринбург: Гуманитар.-эколог. лицей.

6. Косяк, В.А. (2015). *К онтологии телесно-двигательной активности*. Режим доступа: <https://drive.google.com/file/d/1jwpRcFy8edVrRmhLvdTqggVIgc2lyjXV/view>

7. Кудрявцев, В.Т. (н.д.). *Психологические основы развивающей педагогики оздоровления в свете идей А.В. Запорожца*. Режим доступа: <https://tovievich.ru/book/istoria/5630-psihologicheskie-osnovi-razvivayushchey-pedagogiki-ozdorovleniya-v-svete-idey-avzaporozhtsa.html>

8. Метнер, М.К. (1979). *Повседневная работа пианиста и композитора. Страницы из записных книжек*. Москва: Музыка.

9. Могендович, М.Р. (1971). *Анализаторы и внутренние органы*. Москва : Высшая школа.

10. Сироткина, И.Е. (2016). *Футурист в физиологии: к 120-летию Николая Александровича Бернштейна*. Режим доступа: https://psyjournals.ru/files/85004/kip_2016_n4_sirotkina.pdf

11. Фролов, Ю.П. (2013). *И.П. Павлов и его учение об условных рефлексах*. Москва: Книга по Требованию.

12. Щетинин, М.Н. (2007). *Дыхательная гимнастика А. Стрельниковой*. Москва: АСТ.

13. Якубанец, Б.У. (2007). *Руководства по телесно-ориентированной терапии*. Санкт-Петербург: Речь.

References:

1. Bernshtejn, N.A. (1997). *Biomekhanika i fiziologiya dvizhenij [Biomechanics and physiology of movements]*. In V.P. Zinchenko (Ed.). Moskva: MODEK. [in Russian].

2. Bernshtejn, N.A. (1991). *O lovkosti i ee razvitii [About agility and its development]*. Moskva: Fizkul'tura i sport. [in Russian].

3. Voropaev, E.P. (2017). *Neadaptivnaya aktivnost' v artisticheskoy deyatel'nosti [Maladaptive activity in artistic activity]*. In V.S. Belgorodskij, & O.V. Kashcheev, & I.V. Antonenko, & I.N. Karickij (Ed.). *Perspektivy psihologicheskoy nauki i praktiki: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. (RGU im. A.N. Kosygina, 16 iyunya 2017 g.)*. Moskva : FGBOU VO «RGU im. A.N. Kosygina». [in Russian].

4. Voropaev, E.P., Sokolova, E.V. (2020). *Dvigatel'naya nahodchivost' artista [The motor resourcefulness of the artist]*. In S.D. Maksimenko (Ed.). *Aktual'ni problemi psihologii: Zbirnik naukovih prac'*

Institutu psihologii imeni G.S. Kostyuka NAPN Ukraini, 14(3), 27–36. [in Ukrainian].

5. Guterman, V.A. (1994). *Vozvrashchenie k tvorcheskoj zhizni: professional'nye zabolevaniya ruk* [Return to creative life: occupational hand diseases]. Ekaterinburg: Gumanitar.-ekolog. licej [in Russian].

6. Kosyak, V.A. (2015). *K ontologii telesno-dvigatel'noj aktivnosti* [Towards the ontology of bodily-motor activity]. Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/1jwpRcFy8edVrRmhLvdTqggVIgc2lyjXV/view> [in Russian].

7. Kudryavcev, V.T. (n.d.). *Psihologicheskie osnovy razvivayushchej pedagogiki ozdorovleniya v svete idej A.V. Zaporozhca* [The psychological foundations of developing pedagogy of health improvement in the light of A.V. Zaporozhets]. Retrieved from <https://tovievich.ru/book/istoria/5630-psihologicheskie-osnovi-razvivayushchey-pedagogiki-ozdorovleniya-v-svete-idey-avzaporozhtsa.html> [in Russian].

8. Metner, M.K. (1979). *Povsednevnyaya rabota pianista i kompozitora. Stranicy iz zapisnyh knizhek* [The daily work of a pianist and composer. Pages from notebooks]. Moskva : Muzyka. [in Russian].

9. Mogendovich, M.R. (1971). *Analizatory i vnutrennie organy* [Analyzers and internal organs]. Moskva : Vysshaya shkola. [in Russian].

10. Sirotkina, I.E. (2016). *Futurist v fiziologii: k 120-letiyu Nikolaya Aleksandrovicha Bernshtejna* [Futurist in Physiology: to the 120th Anniversary of Nikolai Aleksandrovich Bernstein]. Retrieved from https://psyjournals.ru/files/85004/kip_2016_n4_sirotkina.pdf [in Russian].

11. Frolov, YU.P. (2013). *I.P. Pavlov i ego uchenie ob uslovnnyh refleksah* [I.P. Pavlov and his doctrine of conditioned reflexes]. Moskva: Kniga po Trebovaniyu. [in Russian].

12. Shchetinin, M.N. (2007). *Dyhatel'naya gimnastika A. Strel'nikovoj* [Respiratory gymnastics A. Strelnikova]. Moskva : AST. [in Russian].

13. Yakubanece, B.U. (2007). *Rukovodstva po telesno-orientirovannoj terapii* [Body-Oriented Therapy Guidelines]. Sankt-Peterburg: Rech'. [in Russian].

Воропаев Е.П. Сушко П.С. Кинезофилия и мышечная радость в артистической деятельности. “Искусство требует жертв”, но оно же устремлено к гармонии, разрешая диссонанс - в консонанс, ведя “через страдание - к радости” (Бетховен). В статье продолжено психолого-педагогическое исследование, проблематика которого заявлена в работе “Ненасилие в артистической деятельности”. Изучается физиология благостных телесных ощущений через призму результатов эксперимента в ХНУИ имени И.П. Котляревского и ХГАК, а также эмпирических находок практиков, занимающихся совершенствованием выразительной пластики служителей муз. Уточнен концепт “двигательная находчивость артиста”, используемый в эксперименте, а также поставлены его очередные задачи.

Ключевые слова: психология и педагогика искусства, кинезофилия, мышечная радость, телесно-кинестетический интеллект, двигательная находчивость

Voropayev Ye. Sushko P. Kinesophilia and muscle joy in artistic activity. «Art requires sacrifice», but it also strives for harmony, resolving dissonance into consonance, leading “through suffering - to joy” (Beethoven). The article continues the psycho-pedagogical research, the problems of which are stated in the work “Non-violence in artistic activity”. The physiology of blessed bodily sensations is studied through the prism of the results of the experiment at the Kharkiv National University of Arts named by I.P. Kotlyarevsky, as well as empirical findings of practitioners who are engaged in improving the expressive plastics of ministers of the muses. The concept of "the artist's motor resourcefulness", used in the experiment, has been clarified, and its next tasks have been set.

Key words: psychology and pedagogy of art, kinesophilia, muscle joy, bodily-kinesthetic intelligence, motor resourcefulness.

УДК 159.92: 316.62

ВОЛЧЕНКО Л. П.

кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та психології Луганського інституту післядипломної педагогічної освіти, м. Сєвєродонецьк, Україна.

ГАРЬКАВЕЦЬ С.О.

доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології та соціології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Сєвєродонецьк, Україна.

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-НОРМАТИВНИХ УЯВЛЕНЬ ЮНАКІВ І ДІВЧАТ В УМОВАХ НОВОЇ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАЛЬНОСТІ

Волченко Л.П., Гарькавец С.О. Формування соціально-нормативних уявлень юнаків і дівчат в умовах нової соціальної реальності. У статті розглядається проблема формування соціально-нормативних уявлень юнаків і дівчат в умовах соціальних трансформацій, що викликані пандемічною кризою та її похідними. Визначено, що соціальні уявлення відіграють важливу роль у формуванні соціальної ідентичності особистості, спрямованості її соціальної активності. З'ясовано, що на формування соціальних уявлень молоді суттєво впливають обставини їхнього життєдіяльності. Експериментально встановлено, що у структурі уявлень випробуваних юнаків і дівчат присутні достатньо об'ємні установки та цінності, що переважно відбивають моральні та резидуальні норми. У зоні ядра уявлень майже відсутні норми правової модальності, що породжує небезпеку правової дезінтеграції юнацької молоді. Зазначається, що така дезінтеграція посилюється інформаційними хвилями, що розмивають наявні

соціально-нормативні підвалини життєдіяльності громадян, що може негативно позначитися на соціальній активності юнаків і дівчат у майбутньому, які ще й власноруч посилюють негативні тенденції шляхом уникання справжньої реальності та занурення у реальність віртуальну.

Ключові слова: зона потенційних змін уявлень, зона ядра уявлень, моральні норми, периферійна зона уявлень, правові норми, резидуальні норми, соціально-нормативні уявлення.

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими практичними завданнями. Останнього часу у світі спостерігається загострення проблеми соціально-нормативного існування людства, відбуваються різного роду протиправні соціальні флуктуації, що значно впливають, а іноді навіть руйнують підвалини морального, резидуального та правового існування громадян [5]. «Пандемічний світ» апріорі змінюється й невідомо, до чого ще призведуть нові рухи або нові норми, що виникають останнього часу (наприклад, «Black Lives Matter» у США або введення вакційних євро паспортів). Проте можна стверджувати, що ми живемо у час народження нових соціальних норм існування, що неоднозначно сприймаються, а іноді навіть заперечуються значною частиною людей (наприклад, обов'язкова вакцинація).

Разом із цим, за останній час, в Україні соціально-нормативні координати життєдіяльності громадян зазнали значних змістовних трансформацій, що якісно позначилися на їхньому житті. Але найбільш суттєвих впливів зазнає процес формування соціально-нормативних уявлень дітей та молоді. У цьому сенсі впливи, під які потрапляють юнаки та дівчата, набувають особливої релевантності, оскільки у цьому віці відбувається становлення світогляду особистості, закріплення певних поглядів, оцінок і ставлень [13]. Виникає наявний світоглядний вибір, у тому числі й соціально-нормативного характеру, за відсутністю якого молодь може бути позбавлена гідного місця у світі людських відношень.

Отже, вивчення соціально-нормативних уявлень юнаків і дівчат, що формуються в умовах нової соціальної реальності, як ми вважаємо, натепер є актуальним завданням психологічної науки та практики.

Останні дослідження та публікації. Під соціальними уявленнями в соціальній психології розуміють процес вироблення соціального об'єкта в процесі суспільного дискурсу та ментальний продукт конструктивної роботи, що являє собою деяку мережу ідей, думок, образів, що включають колективні знання [1; 3; 8].

Проблему соціальних уявлень досліджувало багато науковців (Дж. Брунер, П. Бурдье, М. Вебер, Й. Гоффман, Е. Дюркгейм, Д. Жоделе, Дж. Келлі, Р. Фарр, К. Фламан та ін.) [1; 3; 7; 8; 10; 14], які розглядали питання феноменології, функцій, механізмів і ролі соціальних уявлень у формуванні соціальної ідентичності особистості, спрямованості її соціальної активності тощо. Але, як на нашу думку, найбільш ґрунтовно положення про

соціальні уявлення розроблені саме у представників французької психологічної школи (Ж. Абріко, С. Московічі) [6].

Ж. Абріко [14] вважає соціальні уявлення функціональним баченням світу, яке дозволяє індивідам або групам надавати значення їх поведінці, розуміти реальність через власну систему відносин, таким чином адаптуватися до неї та визначати своє місце в ній. Одні уявлення можуть блокуватися, другі – засвоюються автоматично, можуть бути або уможливлені абстракціями, або висловлювати позицію, або стають опорою для особистості. На думку вченого, соціальні уявлення мають власну структуру, яка складається з ядра та периферійної системи. Ядро пов'язане з колективною пам'яттю, зі змістом об'єкта уявлення, ставленням до нього. Ядро визначається гомогенністю групи через консенсус, а головною особливістю є стабільність та стійкість. Периферійна система забезпечує інтеграцію індивідуального досвіду кожного члена групи та підтримує її гетерогенність, утворює семантичне поле уявлення, забезпечуючи його варіативність. Ця система рухлива, чутлива до певного контексту, має внутрішні суперечності, кожного разу адаптується до конкретної реальності та захищає ядро від зовнішніх впливів.

С. Московічі [9; 10] вважає, що теорія соціальних уявлень призначена для аналізу сучасних соціальних проблем, де соціальні уявлення – це провідна характеристика суспільної та індивідуальної свідомості. Науковець підкреслює що, через поняття «соціальний» виражається здатність уявлення виникати через соціальні взаємодії та спілкування між індивідами та групами, й відбиває по-різному історичні, культурні та економічні умови, обставини та практики. При цьому соціальні уявлення володіють дивною двоякістю та одночасно можуть носити передовий та ригідний характер, тобто є рухомими та стійкими (когнітивно поліфазійні).

Формування соціальних уявлень розглядається через соціальну призму, а отже вони виступають елементами групової свідомості, що віддзеркалюються на особистісному рівні. Соціальні уявлення відіграють інтегративну роль, займають центральне місце у семантичному просторі особистості, впливають на регуляцію її поведінки, взаємодіють з установками, мотивами, цілями її соціальної активності.

Поле уявлень визначає структуру когнітивних компонентів свідомості індивідів і варіюється в різних соціальних групах. Установки цілком здатні існувати як при обмеженій інформованості, так і при мізерності поля уявлень, й складаються з емоційних компонентів, що відбиває готовність суб'єкта уявлення реагувати певним чином. Отже, поняття соціального уявлення є досить містким і включає як експліцитний, так й імпліцитний рівні.

Соціальні уявлення мають трикомпонентну структуру, в яку входять необхідна інформація про об'єкт уявлення, поле уявлення та установки. Г. М. Андреева [1; 2], А. І. Донцов, Т. П. Ємельянова [6] зазначають, що людина використовує когнітивну карту з визначенням місця свого

перебування, нібито поміщує себе у певний простір, ідентифікує себе з ним. На підставі цього виникають нові аспекти ідентичності, що пов'язані з соціальним пізнанням дійсності.

Разом із цим слід наголосити на тому, що саме соціальні уявлення підтримують емоційний стан індивідів і груп, що в умовах соціальної турбулентності виявляється вкрай важливим. Від того, які існують уявлення у переважної більшості громадян, з якими емоціями вони пов'язані, значно залежить вибір подальшого розвитку країни, її сталість та цілісність. А наявність стійких соціально-нормативних уявлень, що ґрунтуються на праві кожного бути захищеним і недоторканим – є запорукою побудови правової держави.

Мета статті. Проаналізувати соціально-нормативні уявлення юнаків і дівчат, що формуються в умовах пандемії COVID-19 та нової соціальної реальності (дистанційне навчання, обмеження безпосередніх соціальних (фізичних) контактів між індивідами тощо).

Виклад основного матеріалу. Ціннісно-сміслова сфера особистості виступає найважливішим чинником мотивації її поведінки та знаходиться в основі її соціальних вчинків. Саме вона складає змістовне ядро соціальних уявлень особистості. При цьому, зміст і рівень розвитку особистісних смислів і цінностей визначає міру соціалізації, соціальної адаптації та ступеня входження юнаків і дівчат у систему соціально-нормативних відносин. З метою з'ясування, які саме соціальні уявлення учнів старшої школи набули стійкості в умовах пандемічної кризи, або потрапили на периферію, ми у вересні-жовтні 2020 р. провели експериментальне дослідження. У ньому брали участь 178 старших школярів у віці від 15,5 до 17,5 років (112 дівчат і 66 юнаків), середній вік випробуваних 16 років, а всі вони були відібрані на основі рандомізації.

Емпіричні студії склалися з діагностики парціальних позицій інтернальності-екстернальності особистості (Е. Ф. Бажин, К. А. Голинкіна, О. М. Еткінд), діагностики реальної структури ціннісних орієнтацій особистості (С. С. Бубнова), визначення життєвих цінностей особистості (Must-тест) (П. Н. Іванова, Е. Ф. Колобова), проведення прототипного аналізу (П. Вержес) і виконання міні творів (методика М. І. Воловікової, Н. Л. Смирнова) [3; 8; 12].

На підставі діагностики рівня суб'єктивного контролю (РСК) та авторської анкети щодо моделювання певних соціальних ситуацій [3] ми спробували зіставити ставлення юнаків і дівчат у площині екстернальності – інтернальності, до можливих соціально-нормативних дій у певних соціальних ситуаціях. Було з'ясовано, що серед випробуваних переважають юнаки та дівчата з екстернальним локусом контролю. Особливо відчутною їхня більшість є у сфері родинних стосунків. Але, у сфері міжособистісних стосунків як серед юнаків, так й серед дівчат переважають індивіди з інтернальним локусом контролю, що є проявом високого рівня їхньої відповідальності у відношеннях з іншими. Проте, якщо взаємодія має

негативні наслідки (сфера невдач), переважна більшість випробуваних вважає їх проявом недоброчливості інших. У цілому, соціально-нормативна активність дівчат та юнаків ґрунтується на індивідуальному сприйнятті та власних інтерпретаціях конкретної соціальної ситуації.

За результатами діагностики реальної структури ціннісних орієнтацій особистості була побудована 6-бальна система кількісної залежності цінностей. Було з'ясовано, що у випробуваних-юнаків найбільший показник відповідає таким ціннісним орієнтаціям як «високий соціальний статус» (4,2 ранг, при $p < 0,05$), «управління людьми» (4,0 ранг, при $p < 0,05$) та «відпочинок» (3,9 ранг, при $p < 0,01$). Ствердно, це свідчить про спрямованість таких випробуваних до самоствердження власного «Я». У дівчат високі показники мали місце за цінностями «допомога та милосердя до інших» (4,5 ранг, при $p < 0,05$), «визнання та повага людей» (3,9 ранг, при $p < 0,05$) та «спілкування» (3,6 ранг, при $p < 0,01$), що відповідає релевантності зв'язків з іншими. Загальним ціннісним вибором юнаків і дівчат виявився «матеріальний добробут» (3,5 ранг при $p < 0,01$) або гедоністична спрямованість.

Аналіз результатів Must-тесту засвідчив, що переважна більшість юнаків і дівчат ставлять для себе першочерговими завданнями отримання освіти, утворення сім'ї, народження дітей, слідкування за своїм здоров'ям, отримання бажаної роботи, піклування про своїх рідних. Разом із цим, більшість випробуваних (<60%) висловили негативне ставлення до асоціальних проявів: «Я не можу терпіти неповагу, брехню, приниження, грубість, блюзнірство тощо». Це менше, ніж у нашому дослідженні п'ять років тому (<80% [3]), але знову пояснення переважно стосувалися моральних і резидуальних норм.

Вивчення соціальних уявлень випробуваних про соціально-нормативні аспекти життєдіяльності ми здійснювали у два етапи: на першому застосовувалася методика мінітворів М. І. Воловікової, Н. Л. Смирнова, а на другому – методика прототипічного аналізу П. Вержеса. Випробуваних просили у вигляді вільних оповідань описати власні уявлення про соціально-нормативну активність, використовуючи конкретні приклади з особистого досвіду або згадати конкретну людину, про яку можна було сказати, що вона демонструвала зразки соціально-нормативної поведінки. На підставі вивчення результатів контент і мікросемантичного аналізу творів (методика М. І. Воловікової, Н. Л. Смирнова) були виявлені смислові одиниці – соціальні уявлення (дескриптори), що відбивають тему, ідею, персонаж, приклад життєвої ситуації. Провідні теми в описі уявлень визначалися через ставлення випробуваних до інших, школи, держави тощо.

Прототипний аналіз був спрямований на виявлення стабільної, стійкої частини уявлень (центрального ядра), периферичної системи та можливої зони змін соціально-нормативної активності. Зона ядра визначалася дескрипторами, що мали низький ранг і високу частоту виникнення, до периферії були віднесені дескриптори з високим рангом і низькою частотою

виникнення, а у перехідній області (зона змін) знаходилися дескриптори з низькими та з високими рангом і частотою.

Вивчення вільних розповідей (протоколів) випробуваних дозволило виявити еклектичність і соціальну детермінованість уявлень про соціально-нормативну активність індивідів, а також понад 320 дескрипторів соціально-нормативних аспектів життєдіяльності юнаків і дівчат. Для <50% випробуваних, соціально-нормативна активність – це моральність, вихованість, доброзичливість, повага, порядність, правомірність, законність, бажання бути зрозумілим для інших, безпека, корисність, довірливість, чесність тощо.

Провідні теми в описі уявлень про соціально-нормативну активність особистості були такі: дотримання моральних норм (<50%); дотримання резидуальних норм (<40%); дотримання правових норм поведінки (<10%). Відмінності при описі уявлень про соціально-нормативну активність особистості – це розуміння відмінностей в діяльності або діях. Наприклад, «діяльність на благо суспільства, держави, людей»; «дії для власного захисту або інших осіб», «дії проти антисоціальних проявів». При цьому мікросемантичний аналіз показав, що випробувані, переважно, визначали соціально-нормативну активність як поведінку відповідну загальноприйнятим стандартам, нормам і правилам взаємодії між людьми.

За допомогою методу П. Вержеса, що дозволяє виявити ядро соціальних уявлень особистості, були виокремлені найбільш частотні асоціації (види норм) незалежно від рангу та розрахований середній ранг за кожною асоціацією. Перетин медіани частоти та середнього рангу асоціації утворюють три області, що характеризують зону ядра, зону потенційних змін соціальних уявлень та периферію соціальних уявлень.

Вирахування медіани частоти та медіани рангу асоціацій (медіана частоти асоціацій: $Md=65$ (для частоти народження асоціації); медіана рангу $Md=5,23$ (для рангу асоціації)) надало можливість виокремити три квадрати в структурі соціальних уявлень юнаків і дівчат: *ядро соціальних уявлень* («Квадрат 1»; частота >67; ранг <6,15); *зона потенційних змін соціальних уявлень* («Квадрат 2»; частота ≤67; ранг <6,12); *периферія соціальних уявлень* («Квадрат 3»; частота >67; ранг ≥6,08) (див. табл. 1).

Таблиця 1

Гіпотетична структура соціально-нормативних уявлень юнаків і дівчат (N = 178)

«Квадрат 1» (частота > 67; ранг < 6,15)			«Квадрат 3» (частота > 67; ранг ≥ 6,08)		
Асоціації	частота	ранг	Асоціації	частота	ранг
Доброзичливість, любов до людей, турбота про інших	93	4,92	Неприпустимість агресії, жорстокості, приниження	101	7,85
Дотримуватися принципів моральної поведінки	80	5,77	Не палити, не розпивати спиртні напої у громадських місцях	79	7,69
Поступитися місцем у	85	6,63	Неприпустимість	17	10,27

транспорті людям похилого віку			крадіжок		
Повернути загублене законному власнику	97	6,63	Безкорисність вчинків	16	9,12
Виконувати правила етикету	81	6,64	Неминучість кримінального покарання за вчинення злочину	37	8,62
Допомога іншим людям в тяжкі хвилини	135	4,85	Блюзнірство, брехня	59	8,23
«Квадрат 2» (частота ≤ 67; ранг <6,12)			Неприпустимість порушення правил дорожнього руху	77	9,33
Асоціації	частота	ранг	Не тактове ставлення до вчителів	51	7,27
Захист слабкої людини	43	3,85	Поважання батьків і дорослих	98	6,78
Чесність, щирість	64	4,69			
Увага та повага до потреб, почуттів інших людей	49	4,38			
Вимоги щодо сплати податків	42	3,67			

У зоні «Квадрат 1» знаходяться асоціації виключно з моральними та резидуальними нормами, «Квадрат 2» – превалюють асоціації з моральними, резидуальними нормами та деякими правовими, «Квадрат 3» – асоціації з усіма видами норм але здебільшого з правовими.

Відповідно до вказаних критеріїв Вержеса ми проаналізували дескриптори, що часто мають високу частотність використання. Їх об'єм (зона ядра) складає 37,33% від загального числа висловлених асоціацій.

Отже, зону ядра уявлень склали такі асоціації як: «Доброзичливість, любов до людей, турбота про інших» (93; 4,92); «Дотримуватися принципів моральної поведінки» (80; 5,77); «Поступитися місцем у громадському транспорті людям похилого віку» (85; 6,63); «Повернути загублене законному власнику» (97; 6,63); «Виконувати правила етикету» (91; 6,64); «Допомога іншим людям в тяжкі хвилини» (135; 4,85).

Зона потенційних змін уявлень: «Захист слабкої людини» (43; 3,85); «Чесність, щирість» (64; 4,69); «Увага та повага до потреб, почуттів інших людей» (49; 4,38); «Вимоги щодо сплати податків» (42; 3,67).

Периферія соціальних уявлень: «Неприпустимість агресії, жорстокості, приниження» (101; 7,85); «Не палити, не розпивати спиртні напої у громадських місцях» (79; 7,69); «Неприпустимість крадіжок» (17; 12,54); Безкорисність вчинків (12; 9,69); «Відповідальність за власні дії» (15; 10,62); «Неминучість кримінального покарання за вчинення злочину» (37; 8,62); «Блюзнірство, брехня» (59; 9,54); «Неприпустимість порушення правил дорожнього руху» (77; 9,33); «Поважання батьків і дорослих» (98; 6,78).

Таким чином, складовими «Зони ядра» соціальних уявлень випробуваних про соціально-нормативні аспекти життєдіяльності стали шість асоціацій морального та резидуального виміру. Три асоціації «Зони

потенційної зміни» (моральні норми) можуть трансформуватися та стати ядерною частиною соціальних уявлень. «Зона периферії», що в основному представлена асоціаціями правового характеру, свідчить на користь того, що юнаки та дівчата не вважають достатньо релевантним вплив правових норм на соціально-нормативні аспекти їхньої життєдіяльності. Причиною цього може бути як недостатність правового виховання юнаків і дівчат, так й наявні суперечності, що натеper мають місце у правовій сфері українського суспільства.

Як ми вже зазначали, потоки різноманітної інформації збільшують рівень невизначеності та соціальної турбулентності індивідів за рахунок того, що інформація надходить безперервним потоком, вони її не поспівають обробляти, а реальність не завжди відповідає інформаційному контексту. Це призводить до того, що все більше людей відриваються від реальності та занурюються у віртуальний світ [4]. Слід погодитися з Г. Почепцовим [11], який зазначає, що теперішня людина, здебільшого, не ставить виживання на перше місце, тому не робота, а дозвілля стає її пріоритетом. Від так, люди можуть значний час проводити у віртуальній реальності, а окремі індивіди (переважно молодь) із неї вже навіть і не виходять. Але, ця причина стає й чинником унеможливлення індивідумом усвідомлювати цінність соціальної норми реального світу, оскільки норми з віртуальної реальності вже не вимагають від нього алгоритму добродесності, бажаності та соціальної схвальності. До того, анонімність, що розповсюджена у соціальних мережах, навпаки, створює умови для екстраполяції всіх негативних інтенцій особистості. Натепер, ми спостерігаємо, як хвилі інформаційних потоків розмивають чинні соціально-нормативні підвалини життєдіяльності громадян. Нормативні трансформації відбуваються на всіх рівнях суспільного життя та виходять на міжнародний рівень, що врешті-решт може негативно позначитися на соціальній активності юнаків і дівчат у майбутньому, які ще й власноруч посилюють негативні тенденції внаслідок уникання справжньої реальності та занурення у реальність віртуальну.

Висновки та подальші перспективи дослідження. Результати емпіричного дослідження показали, що в умовах пандемії COVID-19 та нової соціальної реальності (дистанційне навчання, обмеження безпосередніх соціальних (фізичних) контактів між індивідами тощо) у юнаків і дівчат уявлення про соціально-нормативні аспекти життєдіяльності відрізняються певною неузгодженістю. З одного боку, вони мають стійкий характер (за ними знаходяться моральні та резидуальні норми), а з іншого – вони занадто рухомі (правові норми), що свідчить про не сформованість цілісних уявлень соціально-нормативного характеру.

Випробувані з інтернальним локусом контролю більше уявляють просоціальну поведінку, ніж їх однолітки з екстернальним локусом контролю. На відміну від юнаків, у дівчат більше виражена схильність до просоціальних дій, що може бути пояснено не тільки переважанням у них інтернального локусу контролю, але й домінуванням ціннісних орієнтацій

моральної модальності. Юнаки більше переймаються спрямованістю на самоствердження та самоздійсненням власного «Я», що переважно знаходять у віртуальному світі спілкування.

У структурі уявлень юнаків і дівчат присутні достатньо об'ємні установки та цінності. Проте, переважна більшість з них відбиває моральні та резидуальні норми. На рівні стабільних утворень відсутні норми правової модальності. У зоні потенційних змін соціальних уявлень знаходяться переважно моральні та резидуальні норми, й тільки у периферійних зонах проявляються правові.

Отже, впливи нової соціальної реальності значно позначаються на формуванні соціальних уявлень юнаків і дівчата, що не може не турбувати вчителів, психологів, соціальних педагогів, оскільки існує підвищена небезпека правової дезінтеграції молоді як у теперішньому, так й у майбутньому. Тому, перспективи подальших наукових студій ми вбачаємо у пошуку дієвих соціально-психологічних механізмів щодо запобігання соціально-нормативним девіаціям у поведінці юнаків і дівчат, що відповідають викликам часу.

Список використаних джерел:

1. Адреева, Г.М. (2009). *Социальная психология*. (Учебник для высших учебных заведений). Москва: Аспект Пресс.
2. Адреева, Г.М. (2009). *Социальная психология сегодня. Поиски и размышления*. Москва: НОУ ВПО МПСИ.
3. Волченко, Л.П., & Гарькавец, С.О. (2016). *Особенности формирования социально-нормативных уявлений старшеклассников в условиях социальной кризиса*. Северодонецк : вид-во СНУ ім. В. Даля.
4. Гарькавец, С.О. (2018). Проблема нормы та криза соціальної нормативності. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка. Методологія та теорія психології*, 14(1), 75-84.
5. Гарькавец, С.О. (2010). *Соціально-нормативний конформізм особистості у психологічному вимірі*. Луганськ : вид-во «Ноулідж».
6. Донцов А.И., & Емельянова Т.П. (1987). *Концепция социальных представлений в современной французской психологии*. Москва: Изд-во МГУ.
7. Дюркгейм, Э. (1995). *Представления индивидуальные и представления коллективные. Социология: ее предмет, метод, предназначение*. Москва: АСТ.
8. Емельянова, Т. П. (2001). Социальное представление – понятие и концепция: итоги последнего десятилетия. *Психологический журнал*, 22(6), 39-47.
9. Московичи, С. (1995). Методологические и теоретические проблемы психологии. *Психологический журнал*, 16 (2), 17-21.
10. Московичи, С. (1995). Социальное представление: исторический взгляд. *Психологический журнал*, 16 (1), 3-18.

11. Почепцов, Г. (2019). Информация без связи с реальностью. Режим доступа : <https://zn.ua/socium/informaciya-bez-svyazi-s-realnostyu-293877.html>.
12. Фетискин, Н.П., Козлов, В.В., & Мануйлов, Г.М. (2009). *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. Москва: Психотерапия.
13. Швалб, Ю.М., & Муханова, И.Ф. (2005). *Возрастная психология*. (Учебное пособие для студентов вузов и практических психологов). Донецк: Норд-Пресс.
14. Abric, J.-Cl. (1993). Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations. *Papers on social representations*. 2(2), 67-78.
15. Deaux, R., & Philogene, G. (2001). *Representations of the Social: Bridging Theoretical Traditions*. London: Wiley-Blackwell.

References:

1. Adreeva, H.M. (2009). *Sotsyalnaia psikhohyia [Social Psychology]*. Moskva : Aspekt Press. [in Russian].
2. Adreeva, H.M. (2009). *Sotsyalnaia psikhohyia sehodnia. Poysky y razmyshleniia [Social psychology today. Search and reflection]*. Moskva: NOU VPO MPSY. [in Russian].
3. Volchenko, L.P., & Harkavets, S.O. (2016). *Osoblyvosti formuvannia sotsialno-normatyvnykh uiavlen starshoklasnykiv v umovakh suspilnoi kryzy [Features of formation of social and normative representations of senior pupils in the conditions of social crisis]*. Sievierodonetsk : vyd-vo SNU im. V. Dalia. [in Ukrainian].
4. Harkavets, S.O. (2018). Problema normy ta kryza sotsialnoi normatyvnosti [The problem of norms and the crisis of social norms]. *Aktualni problemy psikhologii : zb. nauk. prats Instytutu psikhologii imeni H. S. Kostiuka. Metodolohiia ta istoriia psikhologii*, 14(1), 75-84. [in Ukrainian].
5. Harkavets, S.O. (2010). *Sotsialno-normatyvnyi konformizm osobystosti u psikhologichnomu vymiri [Socio-normative conformism of personality in the psychological dimension]*. Luhansk : vyd-vo «Noulidzh». [in Ukrainian].
6. Dontsov A.Y., & Emelianova T.P. (1987). *Kontseptsyia sotsyalnykh predstavlenyi v sovremennoi frantsuzskoi psikhologii [The concept of social representations in modern French psychology]*. Moskva: Yzd-vo MHU. [in Russian].
7. Diurkheim, E. (1995). *Predstavleniia yndyvidualnye y predstavleniia kollektivnye. Sotsyolohyia: ee predmet, metod, prednaznachenye [Representations are individual and representations are collective. Sociology: its subject, method, purpose]*. Moskva : AST. [in Russian].
8. Emelianova, T.P. (2001). Sotsyalnoe predstavleniye – poniatye y kontseptsyia: ytohy posledneho desiatyletiia [Social representation - concept and concept: the results of the last decade]. *Psikhologicheskyy zhurnal*, 22 (6), 39-47. [in Russian].

9. Moskovychy, S. (1995). Metodolohycheskye y teoretycheskye problemy psykholohyy [Methodological and theoretical problems of psychology]. *Psykhologhycheskyi zhurnal*. 16 (2), 17-21. [in Russian].

10. Moskovychy, S. (1995). Sotsyalnoe predstavlenye: ystorycheskyi vzghliad [Social representation: a historical view]. *Psykhologhycheskyi zhurnal*. 16 (1), 3-18. [in Russian].

11. Pocheptsov, H. (2019). Ynformatsyia bez svyazy s realnostiu [Information without connection with reality]. Retrieved from: <https://zn.ua/socium/informaciya-bez-svyazi-s-realnostyu-293877.html>. [in Russian].

12. Fetyskyn, N.P., Kozlov, V.V., & Manuilov, H.M. (2009). *Sotsyalno-psykhologhycheskaia dyahnostyka razvytyia lychnosty y malykh hrupp* [Socio-psychological diagnosis of personality development and small groups]. Moskva: Psykhoterapyia. [in Russian].

13. Shvalb, Yu. M., & Mukhanova, Y. F. (2005). *Vozrastnaia psykholohyia Uchebnoe posobyie dlia studentov vuzov y praktycheskykh psykholohov* [Developmental Psychology: A Textbook for University Students and Practical Psychologists]. Donetsk: Nord-Press. [in Russian].

14. Abric, J.-Cl. (1993). Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations. *Papers on social representations*, 2(2), 67-78.

15. Deaux, R., & Philogene, G. (2001). *Representations of the Social: Bridging Theoretical Traditions*. London : Wiley-Blackwell.

Волченко Л.П., Гарькавец С.А. Формирование социально-нормативных представлений юношей и девушек в условиях новой социальной реальности. В статье рассматривается проблема формирования социально-нормативных представлений юношей и девушек в условиях социальных трансформаций, которые вызваны пандемическим кризисом и его производными. Определено, что социальные представления играют важную роль в формировании социальной идентичности личности, направленности ее социальной активности. Выяснено, что на формирование социальных представлений молодежи существенно влияют обстоятельства их жизни. Экспериментально установлено, что в структуре представлений испытуемых юношей и девушек находятся достаточно объемные установки и ценности, которые преимущественно отражают моральные и резидуальные нормы. В зоне ядра представлений почти отсутствуют нормы правовой модальности, что создает опасность правовой дезинтеграции юношества. Отмечается, что дезинтеграция усиливается информационными волнами, которые размывают существующие социально-нормативные основы жизнедеятельности граждан, что может негативно отразиться на социальной активности юношей и девушек в будущем, которые еще и собственноручно усиливают негативные тенденции за счет избегания настоящей реальности и погружения в реальность виртуальную.

Ключевые слова: зона потенциальных изменений представлений, зона ядра представлений, моральные нормы, периферическая зона представлений, правовые нормы, резидуальные нормы, социально-нормативные представления.

Volchenko L., Harkavets S. Formation of socially-normative representation of young people in the new social reality. The article deals with the problem of the formation of social and normative representations of young men and women in the context of social transformations caused by the pandemic crisis and its derivatives. It was determined that social representations play an important role in the formation of a person's social identity, the direction of his social activity. It was found that the circumstances of their life significantly influence the formation of social perceptions of young people. It has been experimentally established that in the structure of the ideas of the tested young men and women there are sufficiently voluminous attitudes and values, which mainly reflect moral and residual norms. In the zone of the core of ideas, there are almost no norms of legal modality, which creates the danger of legal disintegration of youth. It is noted that disintegration is intensified by information waves that erode the existing social and normative foundations of the life of citizens, which may negatively affect the social activity of young men and women in the future, which also amplify negative tendencies with their own hands by avoiding real reality and immersion in virtual reality.

Key words: the zone of potential changes in ideas, the zone of the core of ideas, moral norms, the peripheral zone of ideas, legal norms, residual norms, socio-normative ideas.

УДК 159.923.01

ГУБЕНКО О.В.

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

ЗНАЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ДОСТОВІРНОЇ ІСТИНИ У СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ (ВЕРИФІКАЦІЙНІ ОРІЄНТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ)

*Світ ловив мене, але не спіймав
Г. Сковорода*

Губенко О.В. Значення проблеми достовірної істини у становленні особистості (верифікаційні орієнтації особистості). У становленні внутрішнього світу і уявлень людини важливу роль грає проблема пошуку достовірної істини та опорної реальності, до якої можна плекати повну довіру, і базуючись на якій будувати вірний образ світу й вихідну аксиоматику для побудови уявлень про світ. Саме цей зміст ми вкладаємо в

категорію верифікаційних орієнтацій особистості. Верифікаційні орієнтації детермінують діяльність людини через певний причинно-наслідковий ланцюжок, на початку якого знаходяться верифікаційні опорні реальності й вихідна аксіоматика для умовиводів щодо вірних уявлень про світ, а в кінці – мотиви і вчинки.

Ключові слова: особистість, верифікаційні орієнтації, мотив, вчинок, картина світу, діяльність.

Постановка проблеми. Людині для того, щоб відчувати впевненість у майбутньому, у своєму образі дій та обраних напрямках розвитку, потрібен критерій, згідно з яким вона б могла оцінювати вірність або невірність своїх життєвих орієнтирів. Особистість свідомо або несвідомо шукає ту реальність, на яку б можна було покластися, знаючи, що вона є надійною і не введе в оману. Тому у становленні внутрішнього світу і поведінки важливу роль грає проблема пошуку платформи достовірної істини. Людині потрібна *опорна реальність*, до якої вона плекає повну довіру, і базуючись на якій, вона б мала змогу будувати вірний образ світу. Саме цей зміст ми вкладаємо в категорію верифікаційних орієнтацій особистості, яку пропонуємо використовувати для розуміння певного кола психологічних феноменів. Верифікаційні орієнтації детермінують діяльність людини через такий причинно-наслідковий ланцюжок:

Верифікаційні орієнтації (й верифікаційні опорні реальності) => впевненість у виборі критерія істинності => вибір верифікаційної аксіоматики, тобто відбір у якості вихідних положень для умовиводів тих із багатьох факторів буття та людського життя, які узгоджуються із опорною реальністю й сприймаються людиною як достовірні => система верифікаційно апробованих умовиводів – вірних, на думку людини, оцінок, поглядів і вірувань, які витікають з верифікаційної аксіоматики => мотив до дії та мета діяльності, які формуються у відповідності із цією системою верифікаційно апробованих умовиводів => вчинок і система вчинків та дій => формування тканини соціально-психологічної реальності.

Вибір самої опорної реальності може бути як свідомим, так і неусвідомленим, опорних реальностей може бути більше, ніж одна (в такому випадку вони вступають в ієрархічні відносини домінантності-субдомінантності або інші, зокрема, відносини біполярності). Вибір опорної реальності залежить від багатьох факторів та їхніх комбінацій.

Аналіз досліджень і публікацій. Термін *верифікація* (пізньолат. *verificatio* – доведення, підтвердження, від лат. *verus* – істинний, а *facio* – роблю) застосовується у філософській літературі для позначення процесу встановлення істинності наукових тверджень шляхом їхньої емпіричної перевірки, і введений логічним позитивізмом (Философский энциклопедический словарь, 1983, с.78).

Криза людського життя нерідко пов'язана із *верифікаційною кризою*, коли внаслідок життєвого розчарування людина втрачає довіру до звичної *верифікаційної опори* (наприклад, до чуттєвого досвіду). Вона починає

шукати нову опорну реальність, яка б забезпечувала надійною інформацією та знаннями (скажімо, покладається на власний розум або на думку оточуючих). Відбувається *верифікаційний стрибок* – підйом з нижчої верифікаційної опори до вищої, або, навпаки, верифікаційна регресія - спуск з вищої на нижчу. Верифікаційний стрибок супроводжується трансцендентуванням особистості за межі старої верифікаційної орієнтації у нову, в якій наявна нова опорна реальність, нова верифікаційна аксиоматика та вихідна ціннісно-сміслова платформа для конструювання світоглядних умовиводів, нові засоби вирішення екзистенційно-психологічних протиріччя і криз, і нові змісти для заповнення внутрішньої екзистенційної порожнечі.

Екзистенційна реальність (тобто сукупність умов існування людини) складається із кількох шарів реальності. Кожен з цих шарів являє собою окрему субстанцію, але в дійсності ці шари співіснують, перетинаються і сплавляються у цілісний синкретичний потік людського буття. Назвемо серед них шар матеріально-чуттєвої реальності, шар соціальної реальності, шар самості - людське «Я», економічну реальність (тобто тканину господарсько-економічних інтересів та мотивів, які керують економічною поведінкою); ідеально-культурну реальність - світ культурно-соціальних та індивідуальних цінностей, норм та ідеалів; наукову раціональність – сукупність законів розуму і природи, наукових настановлень та раціональностей, які виробляються в рамках наукового пізнання. Нарешті, духовно-інтуїтивна реальність – надчуттєве надраціональне метафізичне начало світу і людського життя, яке є, відповідно до деяких філософських теорій, інтегруючим стрижнем цілісної екзистенційної реальності.

Кожен з цих екзистенційно-буттєвих шарів може стати опорною верифікаційною реальністю для людини, яка, орієнтуючись на неї, як на джерело достовірної істини, вироблятиме вихідну аксиоматику для своїх умовиводів і світоглядних поглядів. Верифікаційні орієнтації є суб'єктивним заломленням цих шарів екзистенційного буття людини.

Перерахуємо основні опорні верифікаційні реальності у відповідності із різновидами екзистенційної реальності: чуттєва реальність, власне "Я" людини; орієнтація на гроші, яка часто приймає форму фетишизації грошей (так звана релігія грошей), в якій знайшов своє втілення економічний аспект людського буття у суб'єктивному заломленні; соціальне оточення, що є основою соціально-конформної верифікаційної орієнтації; орієнтація на ідеал або ідеалістична верифікаційна орієнтація; орієнтація на закони науки й розуму або раціоналістична орієнтація. Верифікаційна орієнтація на духовно-інтуїтивну надрозумну реальність є останньою сходинкою на драбині сходження до істини. На цій сходинці людина стає здатною сприймати буття цілісно, охоплюючи всю істину разом такими специфічними засобами розуму, як духовна інтуїція і надсвідомість. Отже, ряд верифікаційних орієнтацій, який ми запропонували, має такий вигляд – чуттєве, соціальне, економічне, індивідуальне, раціональне, ідеальне, цілісно-інтуїтивне.

Як відомо, першими, хто підняв питання про достовірність істини і її критерії, в історії людського пізнання були філософи. Не будемо зараз, за браком місця, заглиблюватися в історію філософії і в те, як філософи вирішували це питання. Відзначимо, що відомий російський соціолог Пителин Олександрович Сорокін був першим, хто, після філософів, поставив питання про значення проблеми істини для розгляду не лише філософських абстракцій, а й конкретних соціально-культурних процесів. Він показав, що її значення в соціології культури для розуміння закономірностей соціально-культурних процесів дуже значне (Див.: Сорокін, 1992). Він виділяв три системи істини, які вважав важливими соціально-культурними детермінантами розвитку цивілізації. Ось ці три системи істини: ідеаціональна (істини, які дані надчуттєвим шляхом за допомогою містичного досвіду), ідеалістична (істина отримується через людський розум, логіку і науку) і чуттєва (отримується через органи почуттів). На його думку, всі відповіді на питання, що таке істина, включаються у ці три класи. Проте, він не ставив завдання дослідження індивідуально-психологічних вимірів проблематики достовірності людських думок і оцінок, в його теорії аналізувалися, переважно, макросоціологічні переломлення проблеми достовірності знання (Див.: Сорокін, 1992, с. 463).

Мета статті. Метою статті є розробка й аналіз концепції верифікаційних орієнтацій як категорії, в якій представлені суб'єктивно-екзистенціальні аспекти проблеми істини.

Виклад матеріалу дослідження. В запропонованій нами концепції верифікаційних орієнтацій ми розглядаємо проблему опорної верифікаційної реальності, заломлюючи і фокусуючи її на індивідуально-психологічному рівні, що дозволяє заглянути набагато далі й набагато системніше в екзистенційно-психологічні виміри буття, ніж це дозволяє соціологічний підхід. Наші «верифікаційні орієнтації» виступають системоутворюючими екзистенційними факторами, які накладають істотний відбиток на основні компоненти психіки. Вони розглядаються діалектично, як єдність суперечливих аспектів, коли позитивні ефекти їх функціонування, відігравши свою психологічно позитивну роль й забезпечивши еволюцію особистості, на певному етапі психічного розвитку перетворюються на негативні. Психологічна динаміка проінтерпретована нами як еволюційний процес, побудований на суб'єктивному покладанні на верифікаційні опори, вичерпуванні їхнього психогенетичного потенціалу та трансцендуванні за рамки старої опорної верифікаційної реальності, яка себе вичерпала, в рамки нової, що відкриває нові можливості для людського розвитку. Трансцендування розуміється як процес, в основі якого покладене прогресуюче звільнення психіки від залежності від зовнішніх матеріально-екстернальних факторів й поступове опановування цими факторами.

Роздивимось конкретніше зміст й особливості верифікаційних орієнтацій.

Отже, однією з *верифікаційних опор* для людини може бути *чуттєва реальність*. У цьому випадку об'єктом довіри для суб'єкта стає інформація, яка надходить від оточуючого матеріального середовища, тут-і-тепер-буття, надійним є те, що очевидне, що можна відчутти, від чого можна отримати матеріальну користь. Людини властиві прагматичність мотивації, ситуативність поведінки, схильність до гедоністичних настановлень.

Прив'язаність до чуттєвого буття породжує специфічні особливості мислення. Мінливість чуттєвої реальності стимулює загострене тактичне чуття, загострену розсудливість, але обумовлює низький розвиток стратегічного мислення, здатного до узагальнення.

Ще однією з опорних реальностей може бути власне "Я" людини, її самість. Покладання на самого себе має як позитивні, так і негативні для особистісного розвитку наслідки. З одного боку, вона зміцнює особистісне начало, сприяє автономності поведінки, що є дуже цінним досягненням на шляху до пробудження особистості в індивідові. Покладання на себе самого як джерело істини зміцнює самість індивіда, формує впевненість у собі, руйнує повагу до авторитетів. Далі ми приєднуємось до всього, що можна сказати позитивного про індивідуалізм, але вимушені зосередитися на негативній діалектиці індивідуалізму, на яку дослідники звертали увагу недостатньо. Адже, з іншого боку, зверненість на себе може призвести до гіпертрофічного розвитку егоїзму та нарцисизму. Замкненість, відгородженість від світу і людей, зверхність, непроникність до впливів об'єктивного – ось деякі прояви такої надлишкової центрованості на собі (Єльчанинов, 1992, с. 195). Треба відзначити ще одну дуже цікаву особливість егоцентрованої особистості. Відторгнення всього, що "не моє", що є надіндивідуальним і як таке обмежує *его*, – призводить, за висловом А.В.Єльчанинова, до безперешкодної віддачі себе своїм пристрастям і примхам. Психічні стани, настановлення, думки, настрої стають нестабільними, мінливими та ситуативними. Така людина досить легко зісковзує на свавільні примхи, бо її сумління не має опори у надіндивідуальних нормах – соціальних або ідеальних. У крайньому вираженні цього стану відбувається *втрата почуття реальності* – явище, характерне для неврозів. Екстремальною формою опори на самість є поневолення власним «Я». Звільнення психіки від поневолення власним «Я» можливе, якщо суб'єкт вийде за межі власного "Я", розірве пута самозакоханості та добровільно підкориться надіндивідуальним духовним засадам.

Особливою формою верифікаційної орієнтації є *релігія грошей*. Орієнтація на гроші має багато спільного із чуттєвою орієнтацією, бо гроші є основним засобом задоволення матеріальних потреб. Але вона багато в чому складніше, ніж чуттєва, бо крім безпосередньо матеріальних потреб «обслуговує» ще й комплекс нематеріальних психологічних і соціальних потреб. Зокрема, багато у чому задовольняє потребу у свободі («гроші – це विकарбувана свобода», за висловом Ф.М. Достоєвського), також сприяє

«обслуговуванню» потреби у владі й потреби у самоствердженні. Гроші у згорнутому вигляді несуть у собі певні суспільні відносини, є абстракцією й замісником цінності і значення людини у суспільстві. Гроші несуть в собі замісники здібностей людини, вони є екстрактом і одночасно ерзацем багатства людських потенцій і соціальних відносин. Абсолютизація грошей притаманна монетаризмові як економічній теорії, яка претендує на роль суспільної ідеології.

Ще однією *верифікаційною опорою* людини може бути *соціально оточення*. Людині з такою верифікаційною орієнтацією властива *соціально-конформна верифікаційна орієнтація*, притаманна довіра до інформації, яка надходить від соціуму і яка сприймається як беззастережно істинна. Значна частина уявлень про дійсність перевіряється на достовірність шляхом співставлення з нею як з критерієм істини. Охарактеризуємо деякі психологічні особливості такої особистості. Виражена орієнтація на соціальні традиції ("так наші батьки жили і нам наказали"). Наявні колективізм, товариськість, просоціальні настановлення. Спостерігається також довіра до загальноприйнятих думок. З цим пов'язаний високий рівень соціального конформізму, схильність до "злиття" з оточуючим соціальним середовищем. Легка податливість до тиску більшості, орієнтованість на домінуючі думки та настрої соціальної групи. Підвищена сугестивність, навіюваність до чужих думок та переваг, вчинкових стереотипів. Тому поведінка почасти наслідувальна. Такі люди підлягають впливам засобів масової інформації, інших форм соціальної комунікації, схильні бути тими, кого ведуть. Їм властива внутрішня інтелектуально-духовна пасивність. Характерна висока полезалежність. Вони схильні сліпо вважати щось істиною лише на підставі того, що це стверджують авторитетні люди. Такі люди складають "ядро" будь-якої сталої групи, забезпечуючи згуртованість і сталість спільності, бо за своєю природою, браком самодостатності не належать собі, а "розчиняються" в більшості. Ще один прояв соціально-конформної верифікаційної орієнтації – шукання схвали від інших, жадоба похвал; самооцінка дуже залежить від оцінок оточуючих. З цим пов'язана демонстративність поведінки, намагання створити позитивне враження про себе. Таким людям властиві моменти марнославства, честолюбства, демонстративність.

Подолати владу соціуму, перемогти конформізм дозволяє людині верифікаційна орієнтація на ідеал. Особистість може звільнитись від цупкої влади соціального середовища за допомогою опори на ідеал, який стоїть вище як особистості, так і суспільства. Внутрішні духовні трансформації, які цим викликаються, дозволяють подолати соціально-ситуативну обумовленість свідомості, пригніченість суспільною думкою або конформними соціальними установками. Долається також поневолення власним "Я" та перемагається егоїзм. Орієнтація на ідеал дозволяє вийти за межі власного "Я", трансцендуватися поза межі *Его*. Перенесення центру ваги життєвих устремлінь на ідеал децентрує "Я". Тим самим і саме "Я"

рятується від колапсу, до якого веде зляканий нарцисизм. Завдяки ідеалістичній орієнтації долається влада чуттєвого світу, перемагається утилітаризм мотивації. Утилітарно-прагматичні аспекти мотивації відходять на другий план. Людина набуває безкорисливості. Якщо людина з ідеалістичною орієнтацією гріхом вважає порушення етичних норм та цінностей, то конформіст вважає гріхом невміння (або небажання) пристосуватися. Тому небажання пристосуватися з боку особистості із ідеалістичною орієнтацією сприймається конформістом як неадекватність і навіть божевілля. Не випадково нонконформістська поведінка радянських дисидентів оцінювалась радянськими психіатрами як паталогія, як прояв «шизофренії з в'ялим перебігом».

Ще одним різновидом верифікаційної орієнтації є орієнтація на закони науки й розуму або раціоналістична орієнтація. Вона має деякі спільні й відмінні риси порівняно із ідеалістичною орієнтацією. Спільність в тому, що вона теж децентрує особистість, переорієнтує з власного «Я» на надособистісні норми і закони. Але, на відміну від ідеалістичної орієнтації, яка підключає до ідеалів, раціоналістична орієнтує на наукові закони, раціональності і норми розуму, які базуються на раціональних знаннях про людину, закони Всесвіту і суспільства. Останні не є соціально-етичними або духовно-релігійними нормами, які існують безвідносно до буття природи і її законів. Знання міцно «прив'язані» до науки і природи, і є позаетичними раціональностями. Фактично, наука замінює етику доцільністю. Відповідно до очікувань тих, хто сповідує раціоналістичні верифікаційні орієнтації, вони несуть об'єктивне наукове знання на зміну ілюзіям, неправді, брехливим соціальним авторитетам та егоїстичним примхам і сваволі авторитарних правителів. Завдяки цьому суспільство та людські стосунки стає можливим будувати на твердому ґрунті прозорих та надійних законів природи та розуму. Але раціоналістична верифікаційна орієнтація має свої недоліки й обмеження. Наука, абстрагуючись від людської екзистенції і суб'єктивності, за визначенням може стати холодною і антигуманною як суспільний інститут, що породжує нові технології, у тому числі нові військові технології знищення, і як авторитетна сила, яка конструює соціальні проекти перетворення світу, чужі для людини, бо вони «звільнені» від людської екзистенції, а тому й загрозливі для людини. Наука у цьому сенсі здатна продукувати відчуження суспільства від людини.

Раціоналістична орієнтація, виводячи особистість за хиткі рамки чуттєвості і обмеженості своїм егоїстичним Я, дає йому більш надійні, об'єктивні і раціональні опори розуму, але при цьому не доповнює наукову раціональність надійними надегоїстичними ціннісно-етичними підпорками. Від цього розум може стати частковим, і як ми вже зазначали, негуманним, сухим і жорстким. Раціональність, розум, наука, які позбавлені етичного начала і людяності, і претендують на створення всезагальної соціальної істини, здатні стати жахливими. Зокрема, наука, яка не обмежена екологічною етикою, руйнує природу. Щоб подолати ці обмеження, треба

вийти за рамки тільки розуму, тільки науки, тільки раціональності, і поринути у потік холистичного пізнання, яке досягається поєднанням раціонально-дискурсивних засобів пізнання із ірраціонально-інтуїтивними та етичними засобами. Таке поєднання містить в собі і чутливість до всіх людей і їхніх потреб, і всезагальні знання про холистичну цілісну будову буття і світу в їхній універсальності і повноті. Співчуття, емпатія, любов до всього суцього допомагає краще проникнути в сутність буття, тому що любов поглиблює розуміння об'єкту любові з боку суб'єкта, представляє об'єкт любові для пізнання у всій повноті і глибині. Тому етичне і наукове знання, логічне й інтуїтивне у своїх глибинних основах взаємодоповнюють і підсилюють одне одного.

Вищою формою світосприймання є холистичний *духовно-творчий потік*, вступаючи в який людина стає здатною бачити не частково, а цілісно, холистично, тобто охоплюючи універсальні зв'язки всього з усім. І вступати у когнітивні стосунки не з фрагментом дійсності, а з усією системою дійсності, проникаючи у саме «серце» речей, коли на допомогу раціонально-логічним формам осягнення дійсності приходять інтуїтивні. Інтуїтивне, у порівнянні з раціонально-логічним, в змозі охоплювати всю картину в цілому і одночасно, симультанно, у синхронії; проникати у сутність явищ миттєво без «застрягання» на підготовчому раціонально-логічному аналізі. Але його недоліком є нечіткість і недостатня усвідомленість і визначеність отриманого знання. Чіткість, артикульованість, усвідомленість і рефлексивність знання досягається за допомогою аналізу і логіки, які діють сукцесивно, у діахронії. Обидва шляхи пізнання гармонійно зливаються в один і перетворюються у єдиний духовно-творчий потік пізнання. Виникає своєрідна нова реальність, яку Гегель називав «абсолютним духом» (Гегель, 1971, с. 336), а югославський філософ Михайло Михайлов іменує її «третьім онтологічним шаром» (Михайлов, 1990, с. 203), а ми пропонуємо, слідом за М. Михайловим, назвати третьою реальністю. На стадії «третьої реальності» об'єкт та суб'єкт «зливаються» й матерія творчості повністю підкоряється волінням творця. Він переживає стан творчого натхнення та єдності із світом, перебуває в творчому екстазі. Втрата особистісної обмеженості на цій стадії парадоксальним чином сполучається із незвичайним «розширенням» особистості, коли індивід, наповнюючись змістом всього універсуму, переживає стан океанічної повноти і свободи.

Але, як правило, творець здатен підніматися на цей рівень творчого злиття із світом лише на якийсь час, «вихоплюючи» з «третьої реальності» нові ідеї, осяяння й інші творчі продукти.

Отже, шлях становлення психічного – це шлях пізнання, і людське психічне на шляху до творчого стану потерпає низьку трансформацій, піднімаючись із сходинки на сходинку по сходах духовно-психічних метаморфоз, а такими сходами виявляються верифікаційні орієнтації.

В духовно-творчий потік потрапляє та людина, яка, як Григорій Сковорода, може сказати: «Світ ловив мене, «підсажував» на свої обмежені й

заманливі опори, але не піймав. Я зміг переплисти всі бурхливі води чуттєвих, раціонально-логічних та інших людських орієнтирів на своєму шляху та поринути в універсальний Потік безкінечного вдосконалення...».

Висновки, перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Людське психічне на шляху до творчого стану потерпає низьку трансформацій, піднімаючись із сходинки на сходинку по сходах духовно-психічних метаморфоз. Кожна з орієнтацій являє собою сходинку пізнання, вдосконалення й розвитку особистості. Цей ряд верифікаційних орієнтацій має такий вигляд – чуттєве, соціальне, економічне, індивідуальне, раціональне, ідеальне, цілісно-інтуїтивне. До перспектив подальших пошуків належить проблема подальшого аналізу ролі верифікаційних орієнтацій у становленні особистості творчої людини.

Список використаних джерел:

1. *Антология мировой философии* (1971). (Т 1-4) (Т. 3., с. 282-385). Москва: “Мысль”.
2. Ельчанинов, А.В. (1992). *Записи*. Москва: Советская Россия.
3. Михайлов, М. (1990). Великий катализатор: Ницше и русский неоиdealизм. *Иностранная литература*, 4, 197 – 204.
4. Сорокин, П.А. (1992). *Социокультурная динамика. Человек. Цивилизация. Общество*. А.Ю. Согомонов (Ред.), Москва: Политиздат, 425-504.
5. *Философский энциклопедический словарь*. (1983). Москва: Советская энциклопедия

References:

1. *Antologiya mirovoj filosofii* (1971). [*Anthology of World Philosophy*]. (Vols. 1-4). (Vol. 3. pp. 282-385). Moskva: “Misl” [in Russian].
2. El'chaninov, A.V. (1992). *Zapisi* [Entries]. Moskva: Sovetskaya Rossiya [in Russian].
3. Mihajlov, M. (1990). *Velikij katalizator: Nicshe i russkij neoidealizm* [The Great Catalyst: Nietzsche and Russian Neo-Idealism]. *Inostrannaya literature*, 4 [in Russian].
4. Sorokin, P.A. (1992). *Sociokul'turnaya dinamika. CHelovek. Civilizaciya. Obshchestvo* [Sociocultural dynamics. Man. Civilization. Society]. A.YU. Sogomonov (Ed.), Moskva: Politizdat [in Russian].
5. *Filosofskij enciklopedicheskij slovar'*. (1983). [*Philosophical Encyclopedic Dictionary*]. Moskva: Sovetskaya enciklopediya [in Russian].

Губенко А.В. Значение проблемы достоверной истины в становлении личности. (Верификационные ориентации личности). В становлении внутреннего мира и представлений человека важную роль играет проблема поиска достоверной истины. В этой святой выжней является также категория опорной реальности, к которой можно питать полное доверие, и опираясь на которую строить верный образ мира и исходную аксиоматику для построения представлений о мире. Именно этот смысл мы

вкладаємо в категорію верифікаційних орієнтацій особистості. Верифікаційні орієнтації детермінують діяльність людини через визначену причинно-наслідкову ланцюжок. В початку цієї ланцюжки знаходяться верифікаційні опорні реальності та вихідна аксіоматика для умозаключень про світ, а в кінці - мотиви та дії.

Ключові слова: особистість, верифікаційні орієнтації, мотив, дії, картина світу, діяльність.

Gubenko A.V. The significance of the problem of reliable truth in the formation of personality. (Verification orientations of personality). In the formation of the inner world and ideas of a person, the problem of finding reliable truth plays an important role. In this sanctuary, the category of supporting reality is also essential, in which one can have complete confidence, and on the basis of which to build a correct image of the world and the initial axiomatics for constructing ideas about the world. It is this meaning that we put into the category of personality verification orientations. Verification orientations determines a person's activity through a certain chain of cause and effect. At the beginning of this chain are the verification reference realities and the initial axiomatics for inferences about the world, and at the end - motives and actions.

Keywords: personality, verification orientations, motive, deed, picture of the world, activity.

УДК 37.017

ГУБЕНКО О.В.

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

ЗВАРИЧ Г. В.

заступник начальника управління освіти і науки Тернопільської ОДА, м. Тернопіль, Україна.

МЕТОДОЛОГІЧНІ Й МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИВАЛЬНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ У ЗЗСО

Губенко О.В., Зварич Г.В. Методологічні й методичні аспекти дослідження розвивального потенціалу освітніх послуг у ЗЗСО. У статті розглянута проблема визначення критеріїв та інструментів психолого-педагогічного дослідження якості освітніх послуг, а також проаналізовані важливі психологічні параметри такого дослідження. Запропоновані інтегральні показники якості освітніх послуг, які б відбивали центральну мету освітнього процесу – розвиток особистості дитини. Таким інтегральним критерієм може бути розвивальний потенціал освітнього процесу. Він включає комплекс навчально-пізнавальних навичок і способів дій школярів, який отримав в психологічній літературі назву універсальних навчальних дій.

Серед них назвемо пізнавальні, комунікативні, особистісні, регулятивні тощо. Були розроблені критерії оцінювання й моніторингу цього інтегрального показника.

Ключові слова: дослідження якості освітніх послуг, розвивальний потенціал, універсальні навчальні дії, пізнавальні дії, регулятивна діяльність.

Постановка проблеми. Питання оцінювання рівню менеджменту освіти, підвищення якості надання освітніх послуг й рівня навчально-виховного процесу в цілому були та залишаються дуже актуальними для сучасної української психолого-педагогічної науки і практики. Головною метою освітньої діяльності закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО) є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства. Досягти даної мети можна, забезпечивши високий рівень якості освіти. Але як визначити критерії високої якості освіти у закладі, діяльність якого багатокомпонентна і побудована на різних механізмах психолого-педагогічного впливу і взаємодії? Відповідаючи на це питання, ми пропонуємо виробити інтегральні показники якості освітніх послуг, які б об'єднували багато факторів, аспектів, компонентів освітньої діяльності та виводили на центрального суб'єкта й, одночасно, об'єкта освітнього процесу – на особистість дитини. Саме цього вимагає людиноцентрична парадигма освіти, розроблена академіком В. Г. Кременем (Кремень, 1998), в якій закладена загальна канва для визначення базових критеріїв ефективності освітнього процесу. Таким інтегральним критерієм, якщо виходити з всебічного розвитку особистості як головної мети освітньої діяльності, може бути розвивальний потенціал освітнього процесу у ЗЗСО.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розглянемо докладніше систему навичок, дій, особистісних і розумових якостей учня, які надають можливість успішно засвоювати необхідні шкільні знання і вміння, й можуть розглядатися як показники і прояви розвиваючої дії освітнього процесу на особистість учня. Такий комплекс різних навчально-пізнавальних навичок і способів дій школярів, які забезпечують здатність самостійно засвоювати нові вміння та знання, отримав в психолого-педагогічній літературі назву *універсальних навчальних дій*. *Універсальні навчальні дії (УНД)* - базовий елемент вміння вчитися; сукупність способів дій учня і навичок навчальної роботи, що забезпечують можливість самостійно розвиватися і вдосконалюватися в напрямку бажаного соціального досвіду протягом усього життя. Це узагальнені дії, що відкривають можливість широкої орієнтації учнів, - як в різних предметних областях, так і в будові самої навчальної діяльності, включаючи усвідомлення учнями її цільової спрямованості, ціннісно-сміслових і операціональних характеристик (Асмолов и др., 2008).

Теоретико-методологічною основою поняття УНД є діяльнісний підхід, який базується на положеннях науково-психологічної школи О. Н. Леонтьєва (Леонтьєв, 2001), Д. Б. Ельконіна (Ельконин, 2001), П. Я. Гальперіна (Гальперин, 1985), В. В. Давидова (Давидов, 1996), С.Д. Максименка (Максименко, 1999). В даному підході найбільш повно розкрито основні

психолого-педагогічні умови і механізми процесу засвоєння знань, формування картини світу, а також загальна структура навчальної діяльності учнів. УНД є одним з ключових понять в теорії розвиваючого навчання Д. Б. Ельконіна - В. В. Давидова.

Метою статті є аналіз теоретичних і практичних передумов моніторингу розвивального потенціалу освітнього процесу, та обґрунтування змісту і структури методик вимірювання цього важливого аспекту освітньої діяльності у ЗЗСО.

Виклад матеріалу дослідження. УНД в освітньому процесі виступають в якості особистісних і метапредметних результатів освоєння учнями основної освітньої програми відповідного рівня загальної освіти. Існують певні відмінності формування УНД в початкових класах, в середній ланці і старшій школі, пов'язані з віковими особливостями учнів, зміною цільових орієнтирів і характеру навчальної діяльності тощо.

Одною з найбільш важливих і неодмінних умов формування УНД на всіх щаблях освіти є забезпечення наступності в освоєнні учнями універсальних навчальних дій. Провідну роль у формуванні УНД також грає підбір змісту, розробка конкретного набору найбільш ефективних, яскравих і цікавих для учнів навчальних завдань.

До функцій універсальних навчальних дій відносяться:

- забезпечення можливостей учня самостійно здійснювати навчання, ставити перед собою навчальні цілі, шукати і використовувати необхідні засоби їх досягнення, контролювати й оцінювати процес і результати діяльності;

- створення умов для гармонійного розвитку особистості і її самореалізації на основі готовності до безперервної освіти;

- забезпечення успішного засвоєння знань, умінь і навичок і формування компетентностей в будь-якій предметній області.

Оволодіння учнями універсальними навчальними діями відбувається в контексті різних навчальних предметів і, врешті-решт, веде до формування здатності самостійно успішно засвоювати нові знання і компетентності, включаючи самостійну організацію процесу засвоєння, тобто вміння вчитися.

У процесі дослідження вивчалися специфічні типологічні прояви розвивального потенціалу та УНД як його складових. Аналіз літератури з питання, самостійні дослідження дозволили виділити такі види УНД:

1) Пізнавальні, які мають такі різновиди:

- загальні навчальні дії: вміння поставити задачу, вибрати способи і знайти інформацію для її вирішення, структурувати отримані знання;

- логічні навчальні дії: вміння аналізувати і синтезувати нові знання, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, доводити свої судження; вибудовувати логічний план дій; розробляти гіпотези та доводити їх. Логічні навчальні дії сприяють вирішенню завдань пошукового та творчого виду;

- постановка і вирішення проблеми;

- знаково-символічні дії з символічних репрезентацій моделювання і перетворення моделей тощо.

2) Комунікативні – забезпечують соціальну компетентність та орієнтацію на позицію інших людей, вміння вступати у діалог, у колективне обговоренні, інтегруватися в групу, настроїти взаємодію із однокласниками і вчителями.

3) Регулятивні - цілепокладання, планування, коригування плану; контроль у формі порівняння способу дії и його результата; оцінка, воляова саморегуляція.

4) Особистісні - забезпечують ціннісно-сміслову орієнтацію учнів (вміння співвідносити вчинки і події з етичними принципами), а також орієнтацію в соціальних ролях і міжособистісних відносинах (Асмолов и др., 2008) .

Систематизуємо основні прояви кожної із УНД у вигляді таблиці 1.

Таблиця 1.

Універсальні навчальні дії (УНД)

Особистісні УНД	Комунікативні УНД
<p>Самовизначення (мотивація учіння, формування основ громадянської ідентичності особистості).</p> <p>Смислотворення (“яке значення, зміст має для мене учіння”, і вміння знаходити відповіді на це питання).</p> <p>Морально-етичне оцінювання (оцінювання засвоєного змісту, виходячи з соціальних та особистісних цінностей, які забезпечують особистісний моральний вибір).</p>	<p>Планування (визначення цілі , функцій учасників, способів взаємодії).</p> <p>Постановка питань (ініціативна співпраця у пошуці і зборі інформації).</p> <p>Вирішення конфліктів (вияв, ідентифікація проблеми, пошук і оцінка альтернативних способів вирішення конфлікта, прийняття рішення і його реалізація).</p> <p>Управління поведінкою партнера (контроль, корекція, оцінка дій партнера, уміння з достатньою повнотою і точністю виражати свої думки).</p>
Пізнавальні УНД	Регулятивні УНД
<p>Загальнонавчальні</p> <ul style="list-style-type: none"> -формування пізнавальної цілі; -пошук і виділення інформації; -знаково-символічні; -моделювання; <p>Логічні</p> <ul style="list-style-type: none"> -аналіз з ціллю виділення ознак (істотних, неістотних); -синтез як складання цілого з частин, 	<p>Цілепокладання (постановка навчальної задачі на основі співвіднесення того, що вже відомо і засвоєно учнями, і того, що ще невідомо).</p> <p>Планування (визначення послідовності проміжних цілей з врахуванням кінцевого результату; складання плану і послідовності дій).</p>

<p>заповнюючи відсутні компоненти;</p> <ul style="list-style-type: none"> - вибір підстав і критеріїв для порівнювання, серіації, класифікації об'єктів ; - підведення під поняття ,виведення наслідків; - встановлення причинно-наслідкових зв'язків; - побудова логічного ланцюга роздумів; - доказ; - висування гіпотез та їх обґрунтування. <p>Дії з постановки і вирішення проблем :</p> <ul style="list-style-type: none"> -формулювання проблеми; -самостійне створення способів вирішення проблем творчого та пошукового характеру . 	<p>Прогнозування (передбачення результатів рівня засвоєння, його тимчасових характеристик).</p> <p>Контроль (у формі звірення способу дій і його результату з заданим еталоном з метою виявлення відхилень і відмінностей від еталону).</p> <p>Корекція (внесення необхідних доповнень і коректив до плану і способу дії у випадку розходження еталону, реальної дії і її продукту).</p> <p>Оцінка (аналіз того, що вже засвоєно і що підлягає засвоєнню, оцінка якості та рівня засвоєння).</p> <p>Вольова саморегуляція (здатність до мобілізації сил та енергії; здатність до вибору в ситуації мотиваційного конфлікту і до подолання перешкод).</p>
---	---

Зведемо все вищесказане про розвивальний потенціал освітніх послуг у Таблицю 2 «Критерії оцінювання розвивального потенціалу освітніх послуг», в якій розкриємо зміст кожного з рівнів розвитку універсальних навчальних дій.

Розробивши критерії оцінювання розвивального потенціалу освітніх послуг, представлені у таблиці 2, ми отримали методичний інструментарій для моніторингу розвивального потенціалу освітніх послуг.

На основі наведених у Таблиці 2 структури, змісту і критеріїв рівнів розвитку УНД визначаються рівні розвитку розвивального потенціалу освітніх послуг – високий, середній та низький. Він підраховується на підставі загальної суми балів. Ці експертні дії відбуваються за допомогою розробленої нами авторської методики «Експертна карта оцінювання розвивального потенціалу освітніх послуг» (Табл. 3). «Експертна карта», у свою чергу, створена на основі скороченого, стислого варіанту таблиці 2.

Таблиця 2.

Критерії оцінювання розвивального потенціалу освітніх послуг

Види УНД / Рівні прояву УНД	Пізнавальні УНД	Комунікативні УНД	Регулятивні УНД	Особистісні УНД
Високий Індекс 3	Поряд із розвиненим лінійним логічним	Діалогічність, творча атмосфера, у колективі	Висока самостійність і відповідальне	Висока пізнавальна

	<p>мисленням сильне нелінійне креативне мислення. Крім відтворення і варіювання яскраво виражена здатність до перебудови знань, до комбінування, реконструювання, аналогізування¹, зближення віддалених ідей тощо. Вміння самостійно поставити навчальну задачу, вибрати способи і знайти інформацію для її вирішення</p>	<p>організована розподілена творча діяльність; вміння слухати й вступати у діалог, брати участь у колективному обговоренні проблем, інтегруватися в групу однолітків, настроїти продуктивну взаємодію і співробітництво із однокласниками і вчителями; комунікація «учень-вчитель» горизонтальна</p>	<p>відношення до дорученої справи, не потребує опіки, "підштовхування", "підстьобування", висока цілеспрямованість; автономна стадія моральної поведінки</p>	<p>активність учня і пізнавальна ініціатива («ініціативний рівень»)</p>
<p>Середній Індекс 2</p>	<p>Відтворення, варіювання знань, переніс, розвинене лінійне логічне мислення, індуктивні і дедуктивні операції. Вчитель ставить задачу, знайомить із способами і інформацією для її вирішення. Вміння вирішити задачу за цих умов. Вміння аналізувати, працювати з інформацією, структурувати отримані знання</p>	<p>Вчитель домінує, але заохочує учня до співробітництва і діалогу, поступово послаблюючи домінування по мірі розвитку суб'єктності учня; комунікація «учень-вчитель» вертикально-горизонтальна; вміння слухати й вступати у діалог, брати участь у колективному обговоренні проблем, інтегруватися в групу однолітків, настроїти продуктивну взаємодію і співробітництво із однокласниками і вчителями тощо</p>	<p>Самостійність знижена, учень звертається за допомогою до педагога або батьків, чекає вказівок від дорослих, які старанно виконує; цілепокладання потребує опікування з боку дорослих; конвенційна стадія моральної поведінки</p>	<p>Виконавчість, старанність, завдання виконуються "від" і "до", але без ініціативи ("виконавський рівень")</p>

¹ Про стратегіальну теорію розвитку мислення дивитися [8].

Низький Індекс 1	Часткове відтворення за зразком, слабке логічне мислення, слабкі операції індукції і дедукції, аналізу і синтезу. Невміння впоратися із задачею.	Невміння слухати й вступати у діалог, брати участь у колективному обговоренні проблем, інтегруватися в групу однолітків, настроїти продуктивну взаємодію і співробітництво із однокласниками і вчителями; комунікація «учень-вчитель» вертикальна із жорстким домінуванням вчителя (бо учень не готовий до інших стосунків)	Відсутня здатність вирішувати проблему без відповідних вказівок, учень потребує жорсткого контролю і "підштовхування"; проявляє негативізм у поведінці; цілі ставить лише ситуативні; доморальна (інструментальна) стадія моральної поведінки	Пасивність в учбовому процесі, що доходить до повної байдужості, ніякого інтересу до знань, відсутність старанності в ході виконання ("пасивний рівень")
Інтегральний показник розвивального потенціалу освітніх послуг A+B+C+D=	A	B	C	D

Таблиця 3.

Експертна карта оцінювання розвивального потенціалу освітніх послуг ЗЗСО

ЗЗСО №__ місто (село, снт) _____

Види УНД Рівні прояву УНД	Пізнавальні УНД А	Комунікативні УНД В	Регулятивні УНД С	Особистісні УНД D
Високий індекс = 3				
Середній індекс = 2				
Низький індекс = 1				

Інтегральний показник розвивального потенціалу освітніх послуг A+B+C+D=	Високий інтегральний показник, діапазон балів 10-12	Середній інтегральний показник, діапазон балів 7-9	Низький інтегральний показник, діапазон балів 4-6	
--	---	--	---	--

За допомогою цього інструменту вимірювання ми проаналізували 85 ЗЗСО з метою встановити, який рівень розвивального потенціалу освітніх послуг вони мають, і отримали наступний розподіл:

I. Низький інтегральний показник розвивального потенціалу освітніх послуг – 19 %

II. Середній інтегральний показник розвивального потенціалу освітніх послуг – 63 %

III. Високий інтегральний показник розвивального потенціалу освітніх послуг – 18 %

Як бачимо, найбільш вагомо представленим виявилися навчальні заклади із середнім інтегральним показником.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі досліджень. Отже, питома вага ЗЗСО із конструктивним розвивальним потенціалом освіти, куди входять середній і високий рівні, виявилася абсолютно переважаючою - 81 %. Тим не менш, не дивлячись на цей, в цілому позитивний показник, існують великі резерви для покращення якості освітніх послуг у напрямку підвищення ваги ЗЗСО із високим розвивальним потенціалом за рахунок підсилення в змісті освітнього процесу творчих компонентів. Також, необхідно використати ті фактори, які дозволять підвищити якість навчального процесу. Тому серед перспектив подальших досліджень стоїть завдання дослідити і систематизувати фактори покращення розвивально-психологічного впливу освітніх послуг.

Список використаних джерел:

1. Асмолов, А.Г., Бурменская, Г. В., Володарская, И. А. и др. (2008). Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя; А. Г. Асмолов. (Ред.). Москва: Просвещение.
2. Гальперин, П.Я. (1985). Методы обучения и умственное развитие ребенка. Москва.
3. Давыдов, В.В. (1996). Теория развивающего обучения. Москва.
4. Кремень, В.Г. (1998). Особистісно-розвивальне навчання як науковий пріоритет. *Рідна школа*, 11, 25–28.
5. Леонтьев, А. Н. (2001). Лекции по общей психологии. Москва.
6. Максименко, С.Д. (1999). *Психологія в соціальній та педагогічній практиці. Методологія. Методи. Програми. Процедури*. Київ: Наукова думка.

7. Моляко, В.А. (1983). Психология решения школьниками творческих задач. Київ: Рад. Школа.

8. Эльконин, Д.Б. (2001). Психология развития. (Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений). Москва.

References:

1. Asmolov, A.G., Burmenskaya, G. V., Volodarskaya, I. A. i dr. (2008). *Kak proektirovat' universal'nye uchebnye dejstviya v nachal'noj shkole: ot dejstviya k mysli: posobie dlya uchitelya [How to design universal learning activities in primary school: from action to thought: a guide for teachers]*; A. G. Asmolov. (Red.). Moskva: Prosveshchenie. [in Russian].

2. Gal'perin, P.YA. (1985). *Metody obucheniya i umstvennoe razvitie rebenka [Teaching methods and mental development of the child]*. Moskva. [in Russian].

3. Davydov, V.V. (1996). *Teoriya razvivayushchego obucheniya [Theory of developmental learning]*. Moskva. [in Russian].

4. Kremen', V.G. (1998). Osobistisno-rozvival'ne navchannya yak naukovij prioritet [Personality and developmental learning as a scientific priority]. *Ridna shkola, 11*, 25–28. [in Ukrainian].

5. Leont'ev, A. N. (2001). *Lekcii po obshchej psihologii [Lectures on general psychology]*. Moskva. [in Russian].

6. Maksimenko, S.D. (1999). *Psihologiya v social'nij ta pedagogichnij praktici. Metodologiya. Metodi. Programi. Proceduri [Psychology in social and pedagogical practice. Methodology. Methods. Programs. Procedures]*. Kiiv: Naukova dumka. [in Ukrainian].

7. Molyako, V.A. (1983). *Psihologiya resheniya shkol'nikami tvorcheskih zadach [Psychology of solving creative problems by schoolchildren]*. Kiiv: Rad. SHkola. [in Russian].

8. El'konin, D.B. (2001). *Psihologiya razvitiya [Developmental psychology]*. Moskva. [in Russian].

Губенко О.В., Зварыч Г. В. Методологические и методические аспекты исследования развивающего потенциала образовательных услуг в средних учебных заведениях. В статье рассмотрена проблема определения критериев и инструментов психолого-педагогического исследования качества образовательных услуг. Также проанализированы важные психологические параметры такого исследования. Предложены интегральные показатели качества образовательных услуг. Эти показатели отражают центральную цель образовательного процесса - развитие личности ребенка. Таким интегральным критерием может быть развивающий потенциал образовательного процесса. Он включает комплекс учебно-познавательных навыков и способов действий школьников, получивший в психологической литературе название универсальных учебных действий. Среди них назовем познавательные, коммуникативные, личностные, регулятивные и т.п. Были разработаны критерии оценки и мониторинга этих интегральных показателей.

Ключевые слова: исследование качества образовательных услуг, развивающий потенциал, универсальные учебные действия, познавательные действия, регулятивная деятельность.

Gubenko O., Zvarych G. Methodological and methodical aspects of research of development potential of educational services in schools. The article considers the problem of determining the criteria and tools of psychological and pedagogical research of the quality of educational services. Important psychological parameters of such research are also analyzed. Integrated indicators of quality of educational services are offered. These indicators reflect the central goal of the educational process - the development of the child's personality. Such an integral criterion can be the developmental potential of the educational process. It includes a set of learning and cognitive skills and ways of action of students, which in the psychological literature is called universal learning activities. Among them are cognitive, communicative, personal, regulatory, and so on. Standards for evaluating and monitoring these integrated indicators have been developed.

Key words: research of quality of educational services, development potential, universal educational actions, cognitive actions, regulatory activity.

УДК 159.923.2

ГУРЛЄВА Т.С.

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії консультативної психології та психотерапії Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

ЯКОВЕНКО С.І.

доктор психологічних наук, професор, перший проректор Київського інституту сучасної психології та психотерапії, м. Київ, Україна.

ДИСТАНЦІЙНЕ ПСИХОЛОГІЧНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ В ПЕРІОД ПАНДЕМІЇ: ОСОБЛИВОСТІ І ПЕРСПЕКТИВИ

Гурлєва Т.С., Яковенко С.І. Дистанційне психологічне консультування в період пандемії: особливості і перспективи. В статті йдеться про особливості і перспективи дистанційного консультування в період пандемії COVID-19, коли зростає потреба громадян в психологічній допомозі, яку можна здійснювати у спосіб, безпечний для здоров'я як клієнтів, так і психологів-консультантів.

Обговорюються особливості, ознаки і умови дистанційного консультування через текстові засоби масової комунікації та Інтернет. Представлені результати емпіричного дослідження вибору громадян тих або інших джерел інформації, рівня довіри до цієї інформації, до осередків отримання консультативної допомоги, до себе як до читачів медіатекстів. Акцентується увага на діалогічному спілкуванні психолога з клієнтом через

буквений текст як основу текстового консультування. Означені перспективи покращення дистанційної консультативної допомоги.

Ключові слова: дистанційне консультування, консультування через текстові ЗМІ, психолог-клієнт, пандемія COVID-19, діалог, довіра.

Постановка проблеми. В Україні, як і у всьому світі, у часи розвитку інформаційного суспільства, небезпечної інфодемії і пандемії коронавірусу стрімко розвиваються і удосконалюються види дистанційної інтелектуальної, складної й творчої діяльності. Актуальність і доступність дистанційного консультування пов'язане з прогресивним розвитком інформаційних технологій, які реалізують можливості і передбачають перспективи надання цього виду консультування [2; 6; 7; 8; 11]. Дистанційне консультування сьогодні – це відповідь на зміни умов життя людей, коли очна, пряма, безпосередня комунікація в даний період є майже неможливою. В умовах пандемії коронавірусу, запровадження карантину на всій території країни у громадян з'являється необхідність працювати дистанційно, отримувати психологічну допомогу онлайн, через ЗМІ, яку можна здійснювати у спосіб, безпечний для здоров'я для клієнтів і психологів-консультантів та водночас цілком продуктивний.

Останні дослідження і публікації. Існують типові кризові ситуації, в яких люди діють по-різному: хто справляється зі своїми проблемами особисто, а хто бере приклад інших, отримує поради, допомогу, підтримку у найближчому оточенні – від рідних, друзів, колег тощо. Люди потребують значущої інформації з інформаційних джерел, щоб приймати правильні рішення, і вона має бути точною, своєчасною, необхідною та достатньою, але не надмірною за обсягом. Брак інформації, її умисне чи неумисне викривлення, або не оперативне надходження може мати негативні наслідки, так само, як застосування навмисної дезінформації [16]. Затребуваною виявляється не лише сучасна наукова психологія та психотерапія, а й художня література, публіцистичні ідеї авторитетів суспільної думки, праці філософів, релігійних лідерів, багато хто отримує допомогу з книжок чи кінофільмів.

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 фахової психологічної допомоги, звертаючись до психолога-консультанта.

Психолог у різноманітних сферах консультування – це спеціаліст, діяльність якого спрямована на надання психологічної допомоги людині, сім'ї або групі осіб, що потрапили у складну життєву ситуацію, шляхом діагностування, корекції, розвитку, регуляції, консультування, терапії, психологічної просвіти [15]. Психологічне консультування спрямоване на надання отримувачу послуг інформації з психологічних питань, емоційної підтримки, допомоги у прийнятті усвідомлених рішень та оцінці власних психологічних ресурсів для зміни поведінки, на розвиток відповідальності за

власну поведінку, самосвідомості та зміну ставлення до проблеми, підвищення стресостійкості та психологічної культури [13, с.9]. Психологічне консультування – психологічна допомога з метою сприяння вирішенню проблемної ситуації, осмисленню нового досвіду та особистісному розвитку, налагодженню міжособистісних стосунків [14, с.19]. Професійна підготовка психолога-консультанта обов'язково включає «власний практичний досвід консультування» [9], що виступає запорукою успішності психологічних консультацій.

Значна кількість праць сучасних вчених присвячена питанням комунікації, у тому числі і психолога з клієнтом, у віртуальному просторі Інтернет (від англ. Internet, дослівно «міжмережа» [12, с.68]), через друковані засоби масової інформації, теле-радіо канали тощо (С. Бойко, О. Вовчик-Блакитна, Т. Вілюжаніна, Т. Гурлева, Т. Карабин, М. Смільсон, С. Яковенко, І. Ясточкіна та ін.). Втім на сьогодні бракує наукових досліджень питань дистанційного консультування в надзвичайно складних умовах життя – зокрема під час пандемії коронавірусу і пов'язаного з нею карантину, значного обмеження можливостей безпосередньої взаємодії між психологом і клієнтом. *Мета статті* – розглянути особливості дистанційного психологічного консультування, а також перспективи його здійснення в умовах пандемії.

Виклад методики і результатів досліджень. Психологічне, зокрема кризове, консультування, яке досліджується багатьма сучасними вченими (О. Богдаренко, П. Горностай, З. Кісарчук, Л. Лисюк, Р. Мей, В. Панок, К. Роджерс, Т. Титаренко та ін.), ґрунтується на гуманістичних засадах. Вихідними принципами є: віра в наявність у кожної людини конструктивного прагнення до повної реалізації наявного потенціалу; надання клієнтам можливості і свободи навчатися, пізнавати себе, визначити своє справжнє «Я» і знайти в собі мужність стати ним; безумовне позитивне ставлення до клієнта, його цілей і цінностей; визнання за ним права на самостійні рішення тощо; повага до клієнта, створення суб'єкт-суб'єктних стосунків з людиною. Психологічне консультування як вид діяльності базується на ідеї про те, що будь-яка людина може самостійно справитись з більшістю власних психологічних проблем. Проте за різних умов вона не завжди здатна усвідомлювати істинні причини проблеми, способи її розв'язання, і саме у цьому потребує допомоги професіонала. Під час спеціально організованого процесу спілкування з людиною актуалізуються її додаткові психологічні ресурси, які сприяють пошуку нових можливостей виходу із складних життєвих обставин [10, с. 24].

Процес психологічного консультування визначається як тісна співпраця та співтворчість психолога та клієнта, яка приводить до життєвого успіху, відчуття комфорту, гармонії, внутрішнього спокою, впевненості в собі особистості клієнта (О. Корабліна). Основною проблематикою психологічного консультування є внутрішньо-особистісний комфорт, метою роботи фахівця є допомога людині у встановленні її відношень із собою та

навколишнім світом, сприяння людині у дослідженні і проясненні своєї життєвої ситуації, актуалізація додаткових сил і здібностей, щоб знайти вихід із складних для неї обставин (З. Кісарчук, В. Панок, І. Ткачук та ін.). Психологи акцентують свою увагу на необхідності встановлення діалогу між психологом і клієнтом (О. Балл, М. Бахтін, Г. Гурлева, Дж. Левін, Д. Леонтьєв, Н. Пов'якель, Н. Чепелева та ін.). Діалогічне консультування розуміється як спільне усвідомлення прихованого духовного потенційного знання у того, кого консультують. Вершиною діалогу у процесі консультування є «зустріч», яка відбувається на трьох рівнях: емоційному, свідомому і духовному (Т. Флоренська).

Консультування через Інтернет, яке, за В. Рубцовим та С. Лебедевою, є «опосередковуючий чинник взаємодії консультанта і клієнта (сумісна інформаційна діяльність людей)» [2]. Серед інструментів для проведення психологічних консультацій називаються наступні: 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 [12].

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 запровадженням карантину). 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 прямих запит клієнта, як і для консультування через пресу, а інформація «очікує на читача», який може потрапити або не потрапити на те або інше повідомлення [5]. Дистанційне Інтернет-консультування 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 (переадресовує) 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 [4, с.

197]. Останнім часом до джерел текстової, буквеної інформації звертаються переважна більшість населення. А отже і консультативну допомогу можна успішно проводити дистанційно – зокрема через медіатекст.

Умовою успішного психологічного консультування є знання проблем громадян і отримання зворотного зв'язку від них для корегування психологом своїх дій. Так, онлайн-консультанти України² 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. Втім, непрозорість, часом недоступність критеріїв роботи консультанта, а значить невпевненість клієнта в результаті взаємодії психолог-клієнт, а отже і в собі, у завтрашньому дні тощо, певною мірою пояснює те, чому значна кількість громадян і сьогодні не послуговується онлайн консультаціями. Подібне можна сказати і про консультування через текстові ЗМІ – в газетах, журналах, інтернет-виданнях. Сучасні громадяни по-різному ставляться до різних каналів комунікації, лише деякі з яких є затребуваними, і далеко не завжди користувачі довіряють цим джерелам. Наприклад, ми запропонували нашим співвітчизникам (від 20 до 74 років) дати відповідь на наступні питання [6]:

1. Як часто ви звертаєтесь до текстових 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, наскільки Ви довіряєте отриманій інформації – від 0 (зовсім не довіряю) до 10 (повністю довіряю) : 0---1---2---3---4---5---6---7---8---9---10

Дані опитування показали, що «завжди» і «часто» до джерел текстової інформації звертається 76 % респондентів, «рідко» – 24 %; із більш пріоритетних джерел називається Інтернет, лише біля 24 % громадян послуговуються газетними (або іншими друкованими) матеріалами. Ніхто з опитаних не довіряє електронній інформації на 100 %, 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 (див. рис. 1).

² База психологів України – див. <https://upsihologa.com.ua/baza.html>



Рисунок 1. Рівень довіри опитаних громадян до електронних ЗМІ

Отримані емпіричні дані:

- 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 зарекомендували себе як такі, яким можна довіряти;

- вказують на те, що популярність Інтернет покладає особисту і професійну відповідальність на дистанційних консультантів, психологів/психотерапевтів у друкованих ЗМІ за якість свого продукту, уміння його донести до свідомості читача, досягти належного психотерапевтичного ефекту;

- звернення значної частини населення до Інтернет, використання його текстової продукції відкриває перспективу розвитку і розширення дистанційного консультування, активно використовуючи не лише аудіо-відео форми комунікації, телефон довіри, а й друковане слово, запобігаючи до діалогу між психологом і читачем для надання останньому психологічної допомоги у кризові періоди життя країни у цілому і окремого індивіда.

Нам цікаво було дослідити власну думку вітчизняних громадян щодо того, як співвідноситься їх довіра до себе як до особистості з довірою до себе-читача. Респондентам було запропоновано на лінійці від 0 до 10 відмітити: а) «Наскільки Ви довіряєте собі як особистості?»; б) «Наскільки Ви довіряєте собі як читачеві ЗМІ?». На Рис. 2 показаний емпіричний розподіл рівнів довіри до себе. Пунктирна вертикальна лінія відповідає загальному середньому значенню за двома змінними. З рисунку видно, що показники довіри до себе як до особистості вищі, ніж до себе як до читача, що пояснюється респондентами як: недостатність джерел, мало часу на

порівняння інформації, нетерпимість до протилежних думок, брак досвіду, низький рівень довіри до ЗМІ. Значення показника оцінки довіри до себе як до особистості можуть бути враховані медіаконсультантом: психолог в змозі підтримати читача у розвитку його особистісних якостей, які забезпечують читацьку компетентність, у становленні довіри до себе, до свого досвіду, надати людині відомості про те, до яких медіатекстів варто ставитися особливо критично. Деякі менші значення показника довіри до себе як до читача можуть свідчити про те, що він сам усвідомлює наявні труднощі у критичному опрацюванні величезного масиву даних, у здатності протистояти маніпулятивному медіавпливу, має недостатній рівень медіаграмотності.

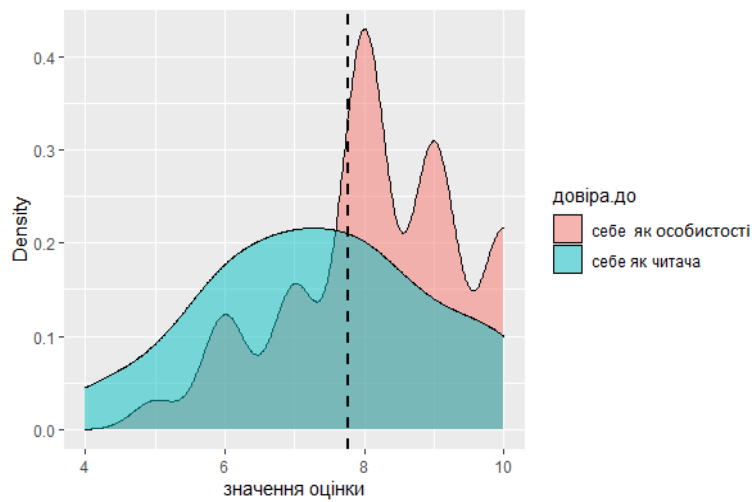


Рис 2. Діаграма функцій розподілу показників довіри до себе: а) як до особистості; б) як до читача.

Отримані емпіричні дані (Рис.1, Рис.2) засвідчують: медіаінформація, інформаційні джерела не користуються абсолютною довірою більшості опитаних читачів, втім в період пандемії громадяни у більшості своїй звертаються до ЗМІ за «довідкою», «екстреною інформацією», «підказкою, як діяти» і т.д. До того ж, за нашими даними, більшість опитаних можуть розрізнити діалогічний чи маніпулятивний вплив тексту (відповідь «Так» дали 46 %, «Не завжди» – 54 %, «Ні» – 0 %). Психолог може дистанційно запропонувати клієнтові навчитися аналізувати текст, співвідносити його зміст зі власними внутрішніми переконаннями, а форму подачі – зі своїми поглядами на прийнятну комунікацію. Необхідним є доводити до відома громадян особливості діалогічного, маніпулятивного, інформаційного тексту, створювати внутрішні умови для зміцнення суб'єктності особистості, спроможності читача критично і відповідально ставитись до інформації, використовувати її з дотриманням інформаційної безпеки.

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. 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, правил безпеки. Психологічне інформування через ЗМІ є однією з 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'юєра, є актуальною для громадян; 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, апелюючи і до сформульованого питання, і до випадків, які сталися з іншими людьми, і до даних наукових досліджень. Читач вільно використовує цю інформацію, а консультант може розглядати проблему з різних сторін, аби надати людині можливість глянути на конфлікт більш менш об'єктивно, широко. Інформація «у руслі моєї проблеми» використовується 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 допомогу психолога. Конфіденційність і анонімність важливі з точки зору «виникнення у клієнта почуття захищеності, впевненості» [3, с. 63], у чому має потребу громадянин 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 будь-якого читача 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, напряду звертається по допомогу.

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 звернутися 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, більш поінформованому читачеві, який вже має орієнтири у шуканні відповідей на свої питання.

«Серійність» питань-запитів від однієї і тієї ж людини чи групи людей з подібними проблемами свідчить про те, що психолог встановив сутність проблеми, виявив «хворе місце», своїми роздумами і стилем викладу матеріалу імпує читачеві. Кожен має право вибору «свого психолога», тому бажано, щоб у виданні були представлені принаймні два-три фахівця.

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.

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 читачеві ситуацію, яка його хвилює, допомогти подивитися на неї і можливі причини, що її обумовили, з різних сторін, запропонувати вірогідні шляхи виходу, а, можливо, й попередження ускладнень.
5. Відповідь на питання в тексті 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 (або група людей) 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 самостійно відкривати смисли, полишені «за кадром» твору.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Складні умови життя, спричинені пандемією COVID-19, 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 складних ситуаціях, які виникають у стосунках з іншими, у розумінні себе, ставленні до світу, подій і явищ в кризових обставинах життєдіяльності. Дистанційне консультування допомагає людині у пошуку виходу із складної ситуації, а також спрямоване на попередження можливої проблеми, 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 психологічно вистояти в скрутних умовах життя. Психологічним ресурсом, який можна актуалізувати під час консультування, вбачається довіра людини до себе при користуванні будь-якою текстовою медіа інформацією, в активному протистоянні зовнішнім та внутрішнім загрозам. Перспективним є діалогічне спілкування психолога з клієнтом через текст.

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 умовах; *по-друге* – з широкими можливостями отримання дистанційної психологічної допомоги завдяки розгалуженій сітці інформаційних каналів

як платформ для здійснення психологічної допомоги. Все це передбачає визначення, переосмислення і вдосконалення вимог до дистанційної психологічної допомоги, яка сприятиме здатності громадянина не лише фізично виживати, а й мінятися самому і змінювати світ на краще. *Перспективним* є вивчення специфічних особливостей, а також розробки конкретних технік дистанційного консультування, що вплине на результативність психологічної допомоги людині в кризових умовах життя.

Список використаних джерел:

1. Балл, Г.А. (2006) *Психология в рациогуманистической перспективе*. Київ: Основа.
2. Балашова, Т.Б. (2010) Семейное психологическое консультирование в сети Интернет: специфика и стратегии работы. *Матеріали всеукр. наук.– практ. конф. «Актуальні проблеми практичної психології»* Херсон, 29–31.
3. Вілюжаніна, Т.А. (2013) Особливості психологічного консультування в Інтернеті (з досвіду роботи). *Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Екологічна психологія*, 7(33), с. 61-71. <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v7/i33/9.pdf>
4. Гурлева, Т.С. (2017) *Особливості спілкування психолога з населенням через друковані засоби масової інформації у кризових соціокультурних умовах*. Видавничий Дім «Слово», Київ, Україна. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/709806/>
5. Гурлева, Т.С., (2008) Психологічне консультування у друкованих ЗМІ: досвід і перспективи. *Психолог – вкладка*, 36(324). Шкільний світ.
6. Гурлева, Т.С. Кісарчук З.Г., Омельченко Я.М., Лазос Г.П., Плескач Б.В., Гребінь Л.О. та ін., (2020) *Технології психотерапевтичної допомоги постраждалим у подоланні проявів посттравматичного стресового розладу*. (Монографія). Київ. Режим доступу: https://lib.iitta.gov.ua/722181/1/Monograph2020_labpsychother.pdf
7. Смульсон М.Л., Машбиць Ю.І., Жалдак М.І. та ін. (2012) *Дистанційне навчання: психологічні засади*. (Монографія). М.Л. Смульсон (Ред.). Кіровоград : Імекс-ЛТД.
8. Карабин, Т.В. (2008) Віртуальна комунікація: структура та соціально-психологічна специфіка: *Зб. наук. праць: філософія, соціологія, психологія*, 13(1). <http://lib.pnu.edu.ua/files/zbirnyky/zbirnyk-psych-2008-13-1.pdf>
9. Кісарчук, З. (1994) Психологічне консультування як вид психологічної допомоги. *Тези доповідей та повідомлень Всеукр. конгрес з практичної психології*. Херсон, 229-230.
10. Панок В.Г., Ткачук І.І. (Ред.). (2019) *Консультування в системі психосоціальної допомоги дітям і сім'ям, що опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій*. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи.

11. Меновщиков, В.Ю. (2010) *Психологическое консультирование и психотерапия в Интернете*. Москва: Спутник+.

12. Мицько, В.М. (2011) Специфіка дистанційного психологічного консультивання в мережі Інтернет. *Наук. вісник Львівського держ.ун-ту внутр. Справ, 1*, 68-80.

13. Царенко Л., Вебер Т., Войтович М., Гриценко Л., Кочубей В., Гридковець Л. (2018) *Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи*. (Навчальний посібник). Царенко Л. (Ред.). (Т. 1-3). (Т.2, 240 с) Київ: Режим доступу: <https://www.osce.org/uk/project-coordinator-inukraine/430829?download=tru>

14. Кісарчук З.Г., Омельченко Я.М., Лазос Г.П., Литвиненко Л.І., Царенко Л.Г. (2015) *Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій*. (Методичний посібник). З.Г. Кісарчук (Ред.). Київ: ТОВ Видавництво «Логос».

15. Чаплак, Я.В. (2011) Формування готовності психолога-практика до консультативної взаємодії. *Проблеми екстремальної та кризової психології, 10*, 283-294. <https://nuczu.edu.ua/sciencearchive/ProblemsOfExtremeAndCrisisPsychology/vol10/036.pdf>

16. Яковенко, С.І., Гурлева, Т.С. (2019) Юридична психологія в контексті правдивості, точності та значимості інформації у спілкуванні. *Актуальні проблеми психології, Консульт. психологія і психотерапія 3(15)*, 206-227.

References:

1. Ball, G.A. (2006) *Psihologiya v raciogumanisticheskoy perspektive [Psychology in a rational-humanistic perspective]* Київ. Osnova. [in Ukrainian].

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]. *Materiali vseukr. nauk.–prakt. konf. «Aktual'ni problemi praktichnoї psihologii» - Materials of all Ukrainian science – practical. conf. «Actual problems and practical psychology»*, 29–31 [in Ukrainian].

3. Vilyuzhanina, T.A. (2013) Osoblivosti psihologichnogo konsul'tuvannya v Interneti (z dosvidu roboti) [Features of psychological counseling on the Internet (from experience)]. *Aktual'ni problemi psihologii: Zb. nauk. prac' Institutu psihologii imeni G.S. Kostyuka NAPN Ukraїni, Ekologichna psihologiya, 7(33)*, 61-71. <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v7/i33/9.pdf> [in Ukrainian].

4. Gurleva, T.S. (2017) *Osoblivosti spilkuvannya psihologa z naseleennyam cherez drukovani zasobi masovoї informacii u krizovih sociokul'turnih umovah [Features of communication between a psychologist and the population through the print media in a crisis of socio-cultural conditions]*. Vidavnichij Dim «Slovo», Київ: Retrieved from: <https://lib.iitta.gov.ua/709806/> [in Ukrainian].

5. Gurleva, T.S. (2008) Psihologichne konsul'tuvannya u drukovanih ZMI: dosvid i perspektivi [Psychological counseling in the print media: experience and prospects]. *Psiholog – vkladka*, 36(324) [in Ukrainian].

6. Gurleva, T.S. Kisarchuk Z.G., Omel'chenko YA.M., Lazos G.P., Pleskach B.V., Grebin' L.O. ta in., (2020) *Tekhnologiiï psihoterapevtichnoï dopomogi postrazhdalim u podolanni proyaviv posttravmatichnogo stresovogo rozladu* [Technologies of psychotherapeutic assistance to victims in overcoming the manifestations of post-traumatic stress disorder]. Retrieved from: https://lib.iitta.gov.ua/722181/1/Monograph2020_labpsychother.pdf [in Ukrainian].

7. Smul'son M.L., Mashbic' YU.I., ZHaldak M.I. ta in. (2012) *Distancijne navchannya: psihologichni zasadi* [Distance learning: psychological principles]. In M.L. Smul'son (Ed.). Kirovograd : Imeks-LTD [in Ukrainian].

8. Karabin, T.V. (2008) Virtual'na komunikaciya: struktura ta social'no-psihologichna specifiika [Virtual communication: structure and socio-psychological specifics] *Zb. nauk. prac': filosofiya, sociologiya, psihologiya*, 13. <http://lib.pnu.edu.ua/files/zbirnyky/zbirnyk-psych-2008-13-1.pdf> [in Ukrainian].

9. Kisarchuk, Z. (1994) Psihologichne konsul'tuvannya yak vid psihologichnoï dopomogi [Psychological counseling as a type of psychological care]. *Tezi dopovidej ta povidomlen' Vseukr. kongres z praktichnoï psihologiiï*. Herson. P. 229-230 [in Ukrainian].

10. Panok V.G., Tkachuk I.I. (Eds.). (2019) *Konsul'tuvannya v sistemi psihosocial'noï dopomogi dityam i sim'yam, shcho opinilis' u skladnih zhittevih obstavinah vnaslidok vijs'kovih dij* [Counseling in the system of psychosocial assistance to children and families who find themselves in difficult life circumstances as a result of hostilities]. Kiyiv: UNMC praktichnoï psihologiiï i social'noï roboti[in Ukrainian].

11. Menovshchikov, V.YU. (2010) *Psihologicheskoe konsul'tirovanie i psihoterapiya v Interneti* [Psychological counseling and psychotherapy on the Internet]. Moskva: Sputnik+ [in Russian].

12. Mic'ko, V.M. (2011) Specifiika distancijnogo psihologichnogo konsul'tuvannya v merezhi Internet [Specifics of remote psychological counseling on the Internet]. *Nauk. visnik L'vivs'kogo derzh.un-tu vnutr. Sprav*, 1, 68-80 [in Ukrainian].

13. Carenko L., Veber T., Vojtovich M., Gricenok L., Kochubej V., Gridkovec' L. (2018) *Osnovi reabilitacijnoï psihologiiï: podolannya naslidkiv krizi* [Fundamentals of rehabilitation psychology: overcoming the effects of the crisis]. In Carenko L. (Ed.). (Vols. 1-3). (Vol. 2, P. 240) Kiyiv: Rezhim dostupa: <https://www.osce.org/uk/project-coordinator-inukraine/430829?download=true> [in Ukrainian].

14. Kisarchuk Z.G., Omel'chenko YA.M., Lazos G.P., Litvinenko L.I., Carenko L.G. (2015) *Psihologichna dopomoga postrazhdalim vnaslidok krizovih travmatichnih podij* [Psychological assistance to victims of crisis traumatic

events]. In Z.G. Kisarchuk (Ed.). Kiyiv: TOV Vidavnictvo «Logos» [in Ukrainian].

15. SHaplak, YA.V. (2011) Formuvannya gotovnosti psihologa-praktika do konsul'tativnoi vzaemodii [Formation of readiness of the psychologist-practitioner for consultative interaction]. *Problemi ekstremal'noi ta krizovoi psihologii*, 10. pp. 283-294. Retrieved from:

<https://nuczu.edu.ua/sciencearchive/ProblemsOfExtremeAndCrisisPsychology/vol10/036.pdf> [in Ukrainian].

16. YAkovenko, S.I., Gurleva, T.S. (2019) YUridichna psihologiya v konteksti pravdivosti, tochnosti ta zachimosti informacii u spilkuvani [Legal psychology in the context of truthfulness, accuracy and significance of information in communication]. *Aktual'ni problemi psihologii, Konsul't. psihologiya i psihoterapiya*, 3(15), 206-227 [in Ukrainian].

Гурлева Т.С., Яковенко С.И. Дистанционное психологическое консультирование в период пандемии: особенности и перспективы. В статье идет речь об особенностях и перспективах дистанционного консультирования в период пандемии COVID-19, когда возрастает потребность граждан в психологической помощи, которую можно осуществлять таким образом, чтобы быть безопасной для здоровья как клиентов, так и для психологов-консультантов.

Обсуждаются особенности, признаки и условия дистанционного консультирования через текстовые средства массовой коммуникации и Интернет. Представлены результаты эмпирического исследования выбора граждан тех или иных источников информации, уровня доверия к этой информации, к каналам получения консультативной помощи, к себе как читателю медиатекстов. Акцентируется внимание на диалогическом общении психолога с клиентом через буквенный текст как основе текстового консультирования. Обозначены перспективы улучшения дистанционной консультативной помощи.

Ключевые слова: дистанционное консультирование, консультирование посредством текстовых СМИ, психолог-клиент, пандемия COVID-19, диалог, доверие.

Hurlyeva T., Yakovenko S. Distance psychological consultations in terms of the pandemic: features and prospects. The article describes the features and prospects of distance consultations of the interested citizens in terms of the COVID-19 pandemic, when the anxiety and the necessity in psychological support are growing in a way that is safe for the health of the both clients and counseling psychologists.

Features, signs and conditions of distance consultations through the means of text media and the Internet are discussed in the article. There are presented the results of empirical study of the citizens' choice of certain informational sources, the level of trust as for this information, the centers of counseling and as for the readers of media texts. It is emphasized on the psychologist's dialogic

communication with the client in written text as a basis for consultation. Prospects for improving distance consultations are identified.

Keywords: distance consultation, consultation through the means of text media, client- psychologist, COVID-19 pandemic, dialogue, trust

УДК 159.942-053.6

ДЕМЧУК О.О.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики РДГУ, м. Рівне, Україна.

ЛАЗАРЧУК В.В.

викладач кафедри біології, здоров'я людини та фізичної терапії РДГУ, м. Рівне, Україна.

ЕМОЦІЙНА НАПРУГА ТА ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ЕМОЦІЙНОГО РЕАГУВАННЯ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Демчук О.О., Лазарчук В.В. Емоційна напруга та психофізіологічні механізми емоційного реагування в юнацькому віці. У статті проаналізовано феномен емоційної напруги та психофізіологічних механізмів емоційного реагування в юнацькому віці. Розкрито сутність зовнішніх впливів, які впливають на психічний стан особистості. Висвітлено зміст структури поняття фізіологічних механізмів емоційного реагування. Обґрунтовано роль серцево-судинної, нервової та травної систем. Зроблено висновок про те, що цей віковий період переживання психоемоційної напруги та стресу, в основному, пов'язане із навчальною діяльністю, позаяк саме на юнацький вік припадає навчання у вищих закладах освіти. Виокремлено перспективи подальшого дослідження емоційної напруги та психофізіологічних механізмів емоційного реагування.

Ключові слова: емоційна напруга, емоційне реагування, юнацький вік, стрес, фізіологічні показники, серцево-судинна система, психосоматичні прояви.

Постановка проблеми. Сьогодні питання емоційної напруги та психофізіологічних механізмів емоційного реагування в юнацькому віці постало з новою силою, оскільки людина є об'єктом постійних зовнішніх впливів, які часто негативно впливають на її психічний стан, а він у свою чергу позначається на перебігу фізіологічних процесів в організмі.

З огляду на несприятливу та нестабільну соціально-економічну ситуацію в країні, інформаційне перевантаження та динамічний темп життя, сучасна людина практично завжди знаходиться в стані емоційної напруги.

Серед розмаїття емоційних станів людини виокремлюють стан емоційної напруги, який є одним із найінтенсивніших емоційних станів і

здатний впливати на процес діяльності та його загальну ефективність [4, с. 178].

Емоційна реакція, що виражається у формі туги і тривоги, нейро-вегетативно-ендокринних змін і характерному відчутті страху, є ланкою, що сполучає психічну і соматичну сфери [5, с. 53].

На сьогодні, обґрунтованим є визначення ролі емоційної напруги у розвитку психосоматики, що власне й визначається, саме як, тілесний прояв емоцій.

Здебільшого виникають скарги, що стосуються серцево-судинної, нервової та травної систем. Їх виникнення є абсолютно природним та обґрунтованим з точки зору психофізіології, проте якщо людина тривалий час перебуватиме у стані емоційної напруги такі скарги здатні лише посилюватись, викликаючи вже патологічні порушення в роботі внутрішніх органів призводячи до розвитку тих чи інших психосоматичних хвороб. Психосоматичні прояви в умовах емоційної напруги мають не лише тілесний прояв, адже так само впливають на самопочуття, активність та настрої людини.

В рамках нашого дослідження, доцільно звернути особливу увагу на характер переживання стану емоційної напруги в юнацькому віці. Зокрема, варто зауважити, що у цей віковий період переживання психоемоційної напруги та стресу, в основному, пов'язане із навчальною діяльністю, позаяк саме на юнацький вік припадає навчання у вищих закладах освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема емоцій розглядалася ще представниками античної філософії. Відтак, Аристотель схилився до думки, що люди й тварини мають здатність до чуттєвого оцінювання речей як хороших або поганих для них, і таке оцінювання викликає емоцію, що визначає задоволення чи незадоволення [7, с. 37-38].

Р. Декарт стверджував, що емоції викликаються збудженням вроджених рефлекторних актів, які супроводжуються необхідними для виживання фізіологічними змінами. З ним погоджувався і Ч. Дарвін, який підкреслював пристосувальну роль виразних рухів, які супроводжують емоцію [7, с. 37-38].

На думку Є. П. Ільїна, розуміння емоційного реагування як стану дозволяє глибше зрозуміти суть емоції та її функціональне значення для організму [7, с. 37-38].

За К. Ізардом, емоція – це щось, що переживається як почуття, яке мотивує, організовує й направляє сприйняття, мислення й дії. Вона мотивує, мобілізує енергію, яка сприймається суб'єктом як спонукання до виконання дії. Емоція керує розумовою й фізичною активністю індивіда й спрямовує її в певне русло [4, с. 177-178].

Загалом, емоційне реагування характеризується знаком (позитивні або негативні переживання), впливом на поведінку і діяльність (стимулююче або гальмуюче), інтенсивністю (глибина переживань і величина фізіологічних зрушень), тривалістю протікання (короткочасні або

тривалі), наочністю (ступінь усвідомленості і зв'язку з конкретним об'єктом). Тому, К. Ізард вважає, що замість того, щоб говорити про негативні та позитивні емоції, було б правильніше вважати, що існують такі емоції, які сприяють підвищенню психологічної ентропії, і емоції, які, навпаки, полегшують конструктивну поведінку [2, с. 73].

Вілюнас відзначає два основні підходи в поглядах на емоційне реагування. В першому випадку, воно не є чимось специфічним і, супроводжуючи будь-який психічний процес, виконує універсальну роль. В іншому випадку, емоційне реагування розглядається як самостійний феномен, особистий механізм реагування і регуляції [1, с. 46].

Близька до цього і точка зору А. В. Вальдмана і ін., які відзначають, що внутрішні сигнали організму викликають зміну емоційного фону в позитивному або негативному напрямках в тому випадку, якщо вони виходять за межі звичайних значень. Таким чином, порушення внутрішнього гомеостазу призводить до появи емоційного реагування. А це свідчить на користь того, що емоційне реагування є самостійним феноменом [1, с. 46].

Мета статті – розкрити сутність та зміст емоційної напруги та психофізіологічних механізмів емоційного реагування в юнацькому віці.

Виклад матеріалу дослідження. Перебуваючи в важких умовах, що передбачають інтелектуальне чи психологічне перевантаження, а також за невідповідності актуальних можливостей людини вирішенню конкретного завдання, у неї виникає стан емоційної напруги.

Такий стан обумовлений сильною емоцією, яка виникла в умовах складної значимої ситуації і характеризується активацією різних функцій організму та вегетативними зрушеннями в ньому. Такі зрушення на фізіологічному рівні проявляються змінами у функціонуванні практично всіх внутрішніх органів, системі кровообігу, травлення, дихання, лицьовій експресії та шкірно-гальванічних реакціях.

Спрямованість поведінки і тип реагування в цих умовах багато в чому залежить від індивідуально-психологічних особливостей людини, до яких відносяться, зокрема, тип нервової системи, характер, рівень тривожності, спадкова схильність, тип поведінкової активності, рівень психологічної культури, а також стиль сімейного виховання та сукупність різних психологічних впливів, що супроводжують людину впродовж життя.

З фізіологічної точки зору, емоційна напруженість характеризується активацією різних функцій організму, спровокованих конкретними вольовими зусиллями, виконанням цілеспрямованої діяльності, підготовкою до неї, або ж очікуванням певної небезпеки.

В рамках нашого дослідження, доцільно звернути особливу увагу на характер переживання стану емоційної напруги в юнацькому віці. Зокрема, варто зауважити, що у цей віковий період переживання психоемоційної

напруги та стресу, в основному, пов'язане із навчальною діяльністю, позаяк саме на юнацький вік припадає навчання у вищих закладах освіти.

Відтак, різновидом психологічного стресу є інформаційний стрес, його суть визначають стресогенні впливи складових навчального процесу, зокрема, його технічних, організаційних та екологічних характеристик. Варто зауважити, що інформаційний стрес своїм джерелом може мати не тільки навчальний процес, а й ґрунтуватися на особливостях діяльності студента в інших сферах життя. Важливу роль дослідники відводять екзаменаційному стресу, як одній з провідних причин, появи напруги у студентів. До основних факторів, котрі призводять до його появи відносять: порушення режиму сну, збільшення інтелектуального навантаження, емоційні переживання, зменшення інтенсивності рухової активності, а також особистісні фактори такі як, наприклад, рівень тривожності [8, с. 2].

Наразі, більшість науковців наголошують, що очікування екзамену та пов'язана з цим психологічна напруга, проявляється у студентів у вигляді різноманітних проявів, зокрема: страх перед екзаменатором, переживання через очікування отримати негативну оцінку за екзамен, тощо. В свою чергу, поведінкові реакції, мають активний прояв на вегетативному рівні. Безпосередньо, на підсумковому контролі вони можуть проявитися у вигляді емоційних та когнітивних порушень, таких як неможливість відтворити теоретичний матеріал, порушення мовлення, читання тощо [8, с. 2].

В контексті нашого дослідження, основну зацікавленість та увагу викликає саме вивчення фізіологічних проявів стану емоційної напруги. На фізіологічному рівні емоційна напруга проявляється змінами у функціонуванні практично всіх внутрішніх органів, системи кровообігу, травлення, дихання, на зміні лицьової експресії та шкірно-гальванічних реакцій. Однак, у полі зору дослідників найчастіше виявляється серцево-судинна система, що володіє підвищеною чутливістю, реакцію якої на стрес можна відносно легко реєструвати. При стресі фіксуються наступні об'єктивні зміни: підвищення частоти пульсу або зміна його регулярності; підвищення артеріального тиску, порушення роботи шлунково-кишкового тракту; зниження електричного опору шкіри й т. д. [6, с. 283].

Унаслідок порушення нормального функціонування діяльності окремих органів і їх систем, та їх відображення у свідомості, в подальшому призводять до комплексних фізіологічних порушень (зниження імунітету, підвищеного рівня втоми, зміни маси тіла до збільшення або зменшення).

Об'єктивними показником ступеня емоційної напруги людини є збільшення частоти серцевих скорочень (ЧСС). Проте, для використання цього показника необхідне дотримання двох умов: емоційне переживання повинне супроводжуватися сильною напругою і не повинне – фізичними навантаженням. Наприклад, сильна емоційна напруга викликає підвищення ЧСС до 140 – 160 і більше ударів на хвилину. Як правило, вона ще й супроводжується підвищенням артеріального тиску. Також, як показник

переживання людиною емоцій можна використовувати показники електроенцефалограми.

Одним із симптомів емоційного збудження буде посилення тета-ритму, що супроводжує переживання як позитивних, так і негативних емоцій. При позитивних емоціях зростає амплітуда альфа-хвиль і посилюється тета-активність. Сильні позитивні емоції можуть супроводжуватися значним послабленням альфа-ритму і посиленням бета-коливаних. При негативних емоційних переживаннях спостерігається зниження альфа-ритму і наростання швидких коливаних [3, с. 64-65].

При цьому варто відзначити, що діти не приховують ці емоції, натомість проблема дорослої людини полягає в тому, що через соціальні умови та упередження не завжди є можливість висловлювати почуття, які вона відчуває. В такому випадку, ці почуття і емоції, як правило не усвідомлюються, а тільки проявляються болями, психологічним дискомфортом, підвищеним артеріальним тиском, депресією, втомою.

Таким чином, на основі проведеного аналізу, емоційну напругу слід розглядати як психічний стан, що виявляється в тимчасовому зниженні стійкості психічних процесів. Основними показниками емоційної напруги визначаються зміни поведінкових реакцій, а також інтелектуальних і фізіологічних процесів. На фізіологічному рівні емоційна напруга проявляється змінами у функціонуванні практично всіх внутрішніх органів, системи кровообігу, травлення, дихання, на зміні лицьової експресії та шкірно-гальванічних реакцій.

Спрямованість поведінки і тип реагування в цих умовах багато в чому залежить від індивідуально-психологічних особливостей людини, до яких відносяться, зокрема, тип нервової системи, характер, рівень тривожності, спадкова схильність, тип поведінкової активності, рівень психологічної культури, а також стиль сімейного виховання та сукупність різних психологічних впливів, що супроводжують людину впродовж життя.

Відповідно, можна виділити основні чинники, що допоможуть впоратись із станом емоційної напруги. Серед таких слід відзначити:

1. індивідуальну стійкість,
2. адаптацію,
3. соціальну підтримку та розширення соціальних зв'язків.

Ми вважаємо, що у кожної людини, що перебуває в стані емоційної напруги проявляються ті чи інші соматичні скарги. Їх інтенсивність залежить, як від конкретної ситуації так і від особливостей реагування людини та властивостей її нервової системи.

Здебільшого виникають скарги, що стосуються серцево-судинної, нервової та травної систем. Їх виникнення є абсолютно природним та обґрунтованим з точки зору психофізіології, проте якщо людина тривалий час перебуватиме у стані емоційної напруги такі скарги здатні лише посилюватись, викликаючи вже патологічні порушення в роботі внутрішніх

органів призводячи до розвитку тих чи інших психосоматичних хвороб. Психосоматичні прояви в умовах емоційної напруги мають не лише тілесний прояв, адже так само впливають на самопочуття, активність та настрій людини.

Висновки, перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, підсумовуючи результати нашого дослідження, ми можемо стверджувати, що психологічні особливості переживання стану емоційної напруги, здатні впливати на характер та інтенсивність виникнення психосоматичних проявів в осіб юнацького віку.

Результати дослідження засвідчили, що у кожної людини, що перебуває в стані емоційної напруги проявляються ті чи інші соматичні скарги. Їх інтенсивність залежить, як від конкретної ситуації так і від особливостей реагування людини та властивостей її нервової системи. Здебільшого виникають скарги, що стосуються серцево-судинної, нервової та травної систем. Також, було виявлено, що психосоматичні прояви в умовах емоційної напруги мають не лише тілесний прояв, але так само впливають й на самопочуття, активність та настрій людини. Відповідно, за умов погіршення самопочуття знижується й активність. Новизна отриманих результатів полягає у визначенні фізіологічних систем організму, що найінтенсивніше реагують на емоційні стани людини.

З огляду на несприятливу та нестабільну соціально-економічну ситуацію в країні, інформаційне перевантаження та динамічний темп життя, сучасна людина практично завжди знаходиться в стані емоційної напруги.

Особливо, це доречно стосовно осіб юнацького віку, адже варто наголосити, що особистість в цей період долає вікову кризу ідентичності, яка може носити як позитивний (формування позитивного і адекватного сприйняття власного «Я», переконань та пріоритетів) так і негативний (розвиток неадекватної самооцінки, домінування тривожності, пасивності, страху, інтровертованості, відсутність чітких життєвих перспектив) характер, а однією із головних фаз дорослішання виступають соматичні та психічні зміни.

Головною перспективою подальших пошуків у напрямі дослідження емоційної напруги та психофізіологічних механізмів емоційного реагування в юнацькому віці є подальше дослідження даної проблематики, а також сприяти розвитку психосоматичної орієнтації у психології та медицині.

Подальшого дослідження вимагає проблема впливу емоційних реакцій на розвиток соматичних розладів особистості, що паралельно повинна розроблятися у психологічній та медичній галузі.

Список використаних джерел:

1. Головин, С. (Ред.). (2001). *Словарь практического психолога*. Минск: Харвест, ООО «Изд-во АСТ».

2. Гура, С. (2011). Психологічні особливості емоційної сфери у працівників підрозділів МНС України. *Проблеми екстремальної та кризової психології*, 9, 70–80. <http://repositsc.nuczu.edu.ua/bitstream/123456789/5330/1>
3. Кокур, О.М. (2006). *Психофізіологія* : навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури.
4. Коробко, О. (2010). Стан емоційної напруги у навчальному процесі та когнітивно–поведінкові засоби його подолання. *Актуальні проблеми когнітивної психології*, 14, 177–185. <https://psj.oa.edu.ua/assets/files/full/n26-2014>
5. Литвиненко, О. (2016). Психосоматичний підхід до проблем психологічного здоров'я особистості. *Науковий вісник державного Херсонського університету*. 4, 52–57. <https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/article/view/946>
6. Солдатов, С. (2012). Аналіз сучасних теоретичних поглядів на психологічний стрес та прояви його наслідків. *Вісник Національного університету оборони України*, 28(3), 281–285. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnaou_2012_3_57
7. Турчак, О.М. (2015). *Психологічні особливості вербальних проявів тривожності студентів у ситуаціях емоційної напруги*. (Дис.канд. психол. наук). Острог.
8. Федорова, Я. (2013). Стрес та його роль в навчальній діяльності студента. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*, 39(4), 290–294. http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_39%284%29_47

References:

1. Holovyn, S. (Ed.). (2001). *Slovar praktycheskoho psykholoha [Dictionary of a practical psychologist]*. Mynsk: Kharvest, ООО «Yzd-vo AST» [in Russian].
2. Hura, S. (2011). Psykholohichni osoblyvosti emotsiinoi sfery u pratsivnykiv pidrozdiliv MNS Ukrainy [Psychological features of the emotional sphere in employees of the Ministry of Emergencies of Ukraine]. *Problemy ekstremalnoi ta kryzovoi psykholohii*, 9, 70–80. <http://repositsc.nuczu.edu.ua/bitstream/123456789/5330/1> [in Ukrainian].
3. Kokun, O.M. (2006). *Psykhofiziologiiia [Psychophysiology]* Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury [in Ukrainian].
4. Korobko, O. (2010). Stan emotsiinoi napruhy u navchalnomu protsesi ta kohnityvno–povedinkovi zasoby yoho podolannia [The state of emotional stress in the learning process and cognitive-behavioral means of overcoming it]. *Aktualni problemy kohnityvnoi psykholohii*, 14, 177–185. <https://psj.oa.edu.ua/assets/files/full/n26-2014> [in Ukrainian].
5. Lytvynenko, O. (2016). Psykhosomatychnyi pidkhid do problem psykholohichnoho zdorovia osobystosti [Psychosomatic approach to the psychological health of the individual]. *Naukovyi visnyk derzhavnoho*

Khersonskoho universytetu. 4, 52–57.
<https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/article/view/946> [in Ukrainian].

6. Soldatov, S. (2012). Analiz suchasnykh teoretychnykh pohliadiv na psykholohichni stres ta proiavy yoho naslidkiv [Analysis of modern theoretical views on psychological stress and manifestations of its consequences]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy*, 28(3), 281–285. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnaou_2012_3_57 [in Ukrainian].

7. Turchak, O.M. (2015). Psykholohichni osoblyvosti verbalnykh proiaviv tryvozhnosti studentiv u sytuatsiiakh emotsiinoi napruhy [Psychological features of verbal manifestations of students' anxiety in situations of emotional stress]. *Candidate's thesis*. Ostroh [in Ukrainian].

8. Fedorova, Ya. (2013). Stres ta yoho rol v navchalnii diialnosti studenta. Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity [Stress and its role in student learning. Problems of modern pedagogical education]. *Pedahohika i psykholohiia*, 39(4), 290–294. http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_39%284%29_47 [in Ukrainian].

Демчук А.А., Лазарчук В.В. Эмоциональное напряжение и психофизиологические механизмы эмоционального реагирования в юношеском возрасте. В статье проанализированы феномен эмоционального напряжения и психофизиологических механизмов эмоционального реагирования в юношеском возрасте. Раскрыта сущность внешних воздействий, влияющих на психическое состояние личности. Освещены содержание структуры понятия физиологических механизмов эмоционального реагирования. Обоснована роль сердечно-сосудистой, нервной и пищеварительной систем. Сделан вывод о том, что этот возрастной период переживания психоэмоционального напряжения и стресса, в основном, связано с учебной деятельностью, поскольку именно на юношеский возраст приходится обучение в высших учебных заведениях. Выделены перспективы дальнейшего исследования эмоционального напряжения и психофизиологических механизмов эмоционального реагирования.

Ключевые слова: эмоциональное напряжение, эмоциональное реагирование, юношеский возраст, стресс, физиологические показатели, сердечно-сосудистая система, психосоматические проявления.

Demchuk O., Lazarchuk V. Emotional stress and psychophysiological mechanisms of emotional response in adolescence. The article analyzes the phenomenon of emotional stress and psychophysiological mechanisms of emotional response in adolescence. The essence of external influences that affect the mental state of the individual is revealed. The content of the structure of the concept of physiological mechanisms of emotional response is highlighted. The role of the cardiovascular, nervous and digestive systems is substantiated. It is concluded that this age period of experiencing psycho-emotional tension and stress is mainly associated with educational activities, as it is adolescence that

accounts for higher education. Prospects for further study of emotional stress and psychophysiological mechanisms of emotional response are highlighted.

Keywords: emotional tension, emotional response, adolescence, stress, physiological parameters, cardiovascular system, psychosomatic manifestations.

УДК 376:159.92

ДЕРЕВ'ЯНКО Н. З.

аспірантка

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ В ПІДЛІТКА ДОПОМАГАЮЧОЇ ПОВЕДІНКИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Дерев'янка Н. З. Психолого-педагогічні особливості формування в підлітків допомагаючої поведінки в умовах інклюзивного навчання. У статті представлені та обґрунтовані психологічні та педагогічні особливості формування в підлітків допомагаючої поведінки в умовах інклюзивного навчання: спільне навчання нормотипових учнів і школярів з особливими освітніми потребами, розмаїтий учнівський колектив, усталені правила поведінки в умовах інклюзивного навчання. У результаті проведеного теоретичного аналізу розкрито допомагаючу поведінку як інтегральну якість підлітків, яка виявляється в когнітивній, емоційно-ціннісній та конативній сферах, складниками прояву якої, у визначених сферах є: необхідні знання, уміння та навички, світоглядні переконання, якості особистості, його моральні почуття, мотиви, емоційні переживання, ціннісні орієнтації. Встановлено категорії дітей, які потребують допомоги інших в умовах інклюзивного навчання. Розглянуто загальні та гуманістичні принципи формування допомагаючої поведінки. Наведено стандартні правила поведінки з дітьми з особливими освітніми потребами. Визначено основні напрями формування у підлітків допомоги іншому в умовах інклюзивного навчання. Теоретично обґрунтовано види повсякденної допомагаючої поведінки підлітків в умовах інклюзивного навчання: "альтруїстична допомога", "допомога за проханням", "емоційна допомога" й "індиферентна".

Ключові слова: особливості, формування, підліток, допомагаюча поведінка, інклюзивне навчання, когнітивна сфера, конативна сфера, емоційно-ціннісна сфера.

Вступ. Прийняті Саламанською декларацією Рамки дій щодо осіб з особливими освітніми потребами, визначає, що заклади загальної середньої освіти повинні приймати всіх дітей, незважаючи на їх фізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовленнєві або інші особливості. Згідно з цими Рамками, термін «особливі освітні потреби» стосується усіх таких дітей та молоді, потреби яких залежать від різних видів особливих освітніх потреб або труднощів, пов'язаних з навчанням. Багато дітей стикаються із труднощами у навчанні і, отже, мають спеціальні освітні потреби на деяких

етапах свого навчання у школі [5]. Водночас діти з особливими освітніми потребами належать до вразливої категорії дітей і зазвичай попадають в ситуацію булінгу і віктимізації.

Заразом у реаліях запровадження інклюзивного навчання в заклади загальної середньої освіти виникає низка проблем, зокрема проявами аморальності та асоціальності. Тому важливо в умовах інклюзії в учнів підліткового віку підтримувати і розвивати просоціальність, спрямовану на підтримку один одного, надання допомоги іншим. Серед вагомих факторів, які виступають підставою формування допомагаючої поведінки, є фізична чи вербальна агресія, образи, стусани, підніжки, ізоляція від спільної діяльності тощо.

Вихідні передумови. Дослідження вікової генези просоціальності здійснювала низка вітчизняних і зарубіжних науковців, як-от: Б. Братусь, Л. Божович, Т. Гольцова, М. Григор'єва, Л. Зубова, Т. Малті, М. Торренс, Л. Хейфніц й ін., у яких значна увага приділялася вивченню витоків і первинних проявів просоціальності, простеженню змін в окремих компонентах та поведінкових формах у дошкільному і молодшому шкільному віці. Обґрунтовували поведінкові зміни у підлітковому віці Н. Айзенберг, Г. Алессандрі, Т. Брессо, Л. Журавльова, а різні форми просоціальної поведінки досліджували К. Данфілд, А. Ейдінлі, М. Наконечна, М. Петренко.

З позиції педагогічної науки формування просоціальної поведінки учнів закладу загальної середньої освіти здійснювали Л. Калашникова, В. Кириченко, Ю. Мазур й ін..

Значущими для нашого дослідження становлять розроблені науковцями теоретичні моделі структури просоціальної поведінки особистості (N. Miller, С. Шварц) [9]. Запропонована З. Ліндерберга модель просоціальної поведінки, включила п'ять видів просоціальної поведінки, які приносять благо іншому (співпраця, справедливість, альтруїзм, надійність, повага до інтересів інших) і сприймаються як поведінка, яка вимагає від суб'єкта якоїсь жертвності [1].

Водночас психолого-педагогічні особливості розвитку допомоги іншому вивчені недостатньо, не існує обґрунтованої системи розвитку допомоги іншому в умовах інклюзивного навчання. Відсутність наукового дослідження в психології зумовив вибір теми дослідження і мети даної статті.

Мета статті: виявлення і обґрунтування психолого-педагогічних особливостей формування в підлітка допомагаючої поведінки в умовах інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу. Актуальність проблеми дослідження викликана організацією інклюзивного навчання. Інклюзивне навчання, передусім, передбачає перебування дитини з особливими потребами в закладі дошкільної чи загальної середньої освіти, оволодіння нею знаннями, вміннями та навичками в ті ж самі терміни, що і здоровою дитиною [4].

Очевидно, що першочерговим завданням при цьому є налагодження партнерських взаємостосунків між усіма суб'єктами освітнього процесу, насамперед, формування у школярів просоціальності, а отже допомагаючої поведінки, які б уміли кваліфіковано надавати допомогу іншому.

Розвиток допомагаючої поведінки неможливий без спеціального психологічного вивчення цього феномена, без виявлення його причин і соціально-психологічних факторів, що визначають загальні закономірності розвитку просоціальності та виокремлення умов виникнення відхилень у цьому процесі [3]. Особливої уваги потребує вивчення педагогічних факторів, які зумовлюватимуть формування допомагаючої поведінки як діяльності в інтеракції, яка характеризується спільним прийняттям і реалізацією рішень в інклюзивному середовищі.

Структура готовності людини до діяльності, згідно з провідними ідеями особистісно-діяльнісної теорії О. Леонтьєва, Л. Виготського, С. Рубінштейна, постає як сукупність мотиваційної, когнітивної та практичної сфер особистості. Обґрунтовуючи структуру готовності особистості до діяльності А. Деркач та Л. Орбан, виокремлюють такі компоненти як: мотиваційний, когнітивний, гностичний, емоційно-вольовий, оцінний.

Виміром просоціальності підлітка в умовах інклюзивного навчання виступає конативна сфера, у якій допомагаючу поведінку будемо розглядати як дію в процесі виконання будь-якої діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. Дія виявляється у конкретних вчинках особистості. С. Рубінштейн розглядав вчинок у контексті діяльнісної парадигми як особливий вид дії. Він стверджував, що кожною дією, спрямованою на той чи інший предмет або речовий результат, людина неминуче співставляється з людиною, впливає якимось на інших людей, на свої взаємини з ними. Водночас він зазначав, що лише тоді, коли дія усвідомлюється самим діючим суб'єктом, вона стає вчинком, який виражає ставлення людини до інших людей. У той же час, С. Рубінштейн вважав, що вчинок, за певних умов, може бути і «бездіяльність» [6].

Просоціальну поведінку в умовах інклюзивного навчання будемо розглядати як широкий спектр поведінкових дій і вчинків особистості (від простої люб'язності до героїчних вчинків), результатом яких є благо Іншого. За своїм змістом, механізмом і формою просоціальна поведінка має багато різновидів. У нашому дослідженні – це альтруїстична допомога, допомога за проханням, емоційна допомога і індіферентна. Вагома роль у прийнятті рішення у виборі виду поведінки підлітка визначається рівнем когнітивної та емоційно-ціннісної сфер особистості, а саме: індивідуальними уподобаннями та особистісними якостями суб'єкта допомоги.

Допомога як предмет психологічного аналізу досліджувалася зарубіжними психологами (Д. Майерса, М. Снайдера, А. Омото, Дж. Клері, Х. Хекхаузена, Г. Бірхоффа й ін.) у декількох напрямках. Одним із них є вивчення структури допомоги за об'єктом - кому надається допомога; і

суб'єктом - хто її надає. Вони дійшли висновку, що в основі будь-яких форм просоціальної поведінки лежить здатність людини до співпереживання, і чим більше вона до нього схильна, тим з більшою готовністю надає допомогу іншим людям [2]. Здійснення суб'єктом допомоги іншому в умовах інклюзивного навчання залежить від складників структури готовності підлітка та їхнього рівня.

Отож, за результатами аналізу цих та інших наукових праць учених, дійшли висновку, що формування в підлітка допомоги іншому в умовах інклюзивного навчання необхідно здійснювати в комплексі, розвиваючи такі сфери психологічної структури особистості, як: когнітивну, емоційно-ціннісну та конативну. Структура допомагаючої поведінки підлітка в умовах інклюзивного навчання визначається через: 1) когнітивну сферу, а саме рівнем необхідних знань, умінь та навичок, світоглядних переконань, який відображає ступінь усвідомленості підлітком себе як особи, яка готова здійснити допомогу іншому, а також - його свідомості та самосвідомості; 2) емоційно-ціннісну, зокрема якості особистості, його моральні почуття, мотиви, які визначають допомагаючу поведінку в процесі інклюзивного навчання, емоційні переживання, ціннісні орієнтації як вектори поведінки, що впливають на становлення особистої позиції, пов'язаної з допомогою іншому; 3) конативну - як поєднання когнітивної системи здібностей, емоційно-ціннісної здатності до переживань, розгортання мотивів, саморегуляційних процесів і стосунків, які забезпечують допомагаючу поведінку без очікування зовнішніх винагород.

Формування допомагаючої поведінки підлітка у ході інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти визначається керівним принципом, визначеним Рамками Дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами, які були прийняті на Всесвітній конференції з питань освіти осіб з особливими освітніми потребами, організованої урядом Іспанії у співпраці з ЮНЕСКО та проведеної в Саламанці з 7 по 10 червня 1994 р. Він полягає у тому, що школи повинні приймати дітей з особливими освітніми потребами, безпритульних та дітей, які працюють, дітей з віддалених районів або вихідців із кочового населення, дітей, які належать до мовних, етнічних або культурних меншин та дітей інших, менш сприятливих або маргіналізованих районів чи груп населення. Згідно з цими Рамками, термін «особливі освітні потреби» стосується усіх таких дітей та молоді, потреби яких залежать від різних видів особливих освітніх потреб або труднощів, пов'язаних з навчанням [7].

Відповідно, в нашому дослідженні учнів, які потребуватимуть допомоги в умовах інклюзивного навчання, розподілимо у 4 групи: 1) діти з інвалідністю, яких традиційно об'єднують у групи з: -мовленнєвими порушеннями; -порушеннями слуху (глухі, оглухлі, зі зниженим слухом); -порушеннями зору (сліпі, осліплі, зі зниженим зором); -порушеннями інтелекту (із затримкою психічного розвитку, розумово відсталі); -порушеннями опорно-рухового апарату; -складною структурою порушень

(розумово відсталі сліпі чи глухі; сліпоглухонімі та ін.); -гіперактивністю з порушенням уваги; -раннім дитячим аутизмом; 2) обдаровані діти; 3) діти, що не володіють державною мовою; 4) депривовані діти і діти з девіантною поведінкою. При цьому для школярів з особливими освітніми потребами заклад загальної середньої освіти передбачає створення спеціальних умов для надання освітніх послуг, а для навчання нормотипових учнів означає свободу вибору між інклюзивним і звичайним класом.

Формування в підлітків допомагаючої поведінки будемо розглядати з огляду на усталені в інклюзивній освіті правила щодо взаємодії з людьми з особливими потребами в процесі інклюзивного навчання, на основних з яких ми зупинимося, а саме:

- перш ніж пропонувати допомогу, запитайте чи можна її надати, а потім - що і як робити. Якщо не зрозуміли, не соромтеся – перепитайте;

- розмовляти з учнем, звертаючись безпосередньо до нього, а не до особи, яка його супроводжує;

- при знайомстві з учнем з інвалідністю цілком допустимо потиснути руку – праву або ліву, навіть тому, кому важко рухати рукою, або тому, хто користується протезом;

- при зустрічі з учнем з порушенням зору, обов'язково називайте себе та всіх, хто з вами;

- розмовляючи з учнем, який має труднощі у спілкуванні, слухайте його уважно. Будьте терплячі, чекайте, поки він сам не закінчить фразу. Не виправляйте і не договорюйте за нього;

- при спілкуванні з учнем, який користується візком, намагайтеся розташуватися так, щоб ваші очі були на одному рівні. Забороняється спиратися на візок – це те ж саме, що спиратися або виснути на його власникові;

- до учня з порушенням слуху, щоб привернути його увагу, доторкніться до плеча, розмовляйте дивлячись у вічі, говоріть чітко, але так щоб можна було прочитати по губах;

- не бентежтеся, якщо випадково сказали: «Побачимося» або: «Ви чули про це...?» тому, хто насправді не може бачити або чути [4].

Загалом інклюзивна освіта, зокрема інклюзивне навчання учнів з особливими освітніми потребами, повинна базуватися на основних принципах гуманної педагогіки: *зрозуміти дитину, признати і прийняти її*. Учитель повинен *зрозуміти* учня, при цьому може не розділяти, не підтримувати його погляди, вчинки і позицією, але повинен любити і поважати його, дати шанс на усвідомлення, сформувати основу для самовдосконалення. *Признати* – це прийняти учня з усіма його недоліками, адже він має право бути таким, яким він є. *Прийняти* учня з особливими освітніми потребами – це значить визнавати його особливості, не виділяючи і не оцінюючи їх [8].

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та вивчення досвіду роботи вчителів-практиків, які працюють в умовах інклюзивного

навчання, вважаємо за доцільне виділити методологічні підходи здійснення формування в учнів допомагаючої поведінки в умовах інклюзивного навчання:

На рівні когнітивної сфери вихідними положеннями є:

- створення психологічного комфорту і атмосфери приязні в розмаїтому учнівському колективі;
- свідоме засвоєння учнями знань про інклюзивну освіту загалом і особливості її фізичного і психічного розвитку;
- звернення до учнів при спілкуванні лише на ім'я, не використовувати агресивних слів;
- привчання нормотипових учнів до відмінностей у розвитку однокласника з нозологіями або індивідуальними відмінностями (зайва вага, нюанси зовнішності тощо);
- опирання на сильні сторони учня з особливими освітніми потребами, його інтереси, здібності, хобі;
- використання різних видів вербальної та невербальної підтримки, доповнюючи їх оціночними судженнями;
- включення у зміст навчального матеріалу різноманітні завдання, орієнтуючись не лише на можливості учня з особливими освітніми потребами, а потреби всього класу;
- викладання проводити з використанням різних методів навчання й ін..

На рівні емоційно-ціннісної сфери необхідно дотримуватися тріади принципів гуманістичної і загальної педагогіки:

- справедливості, поваги, розуміння інтересів іншої людини;
 - готовності захищати права й інтереси своїх однокласників;
 - поваги прав кожного на відмінність і унікальність;
 - відмови від повчального й категоричного стилю спілкування;
- дотримання принципу позитивності у спілкуванні, рівноправного діалогу;
- ставлення з розумінням до проблем і помилок кожного учня;
 - усвідомлення відповідальності за власні вчинки.

Уважаємо, що формування в підлітка допомагаючої поведінки в умовах інклюзивного навчання повинно здійснюватися в соціальному, психологічному і пізнавально-навчальному напрямках, зокрема в таких аспектах: спілкуванні як інтеракції, соціалізації та адаптації; підтримуючого навчання; соціально-побутового обслуговування.

Загалом допомога іншому в умовах інклюзивного навчання повинна спрямовуватися на формування у об'єкта соціальної ідентичності та Я-ідентичності, водночас у суб'єкта як допомагаючому іншому будемо розглядати як стратегію просоціального розвитку його особистості в умовах інклюзивного навчання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Психолого-педагогічні особливості розглядалися нами як спеціально обумовлені факти і явища, які уможливають процес формування в підлітка допомагаючої

поведінки в умовах інклюзивного навчання в реальній повсякденній життєдіяльності особистості, а саме:

- універсальний дизайн освітнього середовища;
- спільне навчання нормотипових учнів і школярів з особливими освітніми потребами;
- розмаїтий учнівський колектив;
- усталені правила поведінки з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

Проведений теоретичний аналіз наукових джерел з проблеми дослідження дозволив сформулювати робоче визначення поняття допомагаючої поведінки, а саме: допомагаюча поведінка - це інтегральна якість підлітка, яка виявляється в когнітивній, емоційно-ціннісній та конативній сферах і виступає диспозиційною основою розвитку просоціальності підлітка в умовах інклюзивного навчання.

Дане дослідження не розкриває всі аспекти розглянутої проблеми, подальше дослідження вбачаємо у з'ясуванні схильності до надання допомоги іншим в умовах інклюзивного навчання, з'ясування особистісних якостей пов'язаних з наданням допомоги.

Список використаних джерел:

1. Концепция просоциального поведения З. Линдерберга. (2012) *Материалы международной заочной научно-практической конференции "Личность и общество: актуальные проблемы педагогики и психологии"*, (Новосибирск, 27 ноября 2012 г.). Новосибирск : СибАК.
2. Павелків, Р.В. (2013) Просоціальна поведінка як детермінанта громадянського становлення особистості. *Актуальні проблеми психології. Психологія навчання. Генетична психологія. Генетична психологія. Медична психологія*, 10(24).
3. Павелків, Р. В. (2013) Феномен просоціальності як новий аспект психологічного аналізу. *Психологія: реальність і перспективи: збірник наукових праць*, 2, 4-8.
4. Колупаєвої, А. А. (Ред.). (2010) *Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник у 9 книгах*. Київ: ТОВ ВПЦ «Літопис–ХХ».
5. *Рамки дій щодо осіб з особливими освітніми потребами* (н.д.). Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text
6. Рубинштейн, С. Л. (1946) *Основы общей психологии* (2-е. изд., 704с.) Москва: Учпедгиз.
7. Саламанская декларация. Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями. (1994) *Материалы Всемирной конф. по образов. лиц с особыми потребностями* (Саламанка. Испания, 7–10 июня 1994 г.). ЮНЕСКО.
8. Шевців, З.М. (2019) *Основи інклюзивної педагогіки: підручник*. (2-ге. вид.) Львів: «Новий світ–2000».

9. Schwartz, S. H. (2010) Basic Values: How They Motivate and Inhibit Prosocial Behaviour. *Prosocial Motives, Emotions, and Behaviour: The Better Angels of Our Nature*. Washington : American Psychological Association Press, 139–157.

References:

1. Konceptsiya prosocial'nogo povedeniya Z. Linderberga [Z. Linderberg's concept of prosocial behavior] (2012) *Materialy mezhdunarodnoj zaochnoj nauchno-prakticheskoy konferencii "Lichnost' i obshchestvo: aktual'nye problemy pedagogiki i psihologii"* - *Materials of the international correspondence scientific-practical conference "Personality and society: actual problems of pedagogy and psychology"*, (Novosibirsk, 27 noyabrya 2012 g.). Novosibirsk: SibAK [in Russian].

2. Pavelkiv, R.V. (2013) Prosocial'na povedinka yak determinanta gromadyans'kogo stanovlennya osobistosti [Prosocial behavior as a determinant of civic development of the individual]. *Aktual'ni problemi psihologii. Psihologiya navchannya. Genetichna psihologiya. Genetichna psihologiya. Medichna psihologiya*, 10(24). Kyiv: DP "Informacijno-analitichne agenstvo", 510–519 [in Ukrainian].

3. Pavelkiv, R.V. (2013) Fenomen prosocial'nosti yak novij aspekt psihologichnogo analizu [The phenomenon of prosociality as a new aspect of psychological analysis]. *Psihologiya: real'nist' i perspektivi zbirnik naukovih prac'*, issue 2, 4-8 [in Ukrainian].

4. Kolupaevoi, A.A. (Red.). (2010) *Putivnik dlya bat'kiv ditej z osoblivimi osvitnimi potrebami* [A guide for fathers children with special educational needs]. Kiiv: TOV VPC «Litopis–HKH» [in Ukrainian].

5. *Ramki dij shchodo osib z osoblivimi osvitnimi potrebami* [Framework for action for people with special educational needs]. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text [in Ukrainian].

6. Rubinshtejn, S. L. (1946) *Osnovy obshchej psihologii* [Fundamentals of general psychology] (2nd. ed., 704p.) Moskva: Uchpedgiz [in Russian].

7. Salamanskaya deklaraciya. Ramki dejstvij po obrazovaniju lic s osobymi potrebnostyami [Salaman Declaration. Framework for Action on Education for Persons with Special Needs]. (1994) *Materialy Vsemirnoj konf. po obrazov. lic s osobymi potrebnostyami - Proceedings of the World Conference. by images. persons with special needs* (Salamanka. Ispaniya, 7–10 iyunya 1994 g.). YUNESKO [in Russian].

8. Shevciv, Z.M. (2019) *Osnovi inklyuzivnoi pedagogiki* [Fundamentals of inclusive pedagogy]. (2nd, ed). L'viv: «Novij svit – 2000» [in Ukrainian].

9. Schwartz, S.H. (2010) Basic Values: How They Motivate and Inhibit Prosocial Behaviour. *Prosocial Motives, Emotions, and Behaviour: The Better Angels of Our Nature*. Washington: American Psychological Association Press, 139–157.

Деревянко Н.З. Психолого-педагогические особенности формирования в подростка помогающего поведения в условиях инклюзивного обучения. В статье представлены и обоснованы психологические и педагогические особенности формирования у подростка помогающего поведения в условиях инклюзивного обучения: совместное обучение нормотипичных учащихся и школьников с особыми образовательными потребностями, разнообразный ученический коллектив, принятые правила поведения в условиях инклюзивного обучения. В результате проведенного теоретического анализа раскрыто помогающее поведение как интегральное качество подростка, которое проявляется в когнитивной, эмоционально-ценностной и конативной сферах, составляющими которых являются: необходимые знания, умения и навыки, мировоззренческие убеждения, качества личности, его нравственные чувства, мотивы, эмоциональные переживания, ценностные ориентации. Установлено категории детей, нуждающихся в помощи других в условиях инклюзивного обучения. Рассмотрены общие и гуманистические принципы формирования помогающего поведения. Приведены стандартные правила обращения с детьми с особыми образовательными потребностями. Определены основные направления формирования у подростка помощи другому в условиях инклюзивного обучения. Теоретически обосновано виды повседневного помогающего поведения подростка в условиях инклюзивного обучения: "альтруистическая помощь", "помощь по просьбе", "эмоциональная помощь" и "индифферентная".

Ключевые слова: особенности, формирование, подросток, помогающее поведение, инклюзивное обучение, когнитивная сфера, конативная сфера, эмоционально-ценностная сфера.

Derevyanko N. Psychological and pedagogical features of formation of supporting behavior in conditions of inclusive learning. The article presents and substantiates the psychological and pedagogical features of the formation of adolescent supportive behavior in an inclusive learning environment: joint training of normative students and schoolchildren with special educational needs, diverse student collective, established rules of conduct in the conditions of inclusive education. As a result of the theoretical analysis revealed helpful behavior as an integral quality of the adolescent, which is manifested in cognitive, emotional, value and conative spheres, the components of which, in certain areas are: necessary knowledge, skills, worldviews, personality traits, moral feelings, motives, emotional experiences, value orientations. The categories of children who need the help of others in the conditions of inclusive education are established. The general and humanistic principles of formation of helping behavior are considered. Standard rules of conduct for children with special educational needs are given. The basis of the direction of formation in the teenager of the help to another in the conditions of inclusive training is defined. The types of everyday helping behavior of a teenager in the conditions of inclusive education are theoretically

substantiated: "altruistic help", "help on request", "emotional help" and "indifferent".

Key words: features, formation, teenager, helping behavior, inclusive education, cognitive sphere, conative sphere, emotional-value sphere.

УДК 159.98:37.015.31

ДРУЖИНИНА І.А.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики РДГУ, м. Рівне, Україна.

ШЕВЧУК Ю. С.

магістр психології, старший викладач кафедри педагогіки, психології та корекційної освіти РОІППО, м. Рівне, Україна.

КРИЗОВА ІНТЕРВЕНЦІЯ В СИСТЕМІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ПРИ РОБОТІ З ДІТЬМИ ТА ПІДЛІТКАМИ

Дружиніна І.А., Шевчук Ю.С. Кризова інтервенція в системі психологічної допомоги при роботі з дітьми та підлітками. У статті проаналізовано феномен кризової інтервенції в системі психологічної допомоги при роботі з дітьми та підлітками. Розкрито сутність аномальної поведінки дітей та підлітків. Висвітлено зміст структуру поняття кризової інтервенції. Обґрунтовано роль підтримки близьких та рідних. Зроблено висновки про те, що при появі в дитини порушень поведінки батьки відчують свою некомпетентність і безпорадність та мимоволі сприяють закріпленню негативних поведінкових стереотипів, і тому потрібна психологічна допомога. Виокремлено перспективи подальшого дослідження кризової інтервенції.

Ключові слова: психологічна допомога, кризова інтервенція, соціально-особистісна адаптація, поведінка.

Постановка проблеми. Труднощі та невдачі зустрічаються в житті кожної людини. Вони виникають природно, закономірним слідством складного процесу взаємодії суб'єкту із зовнішнім світом.

Питання кризової психологічної допомоги дітям та підліткам, на жаль, дуже актуальні в Україні.

Кризова інтервенція – це психологічне втручання до особистісного простору з метою стимуляції позитивних змін. Мета інтервенції полягає в послабленні або усуненні тих форм поведінки, які перешкоджають соціальній адаптації.

Відмінною особливістю психологічної інтервенції виступає бажання змін з боку самої особистості, її готовність співпрацювати з психологом. У випадку девіантної поведінки дітей та підлітків ініціатива та згода повинні йти від законних представників інтересів дитини.

Труднощі роботи з девіантною поведінкою особистості полягає у тому, що, зазвичай, на перших етапах соціально-психологічної допомоги дитина чинить опір змінам, не зважаючи на виразні негативні наслідки своєї поведінки.

Ми вважаємо, що для відновлення нормального психологічного стану дитини після пережитих подій велике значення має психокорекційна робота із сім'єю в цілому. Унаслідок травми порушуються нормальні дитячо-батьківські зв'язки, виникають симбіотичні або вимушено дистантні відносини між дитиною і батьками.

Потрібно відмітити, що при появі в дитини порушень поведінки, батьки відчують свою некомпетентність і безпорадність та мимоволі сприяють закріпленню негативних поведінкових стереотипів: потурають дитячим примхам, надмірно гостро реагують на іпохондричні скарги, оберігають від зіткнень з найменшими життєвими труднощами.

Аналіз досліджень і публікацій. Розглянута тема в останній час отримала актуальність і викликала інтерес у вітчизняних дослідників: Миронова С. П.; Гаврилов О. В.; Матвєєва М. П. [3].

Аналіз наукової літератури показав, що питання визначення сутності та змісту психологічної допомоги вивчали: Каплан Д. (Kaplan D.) [2], Судакова О., Титаренко О. І. [6], Фельдштейн Д. І. [7].

Абсолютна більшість авторів наголошує на важливості психологічної допомоги дітям та підліткам, коли індивід не в змозі впоратися з проблемою звичними, апробованими способами: Нікольська І. М. [4], Бочкор Н. П., Дубровська Є. В., Залеська О. В. [5].

Мета статті – розкрити сутність та зміст кризової інтервенції в системі психологічної допомоги при роботі з дітьми та підлітками.

Виклад матеріалу дослідження. Внаслідок складної соціально-політичної ситуації в країні розповсюдилися серед дітей та підлітків такі психологічні проблеми, як гострі емоційні розлади, реактивні стани, переживання втрати близьких, дезорієнтація та панічні напади. Враховуючи викладене, вважаємо за доцільне розкрити сутність та зміст кризової інтервенції в системі психологічної допомоги при роботі з дітьми та підлітками.

Теоретично розглянемо дефініцію поняття аномальної поведінки дітей та підлітків.

Поведінку, що не відхиляється від норм безпеки, розуміють як нормативно-схвальну, характерну для більшості людей даного суспільства в даний час. Аномальна поведінка – та, в якій прослідковуються різні відхилення, вона поділяється на нормативно-несхвальну, патологічну та нестандартну. Ж. Годфруа називає такі критерії аномальної поведінки: 1) людина «виходить поза всі нормальні межі», її поведінка йде врозріз із цінностями, установками інших людей;

2) поведінка людини становить небезпеку для неї самої чи для оточуючих (суїцид, наркоманія);

3) «розшифровка» оточуючого світу головним мозком відбувається не так, як в інших (наприклад, схильність до сприйняття поглядів, жестів інших як ворожих чи навпаки);

4) при зміні рівня свідомості через «затьмарення» (галюцинація);

5) певні емоційні порушення (гнів, страх, депресія та ін.);

6) нездатність долати життєвий стрес, що призводить до відчуження від світу оточуючих [1, с.126-127].

Вибір норми соціальної (у тому числі і безпечної) поведінки залежить від розвитку суспільства, яке насичує її конкретними ознаками і обирає певні конструкти для характеристики відхилень від неї в конкретному політико-правовому континуумі.

Природа впливів на деформацію системи норм безпеки особистості може бути різною, втім найбільш потужним є інформаційний, позаяк він спрямований на свідомість людини і має універсальний характер. На формування поведінки та діяльності дітей та підлітків має негативний вплив засобів масової інформації та інших джерел позашкільної інформації, які пропагують насильство, секс, силові стосунки, жорстокість тощо

Сучасна дитина формує свої погляди на життя, переконання, ідеали на сумнівних зразках бойовиків і комп'ютерних ігор. Вплив інформаційної системи на суспільну та індивідуальну свідомість віддзеркалює ставлення суспільства і людини до теперішнього та майбутнього.

Саме особистість та її психіка найбільш вразливі до безпосереднього впливу інформаційних факторів, котрі трансформуючись через її поведінку, дії (або не дії), мають дисфункційний вплив на соціальні суб'єкти різної структурної організації.

Безпека як стан або якість захищеності від реальних або потенційних загроз, фобій, невпевненості, депривацій та інших обмежень грає важливу роль в нормативному перебігу процесу соціалізації особистості. На відміну від дорослих, у дітей порушення соціальних норм може відбуватися тому, що дитина ще не засвоїла ці норми.

Виникнення відхилень у поведінці більшість дослідників пов'язують із негативними чинниками, які порушують перебіг процесу соціалізації. Серед них виокремлено такі: незадоволення базових соціальних потреб; порушення в системі міжособистісних стосунків, впливів і взаємовпливів у сім'ї, класі, школі; неможливість дитини індивідуалізуватися, а потім інтегруватися в певному соціальному середовищі; неефективна організація педагогічного процесу у школі. Іншими словами, успішність адаптації дитини в соціумі залежить від рівня розвитку групи, до якої вона належить і в яку вона інтегрована.

Об'єднання дітей і молодших підлітків виникають стихійно, характеризуються відсутністю організованої продуктивної діяльності. Спілкування у таких групах – джерело не тільки появи нових інтересів, але й становлення норм поведінки. Це пов'язане з тим, що серед однолітків виникають певні вимоги до дружніх відносин.

Відсутність досвіду позитивних емоційних переживань у зв'язку з досягненням успіху у значущій для дитини діяльності також обертається серйозною проблемою, позаяк неможливість задовольнити потребу у персоналізації штовхає її на пошук зовнішніх, часто штучних способів зміни психічного стану або призводить до деформації системи норм безпеки.

Грунтовний аналіз принципово нового статусу сучасного підлітка, обумовленого потребою зростаючого суб'єкта ствердити себе у навколишньому світі, дозволив Д. І. Фельдштейну [7] встановити й змістовно охарактеризувати три стадії процесу його розвитку, а саме: «локально-примхлива», «правознавча» та «стверджувально-дійова».

Для першої стадії є характерним прагнення дитини до самостійності, що виявляється у потребі визнання її можливостей з боку дорослих. Саме через це дана стадія була позначена автором як локально-примхлива, позаяк у ній переважають ситуативно зумовлені емоції.

Емоційно забарвлені прагнення до самостійності формо виявляються у різних дітей по-різному, що проявляється, зокрема, у мотиваційних структурах. Характерно, що 10-11-річні діти неоднаково намагаються одержати визнання самого факту їхнього дорослішання, що розкривається в бажанні відстояти своє право бути «як дорослі», домогтися визнання своєї дорослості (наприклад, «Я можу йти на вулицю в тому пальто, у якому хочу»). У інших прагнення до визнання дорослості помічається у намаганні одержати визнання їхніх нових можливостей; у третіх – брати участь у різноманітних справах поруч з дорослими.

Друга стадія була умовно позначена, як «правознавча». Дитина 12-13 років вже не задовольняється своєю участю в певних справах, рішеннях. У неї з'являється потреба в суспільному визнанні, відбувається освоєння не тільки своїх обов'язків, але, головне, прав у родині, суспільстві («Я теж маю право...»), формується прагнення до дорослості не на рівні «Я хочу», а на рівні «Я можу» і «Я повинен». На третій, «стверджувально-дійовій» стадії у 14-15-річного підлітка розвивається готовність до життя в дорослому світі, що породжує прагнення застосовувати свої можливості, виявляти себе, що веде до загострення потреби в самовизначенні, самореалізації. Виникає новий, більш високий рівень усвідомлення своєї приналежності до суспільства, що виконує серйозну соціальну роль.

Отже, вивчення особливостей розвитку на підлітковому етапі на підставі зміни одного з показників їхнього прагнення – потреби в самостійності, самоствердженні, дає можливість не тільки вийти за межі формальної вікової констатації – молодші, середні і старші підлітки, але й розкрити складну динаміку їхнього розвитку.

Розглядаючи дану проблему, можна назвати дві основні психологічні (внутрішні) причини деформації системи норм безпеки: незадоволеність просоціальних потреб, які створюють внутрішній конфлікт особистості та призводять до формування аномальних потреб, та наявність асоціальних

особистісних диспозицій (мотиваторів), які впливають на вибір асоціальних засобів і шляхів задоволення потреб або звільнення від них.

Поведінка, що відхиляється від норм безпеки часто виступає наслідком педагогічної занедбаності. Таку занедбаність у психології визначають як довготривалий, несприятливий для розвитку особистості стан дитини, що є наслідком недостатності або суперечливості впливів мікросередовища, які ускладнюються внутрішніми індивідуальними умовами розвитку такої дитини.

Для педагогічно занедбаних дітей характерними ознаками є соціальна незрілість, бідність духовних запитів та інтелектуальних інтересів, відсутність або недорозвиненість моральних потреб і установок.

Психогенні реакції особистості, що мають прояв у відхиленні у поведінці дитини, можуть приводити до порушення соціально-особистісної адаптації і супроводжуватися фізіологічними і нервовими розладами. Такі реакції порушують пристосування дітей до умов сімейного життя та дитячого колективу.

Завданням психолога, який працює з посттравматичною особистістю, є вивід дитини на конструктивні стратегії «психологічного подолання травми». Для цього необхідно: розібратися з дією захисних механізмів особистості; виявити неконструктивні захисні механізми і послабити їх вплив; активізувати внутрішню активність на «подолання»; відкрити доступ до внутрішніх ресурсів, які забезпечують адекватне психосоціальне функціонування. Психологічне подолання – індивідуальний спосіб взаємодії людини з травмуючою ситуацією відповідно з логікою і значимістю ситуації в житті і психологічними можливостями особистості. Завданням психологічного подолання є відновлення психічної рівноваги. Існує два модусу психологічного подолання: вирішення проблеми і зміна власних установок щодо ситуації.

В літературі існує велика кількість класифікацій видів і стратегій психологічного подолання травми. До основних з них відносяться: відволікання і активне уникнення, компенсація, альтруїзм, конструктивна діяльність, самоізоляція, пошук виходу і рішення проблеми, звернення за підтримкою, прийняття ситуації, гумор та іронія, релігійність, осмислення, обурення і неприйняття, жалість до себе, позиція «жертви», емоційна розрядка, смиренність і фаталізм, бунт, самозвинувачення або пошук винних, девіантна поведінка, оптимізм. Зазначені форми подолання травми пов'язані з трьома рівнями психіки: поведінкою, емоціями, когнітивними схемами [2].

Саме підтримка, яку надають дитині протягом і після неприємних або травматичних подій батьки, родичі та дорослі друзі сім'ї, є вирішальним чинником у подоланні негативних наслідків травматичного стресу в дітей. Прислухаючись до того, що відбувається, батьки можуть знайти шляхи допомогти дитині впоратися зі своїми почуттями. Якщо батьки можуть бути разом з дітьми, дітям набагато легше. Дорослі, які можуть говорити з

дітьми про події і сприймати їх почуття, допомагають дітям пережити травматичний стрес з меншими втратами.

Що важливо в системі психологічної допомоги при роботі з дітьми та підлітками:

- Заручитися підтримкою близьких і рідних. Важливо, щоб в оточенні дитини були люди, що не постраждали.
- Намагатися зберегти режим дитини, забезпечити нормальний сон та харчування, достатність пиття, оберігати дитину від додаткових стресів.
- Менше таємниць і натяків (вони ще більш лякають дитину).
- Відповідати на запитання дитини поступово і доступно. На одне запитання – одна відповідь. Коли дитина її опанує, вона зможе поставити наступне питання.
- Підтримувати надію на краще.
- Бути готовими до «нечемної», «дивної», «агресивної» поведінки дитини.
- Не казати: «забудь це», «викинь з голови» – це прямий шлях до формування постстресових розладів.
- Не залишати дитину наодинці із своїми переживаннями, проте і не докучати їй.
- Ні в якому разі не соромити дитину і не винуватити в тому, що сталося або в поведінці після травмуючої події.
- Бути готовими раз за разом обговорювати ті самі речі.
- Заручитися самим надією на те, що травму можливо пережити.
- Пам'ятати, що частині дітей з різних причин не вдається упоратися із наслідками травматичного стресу самостійно, і вони потребують професійної допомоги.
- У разі вашого хвилювання за стан дитини або тривалості незвичної поведінки дитини більше місяця – звернутися по допомогу до психотерапевта.

Висновки, перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Узагальнюючі результати дослідження можна стверджувати, що особливим методом психологічної допомоги при кризі є кризова інтервенція. Кризова інтервенція – це робота, спрямована на вираження сильних емоцій і інтенсивних почуттів, актуалізованих конкретною проблемою (ситуацією). Допомога при кризі сконцентрована на проблемі, а не на людині. Цим кризова інтервенція відрізняється від консультування або тривалої психотерапії. Кризові інтервенції вимагають швидкого здійснення терапевтичних цілей щодо негайної реорганізації всіх функцій і контактів у зв'язку з їх втратою [5, с.42].

Основна мета кризової інтервенції – послаблення почуття безсилля і покірності у постраждалих; допомога в усвідомленні й визнанні наявності ситуації; підтримка під час ситуації, яка для постраждалих є новою, несподіваною і складною. Кризова інтервенція відрізняється від психологічної, психотерапевтичної та психіатричної інтервенцій приблизно

як долікарняне надання першої медичної допомоги безпосередньо на місці, відрізняється від операції в стерильних, спеціально організованих умовах. Кризова інтервенція – підготовчий захід. Якщо постраждалий потребує кризової інтервенції і вона впроваджується вірно, то це допомагає людині подолати упередження щодо психологічних послуг. Такі постраждалі набагато частіше зголошуються прийняти подальше піклування в разі потреби.

Допомогти впоратися з різними завданнями повсякденного життя є нелегкою справою. Інколи події так впливають на дитину, що їй важко концентрувати увагу на завданні. Розуміння цього та допомога у виконанні складних завдань є важливим елементом підтримки.

Знання про перебіг кризової ситуації – важливий діагностичний критерій. Даний метод полягає у загальній підтримці дітей та підлітків, у здатності активізувати ресурси для саморегуляції та самопомоги. Головною **перспективою подальших пошуків** у напрямі дослідження кризової допомоги є необхідність аналізувати, уточнювати у процесі бесід і доповнювати результатами тестування вже відомі постулати, а також розвивати новітні стратегії надання допомоги у зв'язку з появою специфічних проблем сучасної молоді.

Список використаних джерел:

1. Годфруа Ж. (1999). *Что такое психология*. (Т. 1-2). (Т.2, 376 с.). Москва: Мир. Режим доступа: <https://www.twirpx.com/file/230804>
2. Калшед Д. (2001). *Внутренний мир травмы: архетипические защиты личностного духа*. Москва: Академ. Проект. Режим доступа: <https://www.twirpx.com/file/55159>
3. Миронова С.П., Гаврилов О.В., Матвеева М.П. (2010). *Психологична інтервенція девіантної поведінки. Основи корекційної педагогіки*. (Навчально-методичний посібник). КПНУ. doi:376.1(075.8) 74.35Я73 164
4. Никольская И.М. (2012). Кризисная психологическая помощь детям и психологическая защита. *Мед.- биол. и соц.-психол. пробл. безопасности в чрезв. ситуациях*. 1, 97–104. Режим доступа: http://www.mprj.ru/archiv_global/2012_5_16/nomer/nomer07.php
5. Бочкор Н.П., Дубровська Є. В., Залеська О. В. (Ред.). (2014). *Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми у конфліктний та постконфліктний період*. Київ: МЖПЦ «ЛаСтрадаУкраїна».
6. Титаренко О.І. (2015). *Кризова інтервентна допомога в освіті*. Режим доступа: <https://www.zoippo.zp.ua>
7. Фельдштейн Д.И. (1995). *Проблемы возрастной и педагогической психологии*. Москва: Международная пед. академия.

References:

1. Godfrua Zh. (1999). *Chto takoye psikhologiya [What is psychology]*. (Vols. 1-2). (Vol.2, 376 p.). Moskva: Mir. Retrieved from: <https://www.twirpx.com/file/230804> [in Russian].
2. Kalshed D. (2001). *Vnutrenniy mir travmy: arkhetypicheskiye zashchity lichnostnogo dukkha [The inner world of trauma: archetypal defenses of the personality spirit]*. Moskva: Akadem. Proyekt. Retrieved from: <https://www.twirpx.com/file/55159> [in Russian].
3. Mironova S.P., Gavrillov O.V., Matveeva M.P. (2010). *Psikhologichna interventsia deviantnoi povedinki. Osnovi korektsiynoi pedagogiki [Psychological intervention of deviant behavior. Fundamentals of korektsiynoy pedagogy]*. KPNU. doi: 376.1(075.8) 74.35Ya73 164 [in Ukrainian].
4. Nikolskaya I .M. (2012). Krizisnaya psikhologicheskaya pomoshch detyam i psikhologicheskaya zashchita [Crisis psychological assistance to children and psychological protection]. *Med.- biol. i sots.-psikhol. probl. bezopasnosti v chrezv. Situatsiyakh, 1.* 97–104. Retrieved from http://www.mprj.ru/archiv_global/2012_5_16/nomer/nomer07.php [in Russian].
5. Bochkor N.P., Dubrovskaya E.V., Zaleska O.V. (Ed.). (2014). *Sotsialno-pedagogichna ta psikhologichna robota z ditmi u konfliktniy ta postkonfliktniy period [Social-pedagogical and psychological robots with children in a conflict and post-conflict period]*. Kiiv: MZhPTs «LaStradaUkraina» [in Ukrainian].
6. Titarenko O. I. (2015). *Krizova interventna dopomoga v osviti [Krizova interventna additional help in education]*. Retrieved from: <https://www.zoippo.zp.ua> [in Ukrainian].
7. Feldshteyn D.I. (1995). *Problemy vozrastnoy i pedagogicheskoy psikhologii [Problems of developmental and educational psychology]*. Moskva: Mezhdunarodnaya ped. Akademiya. [in Russian].

Дружинина И.А., Шевчук Ю. Кризисная интервенция в системе психологической помощи при работе с детьми и подростками. В статье проанализированы феномен кризисной интервенции в системе психологической помощи при работе с детьми и подростками. Раскрыта сущность аномального поведения детей и подростков. Освещено содержание структуры понятия кризисной интервенции. Обоснована роль поддержки близких и родных. Сделан вывод о том, что при появлении у ребенка нарушений поведения, родители чувствуют свою некомпетентность и беспомощность и невольно способствуют закреплению негативных поведенческих стереотипов, и поэтому требуется психологическая помощь. Выделены перспективы дальнейшего исследования кризисной интервенции.

Ключевые слова: психологическая помощь, кризисная интервенция, социально-личностная адаптация, поведение.

Druzhynina I., Shevchuk Yu. Crisis interventions are in the system of psychological helping for work with children and teenagers. The article analyzes the phenomenon of crisis intervention in the system of psychological

assistance in working with children and teenagers. The essence of abnormal behavior of children and adolescents is revealed. The content and structure of the concept of crisis intervention are highlighted. The role of supporting relatives and friends is substantiated. It is concluded that when a child develops behavioral disorders, parents feel incompetent and helpless and involuntarily contribute to the consolidation of negative behavioral stereotypes and therefore need psychological help. Prospects for further study of crisis intervention are highlighted.

Key words: psychological helping, crisis interventions, social and personal adaptation, behavior.

УДК 159.901

ЗАВГОРОДНЯ О.В.

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

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АВТОПОРТРЕТА В ОБРАЗОТВОРЧОМУ МИСТЕЦТВІ

Завгородня О.В. Психологічні особливості автопортрета в образотворчому мистецтві. У статті розкрито поняття автопортретності та автопортрета. Автопортретність як форма самопізнання властива всім жанрам мистецтва, осмислюється як присутність автора у всякому творі мистецтва, автор сприймається реципієнтом як джерело твору. Автопортрет – звернення автора до себе, свого внутрішнього стану, особлива форма художнього самопізнання. Охарактеризовано особливості (контекстність, діалогічність) та функції автопортрета (наративну, експресивну, медіаційну, опосередкування автобіографічної пам'яті, означення пережитого, самовизначення, оволодіння своєю біографією, рефлексії особистих якостей, пошуку свого справжнього Я, яке найбільшою мірою відповідає індивідуальному покликанню та ін.). Окреслено засоби самопізнання в автопортреті. Сила впливу твору цього жанру полягає в ефективності його образотворчих засобів, динаміці й інтеграції різноманітних автопортретних функцій.

Ключові слова: психологічні особливості, автопортрет, самопізнання, автобіографічна пам'ять, контекстність, діалогічність.

Постановка проблеми. Світова людинознавча література свідчить про те, що мистецьке пізнання особистості, зокрема, творця-художника, віддавна привертала увагу вчених. Проте систематичні цілеспрямовані спроби психологічного дослідження зазначених питань здійснюються, лише починаючи з останньої чверті ХІХ століття. Темою самопізнання займаються представники різних наук – психологи, філософи, етнографи та ін. Проте

людське «Я», як писав І. Кон, «наполегливо вислизає від наукового аналізу» [3, с.3], вимагає найтонших пізнавальних засобів, яким є, зокрема, мистецтво автопортрета. Вивчення окремих аспектів проблеми самопізнання митця репрезентовано низкою праць та ідей, які належать до різних наукових шкіл (психоаналіз, аналітична та гуманістична психологія, культурно-діяльнісна психологія, а також естетика, мистецтвознавство, літературознавство). Зацікавленість нею багатьох видатних авторів різного філософського світогляду, представників різних наукових дисциплін та шкіл свідчить про універсальний характер проблеми, визначає її значущість.

Стан розроблення проблеми. В контексті нашого дослідження важливими є праці, в яких різнобічно висвітлено проблематику самопізнання (2, 4 та ін.), творення образу себе [3, 7, 8 та ін.], діалогічності, присутності автора у творі [2, 16 та ін.], функцій автопортрета; зокрема медіації автобіографічної пам'яті [7, 10, 13, 17, 20 та ін.], означення пережитого, самовизначення, контекстності, оволодіння своєю біографією [5, 21 та ін.], окреслено психологічні особливості художнього твору, специфіку художньо-образних засобів [6, 8, 9, 10 та ін.], особливості автопортрета як самопрезентації [9, 11, 12, 14 та ін.].

Метою дослідження є аналіз психологічних аспектів автопортрета в образотворчому мистецтві як способу творчого самопізнання художника. Відповідно до поставленої мети передбачається увага до таких питань: специфіки художньо-образних засобів самопізнання; функцій автопортрета; зокрема медіації автобіографічної пам'яті, тактик автопортретного конструювання образу себе.

Автопортретність як форма самопізнання – феномен, властивий всім жанрам мистецтва. Вона осмислюється як властивість автора перебувати у всякому творі мистецтва і сприйматись реципієнтом як джерело твору. Ця властивість фіксує внутрішню індивідуальність, дає змогу бачити в автопортретності основну рису творчого процесу взагалі, індивідуальне світовідчуття, сприйняття життєвих явищ, що проявляється непрямим шляхом: як внутрішня енергія художніх форм, як «автопортретність» індивідуального художницького бачення. Автопортретність пов'язана зі сповідальністю і є органічною властивістю будь-якого виду художньо-творчої діяльності, а її форми в різних сферах – в музиці, театрі, тощо – різні.

Особливим інструментом самопізнання особистості є автопортрет художника. Образотворчий автопортрет безпосереднім чином орієнтований на об'єктивацію людської індивідуальності, на конструювання візуального образу засобами художньої мови. Створений образ не піддається вербалізації, має тенденцію до нескінченного прочитання, багатства та глибини смислів.

Автопортрет існує як засіб саморефлексії, діалогу різних аспектів Я, різних субособистостей, різних архетипних втілень і проявів. Автопортрет відображає суб'єктивні, об'єктивні, художньо-естетичні та архетипичні та інші цінності. З огляду на те, що автопортрет має проєктивні та рефлексивні особливості, не є засобом самоаналізу, призначеним винятково для митців та

художньої практики, психологічні можливості цього жанру стали використовуватися для діагностики звичайних людей і в лікувальних цілях.

При зародженні автопортрета історично першим його завданням було збереження зовнішнього вигляду художника для нащадків. Однак з появою фотографії для праць цього жанру провідним стає прагнення самопізнання. Водночас мотиви художника можуть бути різні – вираження власних переживань, прагнення презентувати себе в певній ролі, можливість назавжди залишитися в пам'яті нащадків в тому вигляді, який він обрав, а також несвідоме бажання вплинути на реальність, історію свого життя та долю.

Автопортрет визначається як різновид портрета, відповідає закономірностям класифікації останнього, але має свою історію. На думку Ф.М. Достоевського, портретист повинен вгадати в особі портретованого якості та приховану сутність, які непомітні в момент позування. Митець може відчутти затаєне, рошифрувати портретованого. Зовнішність людини несе різноманітну інформацію про неї і втрата будь-яких рис зовнішнього вигляду сприймається людиною як повна або часткова втрата своєї самості. М. Бердяєв підкреслював, що «форма тіла – духовно-душевна», а «людське обличчя є саме чудове в ... житті, через нього просвічує інший світ» [2, с.18]. Інтерес людини до осягнення свого зовнішнього вигляду є складовою її самопізнання, без уваги до нього неможливий процес пізнання самого себе. Зчитуючи інформацію з рис обличчя моделі, пози тощо, художник на основі свого візуального досвіду відкриває портретованому правду про нього. Сам художник, вдивляючись в дзеркало, здатний помітити те, на що звичайна людина не зверне уваги, та на цій основі сконструювати Я-образ. Але коли він створює своє зображення, ним може рухати ще й марнославство, бажання прикрасити себе, внаслідок чого створюється свого роду фальшивка, імітація Я-образу. Проте подібний нарцисичний самообман не властивий великим митцям. Що талановитіший художник, то чесніше він ставиться до себе, до своїх, зокрема зовнішніх вад, не щадить, не прикрашає себе.

Самі засоби самопізнання в автопортреті специфічні: сюжет, композиція, колорит, світлотінь, ритм, характер мазка, фізіогноміка, поворот голови, контраст, лінія, поза, жест, масштаб фігури, тло, зображення простору і часу. Зазвичай, обличчя є провідною домінантою автопортрета. Важливою другою домінантою може виступати рука. Динамічним центром автопортрета часто бувають очі. Також суттєве значення має поворот голови. Цей аспект було детально досліджено П.О. Флоренським. На думку вченого, “чоло, очі разом зі своїм додатком – бровами, пов’язані переважно зі здатністю споглядання та виражають життя розуму. Це й видно при прямому повороті. Сюди приєднується образ губ, спокій яких та невіддільність пристрастям складають необхідну умову для духовної рівноваги... очі без рота самі по собі ще нічого не дають твердого та надійного” [6, с. 182]. Отже, прямий поворот (анфас) дає змогу найбільшою мірою показати цільність, споглядальність, незворушність персонажа, акцентує його суб’єктність.

“Навпаки, органи волі та пристрасті – ніс та щелепи, орган вольового самовизначення – підборіддя, нижчі інтелектуальні функції, що виражаються надбрівними дугами – все це поставою у фас стерто, приховано, затінено... Також приховано посадку голови, яка виражає міць самоствердження. Профілем усі ці органи підкреслюються. Приховується ширина чола, зате показуються надбрівні дуги. В оці – стає невидною його споглядальність, проте більш виразно виявляється погляд як певна дія. Рот знову таки представлений в русі, а ніс та підборіддя виявляють волю. Нарешті, вся посадка голови характеризує вольове ставлення до зовнішнього світу. Якщо сюди приєднується ще рух руки, то наступальний момент цього руху може бути виражений саме в профіль” [6, с. 183]. Отже портрет в профіль дає змогу більшою мірою виразити енергію, волю, владність.

“При повороті в три чверті органи споглядання та органи волевиявлення видно рівною мірою, і, в цьому сенсі, такий поворот може бути названо урівноваженим. Проте як органи протилежних душевних діяльностей, вони цією рівновагою послаблюються. Скренево-щічна лінія як межа між позиціями у фас і в профіль виражає тонкі душевні властивості і, легко змінюючись разом із наявним станом людини, здатна передавати приливи та відпливи її емоційного життя” [6, с. 183].

Зображення в три чверті виражає близькість персонажа до глядача. Звідси застосування цього повороту, коли від художника вимагається дати інтимний портрет, виразити почуття, особливо ніжне, – взагалі стати на полюс прямо протилежний монументальності (багатство душевних рухів, мрійливість, ніжність).

Створення автопортрета – це не фотографічне відтворення, а конструювання образу себе. В процесі конструювання в залежності від індивідуальних преференцій художника задіюються різні формотворчі стратегії й тактики – зокрема, концентрування, акцентування, перетікання форм, символізація, розкладання, геометризація, зміщення масштабів, подвоєння форм, контрастування, деформування, декоративізація, виведення зі звичного простору, гіперболізація, ведення в контекст, синтезування, аккумулявання, дублювання, ампліфікація.

Художник може конструювати різні «сміслові доміанти» образу Я у різних автопортретах. Автопортрет – це посилення особистості, подвоєння самого себе за рахунок художнього образу, оскільки «Я» автопортрета виходить з-під влади часу. Автопортрет – унікальний, доступний тільки сфері образотворчого мистецтва спосіб представлення суб'єкта творчості, пластичної фіксації його індивідуальності. В ході автопортретування прагнення зобразити себе супроводжує дзеркальне бачення себе як Іншого. Зіткнення цих двох начал складає провідну художню інтенцію автопортретного образу. Впізнання себе як Іншого включає і впізнання себе іншим, самопізнання супроводжує й самостановлення.

Автопортрет об'єктивує не тільки внутрішній світ художника, а й схоплений в образах стиль мислення, світовідчуття його часу. Культурно-

історична динаміка автопортретного образу, пронизує всі етапи розвитку європейської художньої культури. Загалом у своєму русі вона розгортається від пошуку форми образотворчої саморепрезентації майстра в тексті створеного ним твору («доавтопортретний» період), стрімкий розвиток жанру автопортрета (Новий час), і його сучасні трансформації (зокрема, гра з безліччю інтерпретацій самого себе).

Можна виділити різноманітні варіанти «використання» автопортрета. Функції автопортрета – відображення натхненної діяльності митця, вираження думки про його призначення, особистісна рефлексія, виявлення творчого кредо. Автопортрет – самодослідження, відображення духовно-емоційних станів, самовідчування, подолання суперечностей, внутрішнє звільнення художника. Автопортрет може служити меті самозамилування собою або ж, навпаки, - критичному самоосмисленню. А. Ефрос відзначав існування автопортретів двох типів. В творах першого типу художник зайнятий своїм виглядом, відтворенням зовнішності, самопрезентацією, в творах другого типу – своїм внутрішнім світом, самотлумаченням, сповіддю.

Історія мистецтва зберігає безліч автопортретів художників в вигаданих ролях. Сам художній образ опосередкований вигадкою. Проте, навіть фантастичні варіації в жанрі автопортрета ведуть до пізнання самого себе.

Автопортрет може «породжувати» маску або двійника художника. Світ масок і двійників глибоко символічний. Історично маски служили в контактах з потойбіччям, зокрема, в ритуалах поховання. Людина постійно перебуває в просторі подвоєнь, множини власних двійників, своїх зовнішніх дзеркальних відображень, внутрішніх уособлень суперечностей та сумнівів. Взаємини з двійником та масками можуть відображати як захисні механізми, так і специфіку ставлення до реальності.

В основі концепції К.-Г. Юнга – уявлення про «феномен автора», який як індивід може мати примхи, бажання, особисті цілі, але як художник він є «Людина», тобто носій, виразник і скульптор-формотворець несвідомо діючої душі людства. К.-Г. Юнг, досліджуючи процес виявлення свого істинного Я (тобто індивідуацію), наголошує на необхідності проникнення в сферу небажаних відчужених від себе особистих якостей (сферу тіні), розпізнавання відмінностей маски, пов'язаної із соціальною роллю, від справжньої своєї особистості, осягнення метафор і символів колективного несвідомого. В результаті такої роботи людина знаходить свою самість, знаходить своє покликання.

К.-Г. Юнг пише про художню творчість як таку, що має свої джерела у глибинному несвідомому, у Материнській сфері [8]. Свідомість народжується в глибинах несвідомого і є його внутрішнім прозінням. Відношення «несвідоме – свідоме» в аналітичній психології асоціюється з відношенням «мати-дитина». Свідомість, на думку Юнга, не творить сама себе – вона б'є джерелом із несвідомих глибин. У дитинстві вона повільно й поступово прокидається, а впродовж всього життя щоранку піднімається із

сонних надр несвідомого стану. Вона нагадує дитину, яка щоденно народжується з материнського лона несвідомого. Потреба митця творити, за Юнгою, пов'язана з архетипом Матері, який є вираженням цілісності та повноти, єдності протилежностей та зумовлює високу сприйнятливість, вразливість, чутливість митця. Те нове, невідоме, що має бути створеним, існує як «жива істота, імплантована в людську психіку». Автономним комплексом вона називається тому, що з'являється і зникає відповідно до своїх внутрішніх тенденцій, не підпорядковується волі, не може бути ні притлумленою, ні насильно викликаною. Ця «істота» визріває у сфері несвідомого, долає поріг свідомості, захоплює спонтанний асоціативний матеріал. Потрібна для цього енергія відбирається у свідомості, що провокує порівняння творчих станів (заглибленості, екстазу) із психопатологією. Однак наявність творчого автономного комплексу не є патологією, а цілком природним станом. Буття, зокрема психічне, є сукупністю явищ розвитку, зміни, перетворення. У творчому процесі, що пов'язаний з напругою між несвідомим та зосередженою навколо “Его” свідомістю, природна цілюща сила несвідомого має вивести свідомість на новий щабель розвитку [8].

На думку Е. Ноймана, тільки занурившись у потік творчості, людина стає частиною природи, залучається до єдиної реальності буття, в якій усе є зміною, перетворенням, трансформацією. Для потоку творчості характерні тьмяність, невизначеність, рухливість, змінність; цей потік має завершитись оформленням, статикою, формою – тобто твором, що має стабільні якості [8, с.246].

Створенням автопортрета, або серії автопортретів, не тільки відображається людське обличчя (як фотографія), а опосередковується автобіографічна пам'ять митця. Автобіографічну пам'ять визначають як «суб'єктивне відображення пройденого людиною відрізка життєвого шляху, що складається в фіксації, збереженні, інтерпретації та актуалізації автобіографічно значущих подій і станів, що визначають самоідентичність особистості як унікального, тотожного самому собі психологічного суб'єкта» [5, с.10]. Саме пам'ять про пройдений шлях з'єднує минуле, сьогодення, майбутнє людини, забезпечує тяглість ідентичності: людина ототожнює себе з родиною, усвідомлює свою національну належність, переживає себе як представника певної епохи.

Життя дорослої людини багато в чому визначається її дитячими роками, уявленнями і спогадами про дитинство. Автобіографічна пам'ять динамічно розвивається в онтогенезі і опосередковується, наприклад, щоденниковими записами, фотографіями, автобіографіями. В автобіографії «Спогади, сновидіння, роздуми» Юнг простежує лінію своїх снів і видінь. Він відзначає, що колективне несвідоме і архетипічні образи, які є в основі особистісних структур дитини, універсальні й активно представлені в її житті.

Автопортрет служить особливим способом опосередкування автобіографічної пам'яті, як і мемуарна література; автопортрет також

передає контекст, в якому бачить себе людина. Аналіз же серії автопортретів та робіт, написаних за певний період, може скласти уявлення про життя митця, пережиті художником події, про виклики, кризи і долю людини. Також автопортрет може виступати маркером переломних біографічних подій. Цікавим є аналіз тих моментів життя людини, в які вона відчуває потребу фіксації свого образу в автопортреті, актуалізацію спонтанних поривань до творчості. Несвідомі тенденції особи набувають спрямованості, сенсу й мети. Саме діяльність уяви, фантазії – в сновидінні або творчості – втілює суперечності та рух несвідомих процесів, в тому числі й виведених зі стану пригнічення.

Мистецтво, особливо творення автопортрету, тісно пов'язане з уявленням про душу. Душа є надихаючою силою щодо художньої творчості, а мистецтво – найкраща ємкість для збереження душі. Як і душа, мистецтво належить світу уяви, художній твір може зберігати і транслювати душу, не пошкоджуючи її природи. «Якщо ви захочете тримати душу в раціональних концептах, – пише Д.Н. Елкінс, – то ви вб'єте її, а покладіть її ніжно в живопис, поему, скульптуру, і вона буде жити сотні-тисяч років» [13, с. 87]. Мистецтво – це тіло душі, її інкарнація, що дозволяє душі з'явитися у світі. Проте мистецтво, оживлене душею, стає активним, запалює уяву, почуття, а часом зачіпає так глибоко, що людина відчуває потребу змінити своє життя [13].

У процесі автопортретування художник здійснює акт самоосягнення та самотрансценденції. Сама потреба створювати власні портрети – це також прагнення оволодіти власною долею. У своєму автопортреті художник може акцентувати різні суперечливі тенденції й ролі. Суперечності, що загрожують цілісності душі митця, спрямовують думку в світ фантазій, де згладжуються недоліки реального світу, туди, де психічна напруга може знайти розрядку. Одне з можливих розв'язань конфліктів – в творчому процесі. Автопортретування може розглядатися як така спроба.

Автопортрет виступає як своєрідний наратив. В створених образах художник має можливість довільно і творчо, позиціонувати історію свого життя. Автопортрет означає долю, створює відчуття управління своїм внутрішнім світом, своїми глибинними несвідомими процесами. Усвідомлення себе через втілення свого образу може служити засобом самоактуалізації особистості та інтеграції особистісних характеристик.

Згідно з С. К'еркегором, усвідомлення того, що в реальному житті Я не є тим, ким покликане бути, може стати причиною глибокого відчаю. Люди по-різному реагують на це страждання. Багато людей схильні до психологічної втечі від цього переживання (в спілкування, роботу, розваги). Втеча небезпечна тим, що Я людини може "розсипатися в пісок миттєвостей". Людина уникає розвитку, ховається сама від себе "у власній напівтемряві невідання"[4, с. 231]. І в такому випадку приходиться, нарешті, момент, коли більше і мови не може бути про вибір, не тому, що він зроблений, а тому, що час для нього втрачено. Інакше кажучи, за людину

вибрало життя, і вона втратила саму себе, своє Я. Коли людина наважується шукати своє справжнє Я, це вимагає мужності. Відчай породжує напружену енергію, здатність втратити себе колишнього. Рух до справжності, згідно з К'єркегором, пов'язаний з глибоким зверненням до вічного і нескінченного. Причетність до цього вищого зцілює і перетворює особистість [4].

Автопортрет можна розглядати як найбільш «екзистенційно-психологічний» жанр образотворчого мистецтва. Це засіб самовираження, означення пам'яті про минуле і пережите, інструмент рефлексії своїх особистих якостей, пошуку автентичного Я. Людина відчуває поклик свого справжнього Я, нереалізованість призначення, страждає від цього, осмислює свій життєвий шлях, знаходить можливості реалізуватись.

Життя переживається художником як сукупність часом болісних питань, що викликають фрустрацію, на які він не може знайти відповідь. Оскільки питання не розв'язуються на свідомому рівні, здійснюється рух в напрямку несвідомого. У психіці художника досягається плідна взаємодія архетипів і свідомості. У несвідомому активуються з досвіду багатовікового буття людства архетипічні аналоги значної суггестивної сили, що прояснюються в символічно-образній структурі автопортрета. Осмислюючи своє життя, долаючи свої страждання, художник структурує також і душевний досвід інших людей. Він тою чи іншою мірою перетворює стихію пристрастей і страждань своїх сучасників. Автопортрет не є втіленням раніше сформованої культурної й особистісної самоідентифікації митця. Значимість цього жанру криється в динаміці й інтеграції його різноманітних функцій. Саме в процесі автопортретування – діалозі майстра з собою, своїм часом, культурою, самозапитуванні, самовисловлюванні та сповіданні – здійснюється особистісно-духовне самотворення митця, визначається його унікальність.

Висновки. У статті розкрито поняття автопортретності та автопортрета. Окреслено засоби самопізнання в автопортреті. Автопортрет – унікальний, доступний тільки сфері образотворчого мистецтва спосіб представлення суб'єкта творчості, пластичної фіксації його індивідуальності. Створення автопортрета – це не відтворення, а конструювання образу себе. В процесі конструювання в залежності від індивідуальних переваг художника задіюються різні формотворчі стратегії й тактики. Художник може конструювати різні «сміслові домінанти» образу Я у різних автопортретах. Автопортрет можна розглядати як найбільш «екзистенційно-психологічний» жанр образотворчого мистецтва. Це засіб самовираження, означення пам'яті про минуле і пережите, пошуку й утвердження своєї самості; інструмент рефлексії своїх особистих якостей, пошуку автентичного Я.

Список використаних джерел:

1. Бахтин, М.М. (1996) *Проблема речевих жанров*. (Т. 1-7). (Т.5, с. 159–206). Москва: «Русские словари».
2. Бердяев, Н.А. (1995) *Царство духа и царство кесаря*. Москва:

«Республика».

3. Кон, И.С. (1978) *Открытие «Я»*. Москва: Педагогика.
4. Кьеркегор, С. (1894) *Наслаждение и долг*. Санкт-Петербург.
5. Нуркова, В.В. (2010) Автобиографическая память с позиций культурно-деятельностной психологии: результаты и перспективы исследования *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 7(2), 64–82.
6. Флоренский, П.А. (1993) *Анализ пространственности и времени в художественных изобразительных произведениях*. Москва: Прогресс.
7. Эфрос, А.В. (1993) *Репетиция — любовь моя*. (Т.1-4). (Т.1, с. 47—48.) Москва: «Парнас».
8. Юнг, К.-Г., Нойман, Э. (1996) *Психоанализ и искусство*. Москва: REFL–book, Киев: Ваклер.
9. Alter-Muri, S. (2007). Beyond the face: Art therapy and self-portraiture. *The Arts in Psychotherapy*, 34(4), 331–339.
10. Carbon, C.-C. (2017) Universal Principles of Depicting Oneself across the Centuries: From Renaissance Self-Portraits to Selfie-Photographs. *Front. Psychol.* 8:245. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00245
11. Hoedekie, N. (2008). Face (in) the mirror. In T. Eça, & R. Mason (Eds.), *International dialogues about visual culture, education and art* (pp. 111–118).
12. Hall, J. (2014). *The Self-Portrait: A Cultural History*. London, UK: Thames & Hudson.
13. Elkins, D.N. (1995) Psychotherapy and spirituality: toward a theory of the soul. *Journ. of Humanistic Psychology*, 35(2), 78–98.
14. Jiang, H., Liang, X., & Chen, G. (2017). Research on self-portrait artistic creation. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 123, 9–13.
15. Rubiś, Wojciech; Tendera, Paulina (2014), 'Artistic Thinking – Thinking of the Essence (the Self-portraits of Rembrandt van Rijn)'. *Estetyka i Krytyka*, 34(3), 101–118
16. Salgado, J., Clegg J. W. (2011) Dialogism and the psyche: Bakhtin and contemporary psychology. *Culture & Psychology*, 17(4), 421–440.
17. Stevens, A. (1982) *Archetype: a natural history of the self*. London: Routledge and Kegan.
18. Solso, R. L. (2003). *The psychology of art and the evolution of the conscious brain*. Cambridge, MA: MIT Press.
19. D. W. (2015) *Neuropsychology of Art: Neurological, Cognitive, and Evolutionary Perspectives*. NY: Psychology Press.
20. Van de Wetering, E. (1999). *The multiple functions of Rembrandt's self-portraits*. In White, C. & Buvelot, Q. (Eds.), *Rembrandt by himself* (pp. 8–37). London: National Gallery Publications Limited.
21. Williams, H.L., Conway, M. A., & Cohen, G. (2008). *Autobiographical memory*. In G. Cohen & M. A. Conway (Eds.), *Memory in the Real World* (3rd ed., pp. 21-90). Hove, UK: Psychology Press.

References:

1. Bahtin M.M. (1996) *Problema rechevyh zhanrov [The problem of speech genres]*. (Vols. 1-7). (Vol. 5, pp. 159–206). Moskva: «Russkie slovari» [in Russian].
2. Berdyaev N.A. (1995) *Carstvo duha i carstvo kesarya [The Kingdom of the Spirit and the Kingdom of Caesar]*. Moskva: «Respublika» [in Russian].
3. Kon I.S. (1978) *Otkrytie «YA» [Discovery of "I"]*. Moskva: Pedagogika [in Russian].
4. K'erkegor S. (1894) *Naslazhdenie i dolg [Pleasure and Duty]*. Sankt-Peterburg [in Russian].
5. Nurkova V.V. (2010) Avtobiograficheskaya pamyat' s pozicij kul'turno-deyatel'nostnoj psihologii: rezul'taty i perspektivy issledovaniya Psihologiya [Autobiographical memory from the standpoint of cultural activity psychology: results and perspectives of research Psychology]. *ZHurnal Vysshej shkoly ekonomiki*, 7 (2), 64–82 [in Russian].
6. Florenskij P.A. (1993) *Analiz prostranstvennosti i vremeni v hudozhestvennyh izobrazitel'nyh proizvedeniyah [Analysis of Spatiality and Time in Artistic Figurative Works]*. Moskva: Progress [in Russian].
7. Efros A.V. (1993) *Repeticiya — lyubov' moya [Rehearsal is my love]*. (T.1-4). (T.1, s. 47—48.) Moskva: «Parnas» [in Russian].
8. YUng K.-G., Nojman E. (1996) *Psihoanaliz i iskusstvo [Psychoanalysis and art]*. Moskva: REFL–book, Kiev: Vakler [in Russian].
9. Alter-Muri, S. (2007). Beyond the face: Art therapy and self-portraiture. *The Arts in Psychotherapy*, 34(4), 331–339.
10. Carbon C.-C. (2017) Universal Principles of Depicting Oneself across the Centuries: From Renaissance Self-Portraits to Selfie-Photographs. *Front. Psychol.* 8:245. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00245
11. Hoedekie, N. (2008). Face (in) the mirror. In T. Eça, & R. Mason (Eds.), *International dialogues about visual culture, education and art* (pp. 111–118). Intellect.
12. Hall, J. (2014). *The Self-Portrait: A Cultural History*. London, UK: Thames & Hudson.
13. Elkins D.N. (1995) Psychotherapy and spirituality: toward a theory of the soul. *Journ. of Humanistic Psychology*. 35(2), 78–98.
14. Jiang, H., Liang, X., & Chen, G. (2017). Research on self-portrait artistic creation. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 123, 9–13.
15. Rubiś, Wojciech; Tendera, Paulina (2014), 'Artistic Thinking – Thinking of the Essence (the Self-portraits of Rembrandt van Rijn)'. *Estetyka i Krytyka* 34(3), 101–118
16. Salgado J., Clegg J. W. (2011) Dialogism and the psyche: Bakhtin and contemporary psychology. *Culture & Psychology*, 17(4), 421–440.
17. Stevens A. (1982) *Archetype: a natural history of the self*. London: Routledge and Kegan.

18. Solso, R. L. (2003). *The psychology of art and the evolution of the conscious brain*. Cambridge, MA: MIT Press.
19. Zaidel D.W. (2015) *Neuropsychology of Art: Neurological, Cognitive, and Evolutionary Perspectives*. NY Psychology Press.
20. Van de Wetering, E. (1999). *The multiple functions of Rembrandt's self-portraits*. In White, C. & Buvelot, Q. (Eds.), *Rembrandt by himself* (pp. 8–37). London: National Gallery Publications Limited.
21. Williams, H.L., Conway, M. A., & Cohen, G. (2008). *Autobiographical memory*. In G. Cohen & M. A. Conway (Eds.), *Memory in the Real World* (3rd ed., pp. 21-90). Hove, UK: Psychology Press.

Завгородняя Е.В. Психологические особенности автопортрета в изобразительном искусстве. Раскрыто понятие автопортретности и автопортрета. Автопортретность как форма самопознания присуща всем жанрам искусства, осмысливается как присутствие автора во всяком произведении искусства и воспринимается реципиентом как источник произведения. Автопортрет – обращение автора к себе, своему внутреннему состоянию, особая форма художественного самопознания.

Охарактеризованы особенности (контекстность, диалогичность) и функции автопортрета (нарративная, экспрессивная, медиационная, опосредования автобиографической памяти, определение пережитого, самоопределение, овладение своей биографией, самоанализа, рефлексии личных качеств, поиска своего истинного Я, которое в наибольшей степени соответствует индивидуальному призванию и др.). Определены средства самопознания в автопортрете. Сила влияния произведения этого жанра заключается в эффективности его изобразительных средств, динамике и интеграции различных автопортретных функций.

Ключевые слова: психологические особенности, автопортрет, самопознание, автобиографическая память, контекстность, диалогичность.

Zavhorodnia O. Psychological features of self-portrait in the fine arts. The concept of self-portraitism and self-portrait is revealed. Self-portraitism as a form of self-knowledge is inherent in all genres of art; it is interpreted as the presence of the author in any work of art and is perceived by the recipient as the source of the work. Self-portrait is the author's appeal to himself, his inner state, a special form of artistic self-knowledge.

The features (contextuality, dialogicality) and functions of a self-portrait (narrative, expressive, mediating autobiographical memory, defining the experience, self-determination, mastering one's own biography and etc.) are characterized. The means of self-knowledge in a self-portrait are determined. The strength of the influence of a work of this genre lies in the effectiveness of its pictorial means, dynamics and integration of various self-portrait functions.

Key words: psychological characteristics, self-portrait, self-knowledge, autobiographical memory, contextuality, dialogicality.

ЗАВГОРОДНЯ О.В.

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

КОПИЛОВ С.О.

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

СУЧАСНА ПІЗНАВАЛЬНА СИТУАЦІЯ ТА ВИКЛИКИ ПСИХОЛОГІЇ

Завгородня О.В., Копилов С.О. Сучасна пізнавальна ситуація та виклики психології. У статті охарактеризовано сучасну пізнавальну ситуацію як невизначену, суперечливу, плинну, що становить виклик соціогуманітарному, зокрема психологічному, знанню. Відтак провідними тенденціями розвитку науки є зростання когнітивної складності, поширення між- та трансдисциплінарних досліджень; інтерес до різних інтелектуальних традицій; гуманітаризація; низка явищ, які отримали назву «повороти»; зростання ролі постнекласичного ідеалу раціональності. Це висуває наперед проблеми інтерсуб'єктивності знання, комунікативної раціональності, пошуку загальної моделі та конкретних форм діалогу різних науково-психологічних підходів, зокрема на міжпарадигмальному рівні. Актуальним є поєднання зусиль психологів, які представляють різні традиції і підходи, з метою знаходження ресурсів подолання фрагментарності психологічного знання, його інтеграції та розвитку.

Ключові слова: пізнавальна ситуація, психологічне знання, когнітивна складність, трансдисциплінарні дослідження; інтелектуальна традиція, ідеали раціональності.

Постановка проблеми. Стрімкі суперечливі, часом непередбачувані зміни - глобальні й локальні, деструктивні й такі, що залишають нам надію, - становлять виклик для людського розуму, і психології зокрема, вимагаючи від неї різнобічного аналізу та розв'язання надскладних проблем; врахування в зазначеному процесі здобутків як природознавчих, так і гуманітарних наук, суміщення різноманітних дискурсів та пізнавальних стратегій.

Соціокультурна ситуація ХХІ ст. осмислюється вченими як неоднозначна, суперечлива, невизначена, транзитивна, «плинна», така, що постійно ускладнюється; утверджуються інформаційні та постіндустріальні форми культури; змінюється соціальний простір та форми соціалізації [1, 4, 5 та ін.].

Сьогоднішній світ прискорення соціальних, інформаційних та технологічних змін з повсякденними можливостями комунікації з усім світом

надає людям найширші можливості. Проте цивілізаційні великі можливості поза залученням до культурної спадщини й пробудженням творчого начала несуть загрозу деструктивності.

Зміни реальності вимагають і нових способів її опису. Соціогуманітарне знання в цілому, і психологічне зокрема, не встигає реагувати на появу нових соціокультурних та психологічних процесів і явищ, їх зростаючу динаміку. При цьому однією з проблем сучасності є розкол наукової спільноти, де частина дослідників спирається на старі базові метафори, а частина - на нові: їм складно як зрозуміти, так і прийняти дискурси один одного [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна пізнавальна ситуація може бути охарактеризована через такі тенденції: зростання когнітивної складності в різних сферах повсякденного життя, науки і культури; усвідомлення обмеженості механістичного світобачення; зростання між- та трансдисциплінарних досліджень; інтерес до маргінальних, менш опрацьованих в культурі тем; інтерес до латентних ліній пізнання, до різних інтелектуальних традицій; гуманітаризація; розвиток гуманітарної методології; низка явищ, які отримали назву «turns» («повороти», «зсуви»); міждисциплінарна інтеграція знання, зростання ролі постнекласичного ідеалу раціональності, принципів мережі в організації знання, поліпарадигмальності тощо [1, 5 та ін.].

Для сучасних соціогуманітарних наук властиві такі тенденції:

- тенденція до притищення парадигмальних «воєн»; толерантність до інших пізнавальних логік, констатація фрагментованості сучасного соціогуманітарного знання, прийняття наявного різноманіття позицій, спроби взаємоузгодження ідей, обґрунтування категорій міжпарадигмального діалогу, комунікативної раціональності; поєднання різних пізнавальних практик, їх взаємодоповняльність, а також «змагальність» і взаємодія в формі діалогу і критичного осмислення, когерентність досліджень;

- взаємодія природничих та гуманітарних наук, поряд з обґрунтуванням специфічних рис, властивих гуманітарному знанню; розмежування природничо-наукового і гуманітарного еталонів пізнання, визначення спільного і відмінного; застосування методів, базованих як на строгій логіці, так і на науково-творчій уяві (методи апроксимації, історичної реконструкції); проведення міждисциплінарних проблемно-орієнтованих досліджень, предметом яких є складні саморозвивальні системні об'єкти, що вивчаються в окремих науках фрагментарно;

- визнання взаємодії зовнішнього світу з внутрішнім світом суб'єкта пізнання і необхідності розгляду цієї взаємодії як чинника впливу на процес і результати пізнання з метою адекватного прочитання вже наявних моделей досліджуваних явищ та кращого їх розуміння; зокрема, це стосується впливу контексту, цінностей, методу дослідження: а) контекстність пізнання; необхідність врахування контексту у процесі дослідження, а також врахування реконструйованих культуральних,

субкультуральних і ситуативних контекстів для трактування вже наявних моделей реальності; б) визнання ціннісної зумовленості пізнання; в) врахування впливу методу на формування моделі реальності (обраний метод, фокусуючись на певних аспектах реальності, яскраво їх репрезентує, залишаючи інші аспекти невиявленими або «в тіні»);

- створення особливих стратегій дослідження на основі нових ІТ, зокрема методів комп'ютерного моделювання (поза втручанням в хід розвитку досліджуваної реальності);

- тенденція врахування у дослідженнях культурно-символьної мережі людського досвіду; залучення ідей еволюції, космогенезу, коеволюції, мережі взаємин, єдності всесвіту, діалогу, синергетики (самоорганізації), історизму, імовірнісного розвитку; створення багатовимірної загальнонаукової картини світу;

- розколотість наукової спільноти, де дослідники спираються на різні базові ідеї та метафори (зокрема, одна частина дослідників спирається на більш традиційні ідеї, інша - на більш інноваційні); криза універсалізму в соціогуманітарному знанні (зокрема у психології, що також виявляється у недостатності екстраспективного опису психологічної феноменології); утвердження концепції етик/емік-підходів;

- відставання науки: соціогуманітарне знання в цілому, і психологічне зокрема, не встигає реагувати на появу нових соціокультурних та психологічних явищ, їх зростаючу динаміку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Окреслимо докладніше деякі з цих тенденцій.

Відзначається тенденція до притишення ще недавно бурхливих парадигмальних воєн (аналіз парадигмальних воєн подано в роботах [10, 14], до міжпарадигмального діалогу, тенденція до інкорпорації наявного різноманіття точок зору, епістемологічних підстав, інтеграції й розвитку знання [5, 10 та ін.].

Поняття «парадигма» як загальнонаукове нині вийшло за межі його первинного смислу у працях Т. Куна та відзначається різноманіттям трактувань: парадигма розглядається і як світогляд, і як епістемологічна позиція, і як колективні уявлення в дослідницькій області, і, нарешті, як моделі. У зв'язку з цією неоднозначністю для психології дискусійним питанням є не лише виокремлення певних парадигм, але й саме їх існування (і, відповідно, статус психології як допарадигмальної, мульти- чи позапарадигмальної науки). Отже, застосування цієї категорії до психологічного знання щоразу вимагає обґрунтування та уточнення її значення, зокрема, розрізнення парадигми та *психологічної системи, підходу, орієнтації, теорії, течії*, тощо.

Як підкреслює R. Donnoyer, «парадигма являє ряд основоположень та орієнтацій сприйняття, поділюваних членами дослідницького співтовариства. Парадигми детермінують те, яким чином члени дослідницького співтовариства розглядають як досліджувані ними

феномени, так і методи, які повинні використовуватися при вивченні цих феноменів» [15, с. 591]. Але це не тільки методи дослідження, а й світогляд, це прив'язка до певного історико-культурного контексту з його метафорами і інтерпретаціями [10].

На думку Дж. Неспора, парадигми є чимось більшим, ніж епістемологічні, онтологічні та аксіологічні основоположення. Вони є продуктами напруг і конфліктів, що поширюються за межі наукових дискусій на стани бюрократії, груп тиску, великих корпорацій. Вони становлять щось більше, ніж «неспівмірні і відмежовані позиції... вони конституюються *стосунками* і поширюються або змінюються не тільки тоді, коли автори змінюють ідеї, але і тоді, коли ситуації та події, що об'єднували опонентів, змінюються» [12, р. 123]. Співіснування парадигм аж ніяк не було мирним. Починаючи з 1980-х у соціально-гуманітарному знанні було відзначено не менше трьох воєн: між постпозитивістами та позитивістами; між постпозитивістами, конструктивістами і представниками критичної парадигми; між представниками методології, заснованої на очевидності (evidence-based methodologist), і школами змішаних методів; кожна війна була орієнтована на критику парадигмальних основоположень, що визначають взаємини між парадигмами, питання методології, епістемології і етики [12].

Слід зауважити, що описувані метафорою «війни парадигм» конфліктні чи конкурентні взаємини між певними групами науковців загалом є предметом скоріше соціологічного чи соціально-психологічного, ніж власне методологічного розгляду. Для методології ж цікавими у цій ситуації боротьби є передусім *змістові* стосунки між відмінними баченнями предмету та методів психології, тобто проблемний зміст та форми їх *спору*. При цьому йдеться про надання такому спору продуктивного, а не деструктивного (суто заперечувального) характеру, зокрема про зважений аналіз логічних стосунків між «альтеративними» поглядами, виявлення характеру суперечностей, пошук медіаторів тощо.

Н. Денцін пише: «Ми потребуємо моральної і методологічної спільності, яка затверджує і сприяє парадигмальному та методологічному різноманіттю» [12, р. 425]. При цьому наразі затвердження плюралізму й різноманіття парадигм чи підходів постає необхідним, але недостатнім методологічним принципом: нагальною необхідною є не просто толерантність, але інтенсивна й методологічно свідома розбудова їх *продуктивних стосунків*. Саме це актуалізує ідеї комунікативної раціональності (Хабермас), пошуки форм міжпарадигмального діалогу.

З 1990-х років набуває популярності теза прагматизму про сумісність та використання можливостей поєднання кількісних та якісних методів. Як аргумент використовувався основний принцип прагматизму: «те, що працює і приносить результати» [21]. Однак ствердження *принципової* сумісності потребує подальшого уточнення її форм, способів; при цьому критерій ефективності («те, що працює») є вочевидь недостатнім через

його *ситуативно-емпіричний* характер і до того ж дуже важко піддається об'єктивації. Прагматичний підхід у «чистому вигляді» веде до еклектичного сполучення різних бачень предмета дослідження та різних методів., тобто, власне, до *квазімедіації*, за висловом Г.О. Балла.

Щодо природничо-наукового і гуманітарного еталонів пізнання, визначення спільного і відмінного у них, сучасна епістемологія формує позицію, засновану на визнанні певної специфіки гуманітарного знання при запереченні непрохідної прірви між природознавством і соціально-гуманітарними дисциплінами. Відповідно до цієї позиції, гуманітарні дисципліни орієнтовані на загальні критерії науковості (інтерсуб'єктивність, прогресизм, обґрунтованість, критичність), хоча реалізують їх лише в тенденції. Але сучасне звернення до реального (а не еталонно-конструйованого) природознавства змушує визнати, що й для нього характерна відповідність цим критеріям лише на рівні загальних орієнтацій, а не в кожному окремому пізнавальному акті. Жодна концепція або область знання не відповідає повною мірою класичним критеріям науковості. Різниця між природничо-науковим і гуманітарним знанням в цьому відношенні кількісна, але не якісна; більш того, аналіз методології гуманітарних наук досить рано показав недосяжність абсолютної реалізації цих критеріїв, в той час як класичне природознавство не володіло для цього достатніми засобами рефлексії. Водночас, як відомо, саме революція у природознавстві з особливою гостротою поставила питання про необхідність якщо не відкидання, то обмеження, переосмислення чи доповнення класичних уявлень про наукове пізнання. Утім, зміст некласичного та постнекласичного ідеалу наукової раціональності залишається недостатньо окресленим у загальному плані і тим більш щодо психології.

До характеристик, які традиційно виражають специфіку гуманітарного знання, відносяться в першу чергу людиновимірність, ціннісна вимірність, процесуальність, індивідуалізована методологія, усвідомлення особливої ролі розуміння, переважання якісного аспекту досліджень над кількісним, чутливість до мовного плану дослідження. Спочатку ці риси виступали як підстави для досить жорсткого розмежування природничо-наукового і гуманітарного знання. На сьогодні деякі з них (у першу чергу суб'єктність і процесуальність) починають визнаватися і природничими науками. Таким чином, розмежування оцінюється як відносне, а тенденції, спочатку сформовані в гуманітарному знанні, поступово здобувають універсальність. Основною тенденцією в процесі історичної взаємодії сфер пізнання є постійне збільшення у науковому розмислі гуманітарного компонента. Природничі науки в міру рефлексії і перегляду своїх підстав все більше наближаються до гуманітарного ідеалу науковості. Незаперечним фактом є те, що природниче і гуманітарне пізнання взаємопов'язані і неможливі один без одного (особливо в психології), хоча логіка цього взаємовизначення залишається недостатньо окресленою. При цьому нині поширюється думка, що гуманітарне пізнання в кінцевому рахунку є більш широким поняттям, що

включає в свої межі природниче пізнання. З точки зору перспектив дослідницької діяльності саме в рамках гуманітаризації пізнання визначаються по-справжньому складні завдання, що постають гідним викликом для наукової спільноти. Досягнення природознавством високого рівня точності і доказовості вже в класичний період було зумовлено відносною простотою досліджуваних їм систем, які порівняно легко піддавалися теоретичному аналізу. Звернення до пізнання найскладніших систем - соціуму, культури тощо - вимагає виходу на новий рівень науковості і задає горизонти пізнання. Утім, нині і в природознавстві (зокрема завдяки синергетиці та іншим неklasичним загальнонауковим напрямам) набуває великої ваги постулат *складності* досліджуваних об'єктів, затверджується думка про відносність розрізнення «простого» та «складного».

У соціально-гуманітарному знанні також все більш вираженою стає тенденція поєднання різних пізнавальних практик, їх взаємодоповнювальність, а також «змагальність» і взаємодія в формі діалогу і критичного осмислення. І, як слушно зазначає А.В. Юревич, ідеться про перетворення цієї стихійної інтегративної тенденції на свідому стратегію розвитку гуманітаристики, особливо психології, про вироблення й реалізацію конкретних інтеграційних проектів та дослідницьких програм, що передбачали б залучення якнайширших кіл науковців.

Водночас ці тенденції пов'язані з питанням про умови і механізми інтеграції точок зору, що ґрунтуються на різних епістемологічних підставах. Завданням же розвитку наукового знання стає вироблення шляхів і засобів налагодження продуктивного міжпарадигмального і міждисциплінарного діалогів.

Важливою категорією сьогодні стає *інтерсуб'єктивність*, котру можна розглядати як основну форму (механізм) об'єктивності наукового пізнання.

«Інтерсуб'єктивний підхід ґрунтується на трьох передумовах:

(А) індивіди оцінюють і формують уявлення про інтерсуб'єктивності реальності в їх соціокультурних контекстах, і деякі з цих уявлень відрізняються від прийнятих особистісних цінностей і переконань;

(В) індивіди діють відповідно до власних уявлень про інтерсуб'єктивності реальності - іноді значно частіше, ніж вони діють відповідно до власних цінностей і переконань;

(С) індивіди ненавмисно підкріплюють і зберігають інтерсуб'єктивності реальності в своїх уявленнях і діях (незалежно від того, валідні вони чи ні)» (13, р. 483).

Згідно з інтерсуб'єктивним підходом, взаємодія факторів особистості і оточення здійснюється в єдиному контексті культури; культура існує на багатьох рівнях, представляючи процес колективного спів-будування консенсусу членами культурного співтовариства; культурна зумовленість поведінки виявляється у її цілеспрямованості, яка задана стратегічним використанням пропонованих культурою скриптів... в середовищі людей, обізнаних про різні обмеження і можливості локального оточення для

досягнення значущих цілей (наприклад, епістемічних, ідентичності і комунікативних цілей) (13, р. 487). Природно, поняття інтерсуб'єктивності, спершу розвинене у філософії (зокрема, у традиції Гуссерля, а згодом – у комунікативних та аналітичних напрямках другої половини ХХ ст.) і поширене у практиці психоаналізу, може набувати у методології науки різного змістового наповнення. Але так чи інакше воно окреслює певний «обрій» або простір, у якому має розгортатися спілкування різних наукових ідей як осередків тієї чи іншої особливої *культури розуміння та діяльності*. У цьому сенсі інтерсуб'єктивність постає атрибутивним, конститутивним визначенням пізнання, і передусім наукового.

Відтак виникає необхідність обґрунтування категорії комунікативної раціональності, близько пов'язаної з ідеєю інтерсуб'єктивності. На думку Р. Мертона, комунікативність лежить в основі створення та апробації теорій середнього рівня в контексті різних парадигм. Але дедалі гостріше постає питання про можливість спілкування на міжпарадигмальному, «першозасадничому» рівні – саме там, де найбільш наявними постають суперечності й несумісність поглядів (принаймні позірні), неможливість їх зведення до одного з наявних трактувань психіки або ж формального узагальнення. Таким чином, розуміння комунікації як інтерсуб'єктивності і особливого роду пізнавального процесу створює також можливість виходу за межі як редукціонізму, так і універсалізму.

Посилюються позиції визнання культурного поліфонізму, необхідності діалогу, звільнення від догматизму. На зміну класичній логіці «або / або» приходять діалогічна логіка «і / і», а альтернативні підходи починають розглядатися не як взаємовиключні, а як взаємодоповнювальні [3]. Точніше, у багатьох випадках більш глибокий аналіз не знімає їх альтернативності (загально-логічної суперечності), але дозволяє побудувати між «протилежностями» відношення взаємовизначення (взаємної імплікації), що становить *парадокс* у строгому розумінні. У цьому разі можна казати про *сполучення* двох вищезгаданих логічних інтенцій – «або/або» та «і/і». Загалом же це є лише потенцією єдиної цілісної логіки, яка має щоразу вибудовувати конкретну форму вищезгаданого взаємовизначення.

У постнекласичній науці відбувається певна зміна погляду на взаємодію суб'єкта та об'єкта. Людина, яка пізнає, має систему цінностей, представлених не лише в повсякденному, а й в спеціалізованому знанні; цінності впливають на пізнавальні операції репрезентації, інтерпретації, конвенції, категоризації, редукції та ін., а також на форми «конкретизації» знання суб'єкта. І цей вплив ціннісно-сміслових настановлень рефлектується, досліджується не так для того, щоб елімінувати чи мінімізувати його (відповідно до класичних настановлень), але скоріше як породжувальне, *продуктивне* начало. Спеціальним предметом вивчення стають різні форми «передумовного» (рос. «предпосилочного») знання, у яке включені цінності, - наукова картина світу, стиль наукового мислення, парадигми, методологічні та світоглядні принципи. Також по-новому

розглядається суть наукового методу. Згідно з акторно-мережевою теорією наукового знання (Б. Латура, Дж. Ло та ін), метод переробляє і повторно пов'язує компоненти; в результаті породжуються нові версії світу [7]. Отже, метод («душа» науки за Гегелем) постає концентрованим втіленням унікальної *культурно-творчої* інтенції – способу перетворювального розуміння дійсності.

Посилюється тенденція врахування у соціогуманітарних дослідженнях культурно-символьної мережі людського досвіду. «У порівнянні з іншими тваринами, людина живе не просто в більш широкій реальності - вона живе немов у новому вимірі реальності. Людина живе відтепер не тільки у фізичному, а й у символічному універсумі. Мова, міф, мистецтво, релігія - частини цього універсуму, ті різні нитки, з яких сплітається символічна мережа, складна тканина людського досвіду. Весь людський прогрес в мисленні і досвіді стоншує і одночасно зміцнює цю мережу. Людина вже не протистоїть реальності безпосередньо, вона не стикається з нею віч-на-віч. Фізична реальність як би віддаляється в міру того, як зростає символічна активність людини»[6, с. 28-29]. Завважимо, що у контексті історії психології, зокрема спорів навколо відомого «принципу безпосередності», ці думки Е. Кассіра є доволі актуальними і можуть бути уточнені, зокрема, таким чином: *безпосередність* - невід'ємна суть зв'язку людини, зокрема її свідомості, з буттям – досягається у неї, на відміну від тварин, саме *завдяки* опосередкувальним механізмам мовлення, мислення тощо. Іншими словами, ця безпосередність є настільки ж «природним» феноменом, наскільки й артефактом - продуктом творчої активності людського. Це конкретний приклад згаданого вище взаємовизначення протилежних атрибутів людської психіки, що були покладені в основу певних концепцій, - природного й культурного, «фізичного» та символічного.

Зазначені тенденції в контексті людинознавства пов'язані з прагненням цілісного, всеохоплюючого осмислення людиною своєї природи та сутності, потребою самопізнання, що виявляється, **зокрема, в посиленні позицій не лише історико-культурних, а й екзистенційних тенденцій**, у спрямованості на діалог, взаємодію та можливу інтеграцію різних напрямків та рівнів гуманітарних знань у смислового полі психології. При цьому в сучасному людинознавстві існують суттєво різні тлумачення цієї інтеграції й бракує наукових моделей її стихійного та цілеспрямованого здійснення.

G. R. Henriques так характеризує сучасний стан психології: (1) відсутнє узгоджене визначення науки психології; (2) немає загальноприйнятого визначення її предмета; (3) значне поширення понять, що взаємно перетинаються; (4) велика кількість парадигм, що ґрунтуються на фундаментально відмінних епістемологічних підставах; і (5) вузька спеціалізація стає все більш домінуючою на шкоду генералізації і, таким чином, проблема фрагментації тільки зростає (17).

Різноманіття парадигмальних координат сучасного психологічного знання зумовлене відмінностями пізнавальних пріоритетів дослідника, а

також його зосередженістю на тому чи іншому типі досліджуваної феноменології. R. Stevens запропонував «тримодальну теорію підстав людських дій», де виділив три якісно відмінних за рівнем детермінації типи психологічної феноменології - біологічну, символічну і рефлексивну; кожному типу відповідають якісно відмінні пізнавальні традиції [20, с. 81-82]. Пізнавальні пріоритети дослідника виявляються, за Р. Nealy, на всіх рівнях: на епістемологічному рівні – «у діапазоні між перспективами першої і третьої особи, між пояснювальним і експірієнським (переживальним) підходами, між природничо-науковою та гуманітарною орієнтаціями»; на методологічному рівні - між кількісно-експериментальним і якісно-описовим підходами; на онтологічному рівні – мова йде про «відмінності "природного" і "людського" роду і відмінності "метафізики речей" і "метафізики людей"» (16, р. 273).

Висновки. Виходячи зі стану сучасної психології, можна констатувати необхідність її саморефлексії з метою визначення меж, вимірів, специфіки її пізнавального поля, перспектив розвитку. Виникає необхідність в знаходженні нових методологій і підходів. Пошук шляхів співіснування в умовах парадигмального і методологічного різноманіття передбачає осягнення природи психологічних явищ через супроводжуване критичною рефлексією інтегрування різних традицій, логік і інструментів.

Зміни соціокультурної та пізнавальної ситуації спричинюють необхідність модернізації психологічної науки, актуалізують проблему пошуку нових теоретичних уявлень та дослідницьких стратегій. Психологія має стати більш саморефлексивною для розвитку та адаптації до стрімких змін сучасності і майбутнього (19). Актуальним є поєднання зусиль психологів, які представляють різні традиції та підходи, з метою знаходження ресурсів подолання фрагментарності, парадигмальної розрізненості психологічного знання, його інтеграції та розвитку.

Список використаних джерел:

1. Асмолов, А.Г., Гусельцева, М.С. (2015) Кому и как разрабатывать методологию психологии? *Сибирский психологический журнал*, 55, 6-45.
2. Балл, Г.О. (2017) Раціогуманістична орієнтація в методології людинознавства: наукове видання. Київ: Видавництво ПП «СКД».
3. Библер, В.С. (1991) От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век. Москва: Политиздат.
4. Василькова, В.В. (2012) Сети в социальном познании: от метафоры к метатеории. *Журнал социологии и социальной антропологии*, 15 (5), 1–24.
5. Гусельцева, М.С. (2015) Культурно-аналитический подход к изучению эволюции психологического знания. (Дис...докт. психол. наук). Москва.
6. Кассирер, Э. (1988) *Проблема человека в западной философии*. Москва.

7. Вахштайна, В. (Ред.) (2006) *Социология вещей. Сборник статей*. Москва: Издательский дом «Территория будущего».
8. Мертон, Р. (2006) *Социальная теория и социальная структура*. Текст. Москва: Хранитель.
9. Сурков, В.Н. (2004) Гносеологические ориентиры в становлении и предметном самоопределении психологического знания. (Автореф. дис. канд. филос. наук). Омск.
10. Янчук, В.А. (2006) Постмодернистский, социокультурно-интердетерминистский диалогизм как перспектива позиционирования в предмете психологии. *Методология и история психологии*, 1(1), 193-206.
11. Юревич, А.В. (2000) Психология и методология. *Психол. журн.*, 21.(5), 35—47.
12. Bohannon, J. (2015) Many psychological papers fail replication test. *Science*, 349 (6251), 910-911.
13. Chiu, C., Gelfand, M. J., Yamagishi, T., Shteynberg, G., & Wan, C. (2010). Intersubjective culture: The role of intersubjective perceptions in cross-cultural research. *Perspectives on Psychological Science*, 5(4), 482–493.
14. Denzin, N. (2010) Moments, Mixed Methods, and Paradigm Dialogs. *Qualitative Inquiry*, 16 (6). P. 419-427.
15. Donmoyer, R. (2012). Two (very) different worlds: The cultures of policy making and qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 18, 9, 798-807
16. 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.
17. Henriques, G. (2013) Evolving from methodological to conceptual unification. *Review of General Psychology*, 17, 168-173.
18. Nespov, J. (2006). *Technology and the politics of instruction*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Routledge.
19. Sørensen, E. (2019). *A New Psychology for a New Society: How Psychology Can Profit from Science and Technology Studies*. In K.O. O'Doherty (Ed.) *Psychological Studies of Science and Technology*, Palgrave Studies in the Theory and History of Psychology. Palgrave Macmillan.
20. Stevens, R. (1998) Trimodal theory as a model for interrelating perspectives in psychology. *Theory and social psychology* / Eds. R. Sapsford, A. Still,... M. Wetherell, D. Miell and R. Stevens. London, Sage, 75-83.
21. Tashakkori, A., Teddlie, C., Teddlie, C.B. (1998) Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches. *Applied Social Research*, 46.

References:

1. Asmolov, A.G., Gusel'ceva, M.S. (2015) Komu i kak razrabatyvat' metodologiyu psihologii? [To whom and how to develop a methodology of psychology?]. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal*, 55, 6-45 [in Russian].
2. Ball, G.O. (2017) *Raciogumanistichna orientaciya v metodologii lyudinoznavstva: naukove vidannya* [Rational humanistic orientation in the

methodology of anthropology: a scientific publication]. Kiïv: Vidavnictvo PP «SKD» [in Ukrainian].

3. Bibler, V.S. (1991) *Ot naukoucheniya – k logike kul'tury: dva filosofskih vvedeniya v dvadcat' pervyj vek [From Science to the Logic of Culture: Two Philosophical Introductions to the Twenty-First Century]*. Moskva: Politizdat [in Russian].

4. Vasil'kova, V.V. (2012) *Seti v social'nom poznanii: ot metafory k metateorii [Networks in social cognition: from metaphor to metatheory]*. *ZHurnal sociologii i social'noj antropologii*, 15 (5), 1–24 [in Russian].

5. Gusel'ceva, M.S. (2015) *Kul'turno-analiticheskij podhod k izucheniyu evolyucii psihologicheskogo znaniya [Cultural-analytical approach to the study of the evolution of psychological knowledge]*. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Moskva [in Russian].

6. Kassirer, E. (1988) *Problema cheloveka v zapadnoj filosofii [The problem of man in Western philosophy]*. Moskva [in Russian].

7. Vahshtajna, V. (Red.) (2006) *Sociologiya veshchej. Sbornik statej [Sociology of things. Collection of articles]*. Moskva: Izdatel'skij dom «Territoriya budushchego» [in Russian].

8. Merton, R. (2006) *Social'naya teoriya i social'naya struktura [Social theory and social structure]*. Tekst. Moskva: Hranitel' [in Russian].

9. Surkov, V.N. (2004) *Gnoseologicheskie orientiry v stanovlenii i predmetnom samoopredelenii psihologicheskogo znaniya [Epistemological guidelines in the formation and subject self-determination of psychological knowledge]*. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Omsk [in Russian].

10. YAnchuk, V.A. (2006) *Postmodernistskij, sociokul'turno-interdeterministskij dialogizm kak perspektiva pozicionirovaniya v predmete psihologii [Postmodernist, sociocultural-interdeterminist dialogism as a perspective of positioning in the subject of psychology]*. *Metodologiya i istoriya psihologii*, 1(1), 193-206 [in Russian].

11. YUrevich, A.V. (2000) *Psihologiya i metodologiya [Psychology and methodology]*. *Psihol. zhurn.*, 21(5), 35—47 [in Russian].

12. Bohannon, J. (2015) Many psychological papers fail replication test. *Science*, 349 (6251), 910-911.

13. Chiu, C., Gelfand, M. J., Yamagishi, T., Shteynberg, G., & Wan, C. (2010). Intersubjective culture: The role of intersubjective perceptions in cross-cultural research. *Perspectives on Psychological Science*, 5(4), 482–493.

14. Denzin, N. (2010) Moments, Mixed Methods, and Paradigm Dialogs. *Qualitative Inquiry*, 16 (6). P. 419-427.

15. Donmoyer, R. (2012). Two (very) different worlds: The cultures of policy making and qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 18, 9, 798-807

16. 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.

17. Henriques, G. (2013) Evolving from methodological to conceptual unification. *Review of General Psychology*, 17, 168-173.
18. Nespor, J. (2006). *Technology and the politics of instruction*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Routledge.
19. Sørensen, E. (2019). *A New Psychology for a New Society: How Psychology Can Profit from Science and Technology Studies*. In K.O. O'Doherty (Ed.) *Psychological Studies of Science and Technology*, Palgrave Studies in the Theory and History of Psychology. Palgrave Macmillan.
20. Stevens, R. (1998) Trimodal theory as a model for interrelating perspectives in psychology. *Theory and social psychology* / Eds. R. Sapsford, A. Still,... M. Wetherell, D. Miell and R. Stevens. London, Sage, 75-83.
21. Tashakkori, A., Teddlie, C., Teddlie C.B. (1998) Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches. *Applied Social Research*, 46.

Завгородняя О.В., Копылов С.О. Современная познавательная ситуация и вызовы психологии. В статье охарактеризована современная познавательная ситуация как неопределенная, противоречивая, текучая, что составляет вызов социогуманитарному, в частности психологическому, знанию. Поэтому ведущими тенденциями развития науки является рост когнитивной сложности, распространение меж- и трансдисциплинарных исследований; интерес к различным интеллектуальным традициям; гуманитаризация; ряд явлений, которые получили название «повороты»; возрастание роли постнеклассического идеала рациональности. Это выдвигает на первый план проблемы intersубъективности знания, коммуникативной рациональности, поиска общей модели и конкретных форм диалога различных научно-психологических подходов, в частности на межпарадигмальном уровне. Актуальным является объединение усилий психологов, представляющих различные традиции и подходы, с целью нахождения ресурсов преодоления фрагментарности психологического знания, его интеграции и развития.

Ключевые слова: познавательная ситуация, психологическое знание, когнитивная сложность, трансдисциплинарных исследования; интеллектуальная традиция, идеалы рациональности.

Zavhorodnia O., Kopylov S. The modern cognitive situation and the challenges of psychology. The article describes the current cognitive situation as uncertain, contradictory, changeable, which is a challenge to social and humanitarian, in particular psychological, knowledge. Thus, the leading trends in the development of science are the growth of cognitive complexity, the spread of inter- and interdisciplinary research; interest in various intellectual traditions; humanization; a number of phenomena called "turns"; the growing role of the post-classical ideal of rationality. At the same time, there are problems of intersubjectivity of cognition, communicative rationality, search for a common

model and specific forms of dialogue of different scientific approaches, in particular at the interparadigmatic level. It is important to combine the efforts of psychologists representing different traditions and approaches in order to find resources to overcome the fragmentation of psychological knowledge, their integration and development.

Key words: cognitive situation, psychological knowledge, cognitive complexity, transdisciplinary research; intellectual tradition, ideals of rationality.

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, Україна.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ ТРЕНІНГІВ З ЕТИКИ

Зливков В.Л. Методологічні засади організації та проведення тренінгів з етики. Дану статтю присвячено висвітленню методологічних засад організації та проведення тренінгів з етики в контексті розвитку персоналу. 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 та спрямовані на набуття знань, умінь, навичок і атитюдів, компетентностей в цілому у певній галузі діяльності. Охарактеризовано структуру відповідних категорій дизайну, які слід враховувати при створенні навчальних програм з етики; проаналізовано 22 дослідження щодо ефективності самостійних навчальних програм з ділової етики щодо їх впливу, залежних змінних та методів вимірювання, проектування та концептуальних засад. Визначено методологічні засади організації тренінгів з етики, нині популярних у зарубіжній практиці, особливо в руслі зміни їх концептуальної парадигми та адаптації до реалій невизначеності, окреслено напрямки науково-методологічного обґрунтування подібних тренінгів, визначено перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: тренінг, кар'єра, етичні тренінги, ефективність тренінгів, розвиток персоналу, особистість.

Постановка проблеми. Етичні тренінги та впровадження програм навчання етиці в організаціях розглядається як важливий елемент інституціоналізації ділової етики. Такий тренінг спрямований на розвиток та зміцнення етичних компетенцій – також відомих як етичні здібності (S. T. Hannah) [8] та етичні навички (L. Falkenberg, J. Woiceshyn) [5], які позитивно впливають на етичну поведінку членів організації та менеджерів. Важливість цих компетенцій стала широко визнаною, оскільки їх відсутність була

пов'язана із виникненням корпоративних скандалів, спричинених шахрайством або корупцією, що серйозно загрожувало добробуту приватних осіб, компаній та суспільства в цілому (M. S. Schwartz) [21]. Крім того, ці компетенції можуть бути корисними для подолання нових викликів та криз, з якими стикаються компанії та співробітники, зокрема спричинених пандемією COVID-19.

Навчання етиці є специфічною формою роботи менеджерів з персоналу, подібні тренінги затребувані широкою громадськістю, втім серед дослідників все ще ведуться суперечки щодо їх ефективності у різних професійних спільнотах. Для кращого розуміння впливу тренінгів з етики на етичні навички необхідний всебічний огляд відповідних досліджень, який пропонується у даній статті. Наш огляд показує, що дослідження значною мірою базуються на когнітивних передумовах етичної поведінки [12], [18], втім нині широкої популярності набувають інтегративні теорії, які виходять за межі традиційних когнітивних пояснень етичної поведінки [21]. Крім того, результати нашого аналізу свідчать про те, що майбутні дослідження отримають користь від посилення їхньої методологічної основи, розширення теоретичних контекстів і від відмови проводити емпіричні дослідження переважно на студентських вибірках.

Останні дослідження і публікації. Ефективність тренінгових програм з етики визначається комплексною системою оцінок, натепер найбільш популярною у цій галузі вважається модель Д. Кіркпатріка [2], яка розглядається як стандартна у дослідженнях щодо навчання та розвитку (K. Alvarez, E. Salas, C. M. Garofano [3]; A. Grohmann, S. Kauffeld [7]; B. C. P. Rodriguez, A. Armellini [20]). Дана модель є найбільш усталеною та, як наслідок, найбільш широко використовуваною системою оцінки в організаціях (Y. J. Kong, R. L. Jacobs) [13], і фахівці з підготовки персоналу часто використовують її для оцінки навчальних втручань (P. E. Kennedy) [11]. Модель Д. Кіркпатріка популярна завдяки, серед іншого, простоті використання, втім вона також є комплексною і не зосереджується лише на вимірюванні результатів навчання. Щоб мінімізувати необ'єктивні висновки з оцінки лише однієї підгрупи результатів навчання, модель Д. Кіркпатріка охоплює різні ефекти тренінгу та включає суб'єктивне задоволення учасників тренінгу, ефекти навчання, їх перенесення на практику та переваги цієї програми для організації. Точніше, модель оцінки Кіркпатріка складається з чотирьох рівнів для оцінки ефективності програми: реакції, навчання, поведінки та результатів [1].

Вимоги до ефективності тренінгу (за Д. і Д. Кіркпатріками):

1) Програма базується на потребах учасників (хто і які навички хоче отримати на тренінгу, яких вмінь і навичок потребує оточення учасників тренінгу, як учасники тренінгу визначатимуть його ефективність).

2) Чітко визначені завдання тренінгу (розширити знання учасників (які саме знання 1..2..3), удосконалити їх навички (які саме навички 1..2..3),

змінити поведінку (які саме моделі поведінки змінити, які бажані моделі поведінки сформувавши).

3) Оптимальний графік програми.

4) Придатне для тренінгу приміщення. При підборі необхідно врахувати побажання учасників, не забуваючи про час, який їм доведеться витратити на дорогу. Якщо програма розрахована на тиждень, час на дорогу не має значення, а якщо на три години або менше, то заняття краще організувати недалеко від «дому», щоб уникнути невдоволення учасників.

5) Ретельний підбір учасників. Кого потрібно запрошувати на тренінг і скільки має бути учасників – важливі питання в організації тренінгу, однак насамперед слід з'ясувати чиїм потребам відповідає зміст тренінгу.

6) Професійний тренер. Ведучий тренінгу повинен бути висококваліфікованим фахівцем – незалежно від того, чи є він співробітником компанії чи запрошеним консультантом. Основними якостями професійного тренера є розуміння теми тренінгу, фахова компетентність в ній та вміння ефективно спілкуватися. Інші необхідні навички: бажання навчати, вміння створювати умови для дискусії, розуміння групової динаміки, навички психодіагностики та психокорекції.

7) Використання ефективних аудіо-візуальних матеріалів. Зазвичай нині у тренерів не виникає проблем з даним пунктом, однак є важливий момент, особливо актуальний для великих груп – це використання мікрофону. Його краще обирати такий, який кріпиться, наприклад, на комірці піджака, дозволяючи вільно рухатися.

8) Виконання завдань тренінгу.

9) Задоволення потреб учасників.

10) Оцінка ефективності тренінгу.

Модель оцінки ефективності навчання Д. Киркпатріка було створено у 1954 році, вважалося, що її можна використовувати не лише для оцінювання тренінгової діяльності, а й процесу навчання в цілому.

Дана чотирьохрівнева модель вперше була представлена в серії статей в 1959 в *Journal of American Society of Training Directors*, пізніше, у 1975 році вона була скопійована і опублікована у вигляді статті *Techniques for Evaluating Training Programs* в книзі під редакцією Д. Киркпатріка *Evaluating Training Programs* в 1975 році, проте, чотири рівні моделі Д. Киркпатріка стали популярними тільки після виходу його книги *Evaluating Training Programs* в 1994 році [2].

1) Реакції (емоційний рівень) – важливо з'ясувати, як учасники реагують безпосередньо на саме навчання: чи подобається воно їм, і для чого вони будуть використовувати отримані навички та знання. Для оцінки ефективності першого рівня можуть бути використані таких інструменти як листи реагування (анкети коментарів, листи посмішок, анкети реакції), інтерв'ю, фокус-групи. Слід зауважити, що з одного боку, позитивна реакція як така не має особливого значення, оскільки реакція «сподобався тренінг» зовсім не тотожна «ефективному тренінгу», так само як і позитивні реакції не

сприяють стійким змінам учасників, втім не варто недооцінювати цей рівень: задоволеність тренінгом – це зацікавленість і позитивний настрій учасників, необхідні для успішного навчання.

2) Навчання (рівень знань) показує, які знання, навички і методи засвоєні учасниками тренінгу. Набуття нових знань є важливим, але недостатнім результатом тренінгу. Щоб отримати знання, не обов'язково проходити тренінг – досить прочитати книгу або відвідати лекцію. До того ж, саме по собі набуття нових знань, без уміння і бажання їх застосовувати, часто не впливає на ефективність роботи людини. Найціннішим результатом тренінгу може виявитися отримання учасниками «інсайтів», коли інформація не просто засвоюється у даному тренером вигляді, а трансформується у власний досвід, отриманий у виконанні тренінгових вправ.

3) Поведінка (рівень навичок) – зміна поведінки учасника в робочій ситуації, застосування отриманих навичок на практиці. Зміна поведінки показує, що учасники можуть застосовувати знання і навички, отримані на тренінгу. Це найважливіший показник ефективності, оскільки основна мета тренінгу – покращення шляхом вдосконалення поведінки учасників, адже нові знання і вміння не приносять користі, якщо їх не застосовувати.

Д. Кіркпатрік звертає увагу, що якщо зміни в поведінці учасників після навчання не відбулися, то це абсолютно не означає, що тренінг був не ефективний. Бувають такі випадки, коли не були створені необхідні для цього умови, тому при оцінюванні дуже важливо перевіряти наявність наступних показників: чи є бажання у учасників змінити свою поведінку; чи розуміють учасники, що і як потрібно робити; чи створений відповідний соціально-психологічний клімат на робочому місці; чи наявні заохочення учасників тренінгу за зміну їх поведінки.

4) Результат – це кількісно вимірювані результати (осяг продажів, кількість конфліктів, прибуток, зменшення нераціональних витрат тощо). Витрати на дослідження цього показника можуть багаторазово перевищувати вартість самих тренінгів, тому цей рівень оцінки рекомендується проводити тільки в разі проведення довгострокових і дорогих програм. Для отримання більш достовірних результатів при оцінці необхідно: за використовувати контрольну групу (не проходить тренінг); проводити оцінку через деякий час, щоб результати стали помітні.

Оцінка ефективності навчальних програм ставить етичні виклики, на які слід реагувати належним чином. У зв'язку з цим Американська асоціація оцінювання (American Evaluation Association) запропонувала деякі принципи, що визначають професійну етичну поведінку оцінювачів. Відповідно до них, фахівці повинні точно повідомляти застосовані методи та підходи, мати та підтримувати здатність проводити компетентні практики оцінювання, розкривати потенційні конфлікти інтересів, поважати та шанувати гідність та добробут людей та визнавати загальне благо. Тобто, оцінка повинна проводитися систематично та сумлінно (АЕА, 2018). Крім того, Академія розвитку людських ресурсів забезпечує етичні стандарти для професіоналів з

управління персоналом на практиці, в наукових дослідженнях, консультаціях та навчанні. Нижче наведено шість загальних принципів, якими повинні керуватися спеціалісти з управління людськими ресурсами: (а) знати свої обмеження у знаннях (компетенції), (б) бути чесними, справедливими та поважати інших (добročесність), (с) уточнювати свою професійну роль та брати відповідальність за свою поведінку (професійна відповідальність), (d) поважати права та гідність людей, (е) сприяти добробуту інших та (f) усвідомлювати свою професійну відповідальність перед громадою.

Метою даної статті є визначення особливостей використання тренінгів з етики у їх методологічній перспективі.

Виклад результатів досліджень. Спираючись на модель Д. Кіркпатріка, ми проаналізували наявні дані про ефективність тренінгових програм з етики. Як показано більш докладно далі, вплив навчальних програм може стосуватися різних змінних та вимірювань, використаних у попередніх емпіричних дослідженнях. Оскільки ефекти етичних тренінгів можуть залежати від конкретного плану навчальних програм, ми також вивчили інформацію щодо цього. Крім того, щоб відобразити основні механізми, які зумовлюють виникнення або відсутність конкретних наслідків, ми виділили теоретичні основи, що використовуються для обґрунтування ефективності навчання. Після попередніх досліджень та концептуальних міркувань ми, таким чином, застосували наступні виміри та характеристики.

Вплив тренінгу. Визначено, чи не вказано у дослідженнях на позитивний, змішаний чи негативний вплив навчання етики на етичну поведінку чи пов'язані з цим змінні (наприклад, на сприйняття етичного клімату в організації).

Залежна змінна та вимірювання. Навчальні програми з етики прагнуть посилити етичну поведінку учасників. Етичну поведінку як залежну змінну емпіричних досліджень ефективності можна охопити як широко, так і вузько і виміряти різними способами. Проаналізувавши попередній досвід (М. J. O'Fallon, K. D. Butterfield) [16], ми використали більш загальну структуру чотирьох компонентів, запропонованих J. R. Rest [18], [19] задля емпіричного доведення ефективності тренінгових програм з етики. Дана модель передбачає, що етична поведінка складається з чотирьох компонентів (або процесів) усвідомлення, судження, наміру та дії. Отже, етична поведінка складається з поведінкових процесів, що використовуються для сприйняття етичності конкретної ситуації, виправдання переваги морального способу дії, розвитку мотивації вибору морального способу дій, а також витривалості та его-сили для дії відповідно. Різні індивідуальні характеристики, когнітивні, а також некогнітивні, можуть впливати на здатність члена організації дотримуватися етичної чуйності, судження, мотивації та / або дії. Ми визначили компоненти, охоплені оглянутими дослідженнями, та інструменти, що використовуються для вимірювання ефектів. Крім того, ми визначили, чи вимірюється вплив навчання етики на практиків чи студентів.

Етична обізнаність, судження та наміри в цілому відносяться до другого рівня моделі Д. Кіркпатріка, тоді як етичні дії фіксують третій рівень – застосований зміст на практиці (передача).

Інформація про навчальний дизайн. Ми шукали інформацію про (а) підхід до навчання, (б) кількість різних методів навчання та (с) тривалість навчання. По-перше, тренінги з етики можуть застосовувати різні підходи, тобто заохочення до активності учасників чи достатньо пасивної участі у заняттях, втім активне та пасивне залучення учасників можуть поєднуватися. Активний підхід у тренінгах спирається на навчальну діяльність, яка вимагає активної участі, наприклад, розробка рішень етичних сценаріїв, коли учасники повинні приймати рішення з етичних питань. Натомість пасивний підхід до навчання не вимагає активної участі, роль учасників може бути зведена до слухання лекції або перегляду відео. Крім того, підходи до активного навчання можуть відрізнятися залежно від того, чи потрібна соціальна взаємодія в контексті тієї чи іншої проблеми. Соціальна взаємодія як підкатегорія підходів до активного навчання виникає, якщо існує якась форма обміну (наприклад, ідеями чи думками) між учасниками та / або учасниками та викладачами. Наприклад, групові обговорення етичних питань представляють активний підхід до соціальної взаємодії, тоді як вибір потенційних напрямків дій для реагування на певний етичний сценарій вимагає дії учасника, але ніякої соціальної взаємодії. Основними теоріями до дизайну тренінгів є конструктивістські та соціально-конструктивістські теорії навчання. Конструктивістські теорії поділяють основне припущення, що активізують і використовують знання, які вони вже мають для інтерпретації нової інформації, тобто тренінг – це не лише отримання інформації, а й побудова та перетворення знань. Крім того, кооперативне навчання (через соціальну взаємодію) сприяє зміцненню отриманих знань та компетенцій, тобто соціальний обмін підтримує учнів у побудові власної системи знань із наступним використанням її на практиці (S. M. M. Loyens, D. Gijbels) [15].

По-друге, тренінгові програми з етики можуть спиратися на різні методи навчання, такі як прослуховування лекцій, обговорення тематичних досліджень та перегляд відеофільмів. Існує безліч методів навчання, які можна віднести до двох форм: соціальної форми (хто з ким?) та прикладних завдань (наприклад, дискусії, лекції та рольові ігри). Соціальними формами можуть бути традиційне викладання в класі, індивідуальна робота, партнерська робота та робота в групах. Форми завдань включають такі дії, як прослуховування лекцій, проведення презентацій та участь у дискусіях. Методи навчання можуть включати різні форми, які також можуть поєднуватися. Наприклад, групова робота може включати завдання, які слід вирішувати разом шляхом пошуку в базах даних та збору інформації у поєднанні з обговоренням історії. Це два різні методи навчання з однаковою соціальною формою (робота в групах), але різноманітними завданнями. Відповідно, різні засоби можуть бути використані для передачі знань,

відкриття нових напрямів думок та підтримки навчального процесу учасників. У зв'язку з цим програми з навчання етиці можна розрізнити між програмами, що включають лише один метод навчання (наприклад, виключно прослуховування лекцій), та програмами, що включають різноманітні засоби розвитку (наприклад, прослуховування лекцій, перегляд відеофільмів та обговорення етичних сценаріїв).

По-третє, тривалість навчальних програм з етики може бути різною. Ця категорія дизайну стосується декількох аспектів, таких як частота тренувальних занять (тобто лише одна сесія, дві або декілька), їх тривалість (наприклад, 15 хвилин або 3 години) та їх часовий розподіл у випадку багаторазового навчання сесії (які можуть бути проведені, наприклад, протягом тижня або протягом року).

Основними міркуваннями цієї категорії дизайну є принципи навчання, які пропонуються в літературі із тренінгових технологій (R. M. Gagné [6]; C. M. Reigeluth, A. A. Carr-Chellmann) [17]. Принцип повторення передбачає, що учням потрібна багаторазова практика для вдосконалення своїх компетенцій і для того, щоб бути впевненішими у їх використанні, при цьому тренінг з етики порівнюється із тренуванням м'язів і тому вимагає часу, терпіння та регулярних повторень. Крім того, емпіричні дані вказують на те, що часовий розподіл та / або повторення кількох тренувальних занять має тенденцію перевершувати зосередження всього в одній тренувальній сесії (J. Hattie) [9]. Відповідно, блок-семінари без перерв менш ефективні за тренінги, коли учасникам дають інтервали відпочинку в межах однієї сесії чи між ними, наприклад, коли заняття проводяться раз на тиждень протягом 10 тижнів поспіль (S. Kauffeld, N. Lehmann-Willenbrock) [10]. Загалом, набуття та збереження знань, умінь та навичок, як правило, посилюється дистанційною практикою. Ефективність довжини інтервалів пов'язана зі складністю та новизною завдань. Учні можуть отримати вигоду від збільшення інтервалу часу, коли завдання є більш складним та потребують більших зусиль для засвоєння.

Щодо концептуального обґрунтування рецензованих досліджень, ми визначили, чи автори чітко формулювали теоретичну базу для формулювання гіпотез (тобто надавали чітко розроблену теоретичну базу), викладали теоретичні посилання (тобто посилалися на теоретичне обґрунтування, не пояснюючи більш глибоко, як вони використовували теорію для розвитку свого дослідження та формулювання своїх гіпотез) або покладались лише на попередні емпіричні дослідження для розробки та обґрунтування власного дослідження (утримуючись від будь-якого детального пояснення їх теоретичної основи). У дослідженнях з теоретичною основою часто використовувалася теорія Кольберга, іноді пов'язана з підходом когнітивного розвитку Ж. Піаже та теоретичними концепціями J. R. Rest, M. Bebeau, J. Volker. Порівняння старих (1970–1999) та новіших (2000–2019) досліджень показало, що використання теорії Кольберга з часом зменшувалось (88% проти 56%), тоді як різноманітність теорій зростало (14

проти 34 різних теорій). У 1980-х рр. у всіх дослідженнях (100%) з чіткою теоретичною базою або теоретичним посиланням використовувалася теорія Кольберга, втім у 1990-х, 76% були розроблені на основі цієї теорії, у 2000-х на неї посиляється 59%, а починаючи з 2010 – 57% проаналізованих нами досліджень. Зростання альтернативних теоретичних підходів може свідчити про те, що концепції когнітивного розвитку оскаржуються теоріями з додатковими факторами, що пояснюють етичну поведінку. Зокрема, останнім часом більшої популярності набуває теорія М. S. Schwartz [21], який поєднував когнітивні фактори з окремими факторами, ситуативним контекстом та психічними процесами, такими як емоції та інтуїція. Примітно, що класичні етичні теорії, такі як деонтологія та консеквенціалізм, не згадувались в оглянутих дослідженнях.

У більшості проаналізованих нами досліджень виявлено позитивні наслідки навчання етиці. Лише одне дослідження (опубліковане в 1998 р.) вказує на негативний вплив етичних тренінгів, 11 досліджень не виявили жодного впливу, саме у них дослідження немає точного опису дизайну тренінгу. Щодо дизайну тренінгів, можна припустити, що різні компоненти етичної поведінки можуть потребувати різних стимулювань на основі тренувань. У зв'язку з цим деякі дослідження, що вивчали кілька компонентів етичної поведінки, показали конкуруючі ефекти залежно від того, на який компонент було звернено увагу. Якщо тренінг не розроблений належним чином для компонента, який передбачається стимулювати, менш імовірно, що конкретний поведінковий процес буде ефективно посилений. Наприклад, стимулювання етичної обізнаності може вимагати інших методів та форм навчання, крім розвитку етичних намірів. Наприклад, дискусія щодо дилеми може стимулювати та покращувати етичну обізнаність, оскільки учасникам пропонуються етичні теми, проблеми, думки та рішення. Це допомагає поінформувати учасників тренінгу щодо етичних викликів у реальних життєвих ситуаціях, але, можливо, недостатньо зміцнить їхню мотивацію для вибору та реалізації морально вищого курсу дій.

Щодо чотирьох процесів етичної поведінки, компонент етичної чутливості (усвідомлення) можна розглядати як найважливіший, оскільки людина повинна сприймати ситуацію як етично релевантну, щоб досягти наступної складової етичного прийняття рішень: етичного судження. Якщо члени організації залишаться в курсі етичної відповідності, пов'язаної з їх завданнями щодо прийняття рішень, вони навряд чи будуть докладати зусиль, щоб збалансувати етичні міркування та розробити морально обгрунтовані дії. Більше того, слід враховувати взаємозалежність між різними компонентами етичного прийняття рішень, щоб забезпечити всебічне уявлення про переходи та взаємозв'язки між чотирма компонентами етичної поведінки. Такі всебічні та чіткі рамки аналізу та проектування можуть також більш детально висвітлити, чи може навчання з етики одночасно зміцнювати декілька (або всі) компоненти етичної поведінки, чи слід зосередитись на одному компоненті. Високоамбітні цілі навчання етики

можуть бути пов'язані з більш складними та трудомісткими програмами та методами навчання порівняно з програмами навчання, які покликані стимулювати лише один компонент етичної поведінки.

У цьому контексті варто підкреслити, що всі розглянуті дослідження стосувались лише потенційної ефективності та ігнорували витрати на програми навчання етиці. Дослідження, що врівноважували позитивні наслідки навчальних програм та витрати на їх реалізацію, відсутні. Це важливо для порівняння допустимості різних заходів щодо впровадження навчальних програм з корпоративної етики, які мали подібний ефект у просуванні етичної поведінки, але, можливо, застосовувались на різних рівнях витрат.

Методи навчання на основі електронних технологій можуть потенційно зменшити витрати на корпоративне навчання та підвищити гнучкість (W. F. Cascio) [4]. У нашому огляді було лише три дослідження, які вивчали ефективність онлайн навчання, однозначно його ефективність доведено не було, оскільки онлайн тренінги все ж вимагають поєднання з іншими навчальними методиками. Деякі вчені стверджують, що розвиток етичних компетенцій вимагає часу і вимагає регулярного протистояння моральним дилемам (G. Lind) [14]. Члени групи, які мали більше часу на роздуми, досягли вищого рівня вдосконалення своїх етичних уявлень, а позитивні ефекти тренінгів з етики слід інтерпретувати з обережністю, оскільки вони могли бути короточасними та не обов'язково стійкими в довгостроковій перспективі. Хоча наявні факти не показують оптимальної тривалості або повторення навчань з етики, здається розумним зробити висновок, що етичні здібності, компетенції та навички не формуються за одну ніч, а потребують часу для сталого розвитку. Регулярне повторення участі в тренінгах може бути корисним для навчання протягом усього життя та постійного розвитку етичних здібностей, компетентностей та навичок. Підсумовуючи, для майбутніх досліджень важливо враховувати не лише короткотермінові, а й довгострокові наслідки навчання з етики. Відповідно, дослідження повинні не тільки вимірювати ефекти відразу чи незабаром після останнього тренувального заняття, але і через тривалий проміжок часу, щоб краще оцінити стійкість ефективності тренування.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Більшість досліджень ефективності навчання етиці на тренінгах виявили позитивні наслідки навчальних програм щодо етичної поведінки. Крім того, численні докази вказують на те, що в тренінгах часто використовувався активний підхід до навчання, особливо при взаємодії учасників або між ними та викладачами. Отже, обговорення етичних дилем та тематичних досліджень видається налагодженою та часто використовуваною навчальною діяльністю. Наші висновки з теорій стилю навчання та результати емпіричних досліджень пропонують поєднання навчальної діяльності: більшість досліджень використовували різноманітні два або більше методи навчання. Неможливо зробити висновок про оптимальне поєднання методів навчання,

оскільки це залежить від контексту, в який вбудована тренінгова програма, та питань, які ця програма вирішує. Подібним чином оптимальна тривалість навчання варіюється, але теоретичні міркування та емпіричні результати вказують на необхідність регулярного повторення та достатній час для роздумів. На жаль, багато досліджень лише досліджували, чи потрібні тренінги з етики. Однак вони не надавали достатньої інформації про тренінговий дизайн і його конкретні елементи. Крім того, у багатьох дослідженнях відсутнє теоретичне обґрунтування. Як наслідок, теоретичні основи тренінгових програм та їх потенційні наслідки заслуговують на більшу увагу. Різні основні механізми можуть впливати на вплив навчання етики залежно від компоненту етичної поведінки, на який вони посилаються. Етична поведінка охоплює процеси етичного усвідомлення, судження, намірів та дій. Найбільш широко вивченим процесом було етичне судження, тоді як до решти складових етичної поведінки звертались рідше. Інструменти для вимірювання різних компонентів етичної поведінки значно різнилися - більшість були самостійно розробленими інструментами або заснованими на теорії Л. Кольберга, втім методологічна строгість відповідних досліджень також сильно варіювалась.

Подальші дослідження потребують поглибленого аналізу, щоб з'ясувати, які елементи тренінгового дизайну видаються корисними для яких складових етичної поведінки. У зв'язку з цим, вплив різних форм навчання етиці, таких як різні підходи до навчання (активний проти пасивного проти змішаного), різні методи навчання (загальна дискусія проти конкретної ділової дилеми, лекції проти дискусії), різна тривалість навчання сеанси (наприклад, 5 годин проти 30 годин), їх частоту (в окремих або повторних випадках) та їх часовий розподіл (протягом короткого або тривалого періоду часу, наприклад, 1 тиждень або 1 рік) потрібно систематично вивчати. Крім того, на ці ефекти може впливати організаційне середовище, в яке вони вбудовані. Подібне дослідження окреслить нові уявлення про концептуальні основи тренінгів з етики, які стануть в нагоді як науковцям, так і практикам.

Список використаних джерел:

1. Зливков, В.Л., Лукомська, С.О. (2019). Теорія та практика психологічних тренінгів. Київ-Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М.
2. Киркпатрик, Д.Л., Киркпатрик, Д.Д. (2008). Четыре ступени к успешному тренингу. Практическое руководство по оценке эффективности обучения. Москва: Эйч Ар Медиа.
3. Alvarez, K., Salas, E., & Garofano, C. M. (2004). An integrated model of training evaluation and effectiveness. *Human resource development Review*, 3(4), 385-416.
4. Cascio, W. F. (2019). Training trends: Macro, micro, and policy issues. *Human Resource Management Review*, 29(2), 284–297.
5. Falkenberg, L., Woiceshyn, J. (2008). Enhancing business ethics: Using cases to teach moral reasoning. *Journal of Business Ethics*, 79(3), 213–217.

6. Gagné, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C., Keller, J. M. (2005). Principles of instructional design (5th ed.). Wadsworth Publishing Company.
7. Grohmann, A., Kauffeld, S. (2013). Evaluating training programs: development and correlates of the Questionnaire for Professional Training Evaluation. *International Journal of Training and Development*, 17(2), 135–155.
8. Hannah, S. T., Avolio, B. J., May, D. R. (2011). Moral maturation and moral conation: A capacity approach to explaining moral thought and action. *Academy of Management Review*, 36(4), 663–685.
9. Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.
10. Kauffeld, S., Lehmann-Willenbrock, N. (2010). Sales training effects of spaced practice on training transfer. *Journal of European Industrial Training*, 34(1), 23–37.
11. Kennedy, P. E., Chyung, S. Y., Winiiecki, D. J., Brinkerhoff, R. O. (2013). Training professionals' usage and understanding of Kirkpatrick's level 3 and level 4 evaluations. *International Journal of Training and Development*, 18(1), 1–21.
12. Kohlberg, L. (1967). Moral and religious education and the public schools: A developmental view. In Sizer, T. R. (Ed.), *The role of religion in public education* (pp. 164–183). Houghton Mifflin
13. Kong, Y. J., Jacobs, R. L. (2012). A comparison of the practices used by human resource development professionals to evaluate web-based and classroom-based training programmes within seven Korean companies. *Human Resource Development International*, 15(1), 79–98.
14. Lind, G. (2016). How to teach morality: Promoting deliberation and discussion, reducing violence and deceit. Logos Verlag.
15. Loyens, S. M. M., Gijbels, D. (2008). Understanding the effects of constructivist learning environments: Introducing a multi-directional approach. *Instructional Science*, 36(5-6), 351–357
16. O'Fallon, M. J., Butterfield, K. D. (2005). A review of the empirical ethical decision-making literature: 1996–2003. *Journal of Business Ethics*, 59(4), 375–413.
17. Reigeluth, C. M., Carr-Chellmann, A. A. (2009). Understanding instructional theory. In Reigeluth, C. M., Carr-Chellmann, A. A. (Eds.), *Instructional-design theories and models: Volume III – Building a common knowledge base* (pp. 3–26). Routledge.
18. Rest, J. R., Bebeau, M., Volker, J. (1986). An Overview of the psychology of morality. In Rest, J. R. (Ed.), *Moral development: Advances in research and theory* (pp. 1–39). Praeger.
19. Rest, J. R., Narvaez, D., Bebeau, M., Thoma, S. (1999). A neo-Kohlbergian approach: The DIT and schema theory. *Educational Psychology Review*, 11(4), 291–324.

20. Rodriguez, B. C. P., Armellini, A. (2013). Interaction and effectiveness of corporate e-learning programmes. *Human Resource Development International*, 16(4), 480–489.

21. Schwartz, M. S. (2016). Ethical decision-making theory: An integrated approach. *Journal of Business Ethics*, 139(4), 755–776.

References:

1. Zlyvkov, V.L., Lukoms'ka, S.O. (2019). *Teoriya ta praktyka psykholohichnoho treninhiv* [Theory and practice of psychological training]. Kyiv-Nizhyn in [Ukrainian].

2. Kirkpatrick, D.L., Kirkpatrick, D.D. (2008). *Chetyre stupeni k uspeshnomu treningu. Prakticheskoye rukovodstvo po otsenke effektivnosti obucheniya* [Four Steps to Successful Training. A practical guide to assessing the effectiveness of training]. Moskva: Eych Ar Media [in Russian].

3. Alvarez, K., Salas, E., & Garofano, C. M. (2004). An integrated model of training evaluation and effectiveness. *Human resource development Review*, 3(4), 385-416.

4. Cascio, W. F. (2019). Training trends: Macro, micro, and policy issues. *Human Resource Management Review*, 29(2), 284–297.

5. Falkenberg, L., Woiceshyn, J. (2008). Enhancing business ethics: Using cases to teach moral reasoning. *Journal of Business Ethics*, 79(3), 213–217.

6. Gagné, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C., Keller, J. M. (2005). *Principles of instructional design* (5th ed.). Wadsworth Publishing Company.

7. Grohmann, A., Kauffeld, S. (2013). Evaluating training programs: development and correlates of the Questionnaire for Professional Training Evaluation. *International Journal of Training and Development*, 17(2), 135–155.

8. Hannah, S. T., Avolio, B. J., May, D. R. (2011). Moral maturation and moral conation: A capacity approach to explaining moral thought and action. *Academy of Management Review*, 36(4), 663–685.

9. Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

10. Kauffeld, S., Lehmann-Willenbrock, N. (2010). Sales training effects of spaced practice on training transfer. *Journal of European Industrial Training*, 34(1), 23–37.

11. Kennedy, P. E., Chyung, S. Y., Winiacki, D. J., Brinkerhoff, R. O. (2013). Training professionals' usage and understanding of Kirkpatrick's level 3 and level 4 evaluations. *International Journal of Training and Development*, 18(1), 1–21.

12. Kohlberg, L. (1967). Moral and religious education and the public schools: A developmental view. In Sizer, T. R. (Ed.), *The role of religion in public education* (pp. 164–183). Houghton Mifflin

13. Kong, Y. J., Jacobs, R. L. (2012). A comparison of the practices used by human resource development professionals to evaluate web-based and classroom-based training programmes within seven Korean companies. *Human Resource Development International*, 15(1), 79–98.

14. Lind, G. (2016). How to teach morality: Promoting deliberation and discussion, reducing violence and deceit. Logos Verlag.
15. Loyens, S. M. M., Gijbels, D. (2008). Understanding the effects of constructivist learning environments: Introducing a multi-directional approach. *Instructional Science*, 36(5-6), 351–357
16. O’Fallon, M. J., Butterfield, K. D. (2005). A review of the empirical ethical decision-making literature: 1996–2003. *Journal of Business Ethics*, 59(4), 375–413.
17. Reigeluth, C. M., Carr-Chellmann, A. A. (2009). Understanding instructional theory. In Reigeluth, C. M., Carr-Chellmann, A. A. (Eds.), *Instructional-design theories and models: Volume III – Building a common knowledge base* (pp. 3–26). Routledge.
18. Rest, J. R., Bebeau, M., Volker, J. (1986). An Overview of the psychology of morality. In Rest, J. R. (Ed.), *Moral development: Advances in research and theory* (pp. 1–39). Praeger.
19. Rest, J. R., Narvaez, D., Bebeau, M., Thoma, S. (1999). A neo-Kohlbergian approach: The DIT and schema theory. *Educational Psychology Review*, 11(4), 291–324.
20. Rodriguez, B. C. P., Armellini, A. (2013). Interaction and effectiveness of corporate e-learning programmes. *Human Resource Development International*, 16(4), 480–489.
21. Schwartz, M. S. (2016). Ethical decision-making theory: An integrated approach. *Journal of Business Ethics*, 139(4), 755–776.

Зливков В.Л. Методологические основы организации и проведения тренингов по этике. Статья посвящена освещению методологических основ организации и проведения тренингов по этике в контексте развития персонала. 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, основаны на Т-группах и направлены на приобретение знаний, умений, навыков и атитюдив, компетентностей в целом в определенной области деятельности. Охарактеризована структура соответствующих категорий дизайна, которые следует учитывать при создании учебных программ по этике; проанализированы 22 исследования по эффективности самостоятельных учебных программ по деловой этике относительно их влияния, зависимых переменных и методов измерения, проектирование и концептуальных основ. Определены методологические основы организации тренингов по этике, популярных в зарубежной практике, особенно в русле изменения их концептуальной парадигмы и адаптации к реалиям неопределенности, определены направления научно-методологического обоснования подобных тренингов, определены перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: тренинг, карьера, этические тренинги, эффективность тренингов, развитие персонала, личность.

Zlivkov V. Methodological principles of organizing and conducting ethics trainings. This article is devoted to highlighting the methodological principles of organizing and conducting ethics training in the context of staff development. It is proved that currently popular in practical psychology training are options for socio-psychological training, which aims to improve communication skills of participants, while training groups common in organizational and social psychology are based on T-groups and aimed at acquiring knowledge, skills, abilities and attitudes, competencies in general in a particular field of activity. The structure of the corresponding categories of design which should be considered at creation of educational programs on ethics is characterized; 22 studies on the effectiveness of independent business ethics curricula in terms of their impact, dependent variables and methods of measurement, design and conceptual framework were analyzed. Methodological bases of organization of trainings on ethics, now popular in foreign practice, especially in the course of change of their conceptual paradigm and adaptation to realities of uncertainty are defined, directions of scientific and methodological substantiation of similar trainings are outlined, prospects of further researches are defined.

Keywords: training, career, ethical trainings, efficiency of trainings, personnel development, personality.

УДК 159.9.61

ЗЛИВКОВ В.Л.

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

ЛУКОМСЬКА С.О.

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

КОТУХ О.В.

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

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ ПІДХІД ДО АНАЛІЗУ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Зливков В.Л., Лукомська С.О., Котух О.В. Психолінгвістичний підхід до аналізу ідентичності особистості. Дану статтю присвячено результатам емпіричного дослідження можливостей застосування психолінгвістичного підходу до вивчення ідентичності особистості.

Встановлено, що психо- і соціолінгвістичні підходи базуються на дослідженнях варіацій мови, тобто вивченні того, як вона змінюється відповідно до особистості мовців та соціального контексту, в якому відбувається їхня розмова. Матеріалом дослідження стали спонтанні монологи лікарів і медичних сестер Черкаської області, записані на диктофон у вільній бесіді на тему «Хто Я?». За результатами емпіричного аналізу тематичні блоки виділяються не за лексичною, а за синтаксичною ознакою, тобто у блоки увійшли твердження, де суб'єкт – автор тексту, а лексеми позначають професійні обов'язки. Виявлено, що з віком сприйняття себе лікарями та медичними сестрами від стереотипного зміщується до індивідуального, досліджувані прагнуть не обмежуватися професійною діяльністю, а виражати свої індивідуально-психологічні переваги шляхом перерахування улюблених видів діяльності, не пов'язаних із професією.

Ключові слова: ідентичність, наратив, психолінгвістика, особистість, самореалізація, професійна діяльність.

Постановка проблеми. Вплив на свідомість людини інтенсивного потоку інформації створює проблему для організації пізнавального індивідуального досвіду особистості у сьогоденні, як результат – її «Я-образ» змінюється щоразу, коли навколишній інформаційний простір утворює конструкти проблем і загроз, що, в свою чергу, зумовлює переосмислення зовнішньої реальності, у цьому контексті особливого значення набуває осмислення поняття особистісної ідентичності не в світлі її розрізнених аспектів, а базуючись на принципі компліментарності, тобто взаємодоповнюваності та мультिवаріативного впливу на функціонування людини у динамічному мінливому світі. Ідентичність - це складний феномен, «багатошарова» психічна реальність, що включає різні рівні свідомості, індивідуальні та колективні, онтогенетичні і соціо-генетичні основи. Феномен ідентичності виникає в рамках глобальної проблематики існування самої людини. У сучасному суспільстві структура «Я» його індивідів набуває найбільшої когнітивної складності у порівнянні з будь-якою історичною епохою. Відповідно, питання про становлення ідентичності та можливі шляхи подолання її кризи також набувають значної складності. Ідентичність – це широка концепція, що включає в себе всі якості особистісних сполучень, обумовлена великим масивом біологічних, психологічних, соціальних і культурних факторів. Можна сказати, що сформувався окремий науковий напрям – психологія ідентичності особистості.

Останні дослідження і публікації. 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».

Соціолінгвістичні підходи базуються на дослідженнях варіацій мови, тобто вивченні того, як мова змінюється відповідно до особистості мовців та соціального контексту, в якому відбувається їхня розмова. У традиційних соціолінгвістичних трактуваннях варіацій мови ідентичність розглядалася як змінна, що визначає відмінності у вживанні мови. Класичні психо- і соціолінгвістичні дослідження встановили відповідність між соціальною ідентичністю мовця (з точки зору соціального класу, статі, віку тощо) та типом мови, яку цей мовець буде виробляти природним шляхом. Пізніше таке просте урівнювання між категоріями соціальної ідентичності та використанням мови заперечувалося прихильниками теорії акомодатії (J. Coupland, N. Coupland, H. Giles, K. Henwood) [2], які стверджували, що мовці можуть змінювати свій акцент та інші просодичні, синтаксичні та дискурсивні аспекти своєї мови та власне взаємодію у відповідь на ідентичність своїх співрозмовників шляхом адаптації до мови співрозмовників або, як альтернатива, відхилення від неї.

Психолінгвістичні дослідження, розроблені в 1990-х роках, ще більше вдосконалили цей підхід до ідентичності, зосередившись на детальному аналізі того, як носії використовують мовні різновиди для передачі та ведення переговорів про різні види соціальних ідентичностей. Велика увага приділялась побудові етнічних та гендерних ідентичностей, зокрема. Робота над етнічною приналежністю продемонструвала, що між використанням внутрішньогрупового етнічного різновиду (тобто мовою, якою розмовляють члени тієї самої групи), та вираженням прихильності до цієї групи не існувало однозначної відповідності. Наприклад, молоді люди у британських школах у центрі міста творчо використовують і змішують різновиди мов, які не пов'язані з власною етнічною групою, щоб виражати та обговорювати різноманітні ідентичності у взаємодії. Дослідження щодо перемикування кодів, використання різних мов в одному і тому ж висловлюванні довело, що використання різновидів мов у групі не було автоматично пов'язане мовцями із заявами про ідентичність групи (M. J. Pickering, S. Garrod) [7]. Під впливом теорій соціолога Е. Гофмана про центральність взаємодії для розуміння людської поведінки, ці дослідження приділяють увагу до деталей спілкування віч-на-віч та до символічних стратегій, що використовуються учасниками для індексації їх різних ідентичностей, відповідно, у 2000-х рр. було розроблено нову теоретичну парадигму, в якій асоціації між використанням мови та соціальною ідентичністю не передбачаються, а ретельно досліджуються шляхом вивчення того, як ідентичність виражається

та керується конкретною соціальною практикою, в якій задіяні люди та громади.

Одним із першоджерел цієї теоретико-методологічної парадигми був перехід у фокусі від окремих лінгвістичних змінних (звуків, наголосів, слів) до стилів, що розглядаються як поєднання різних ознак, таких як наголоси, слова та ритм, та до непрямих, за допомогою яких символічно передаються ідентичності. Звуки, слова, мовні вирази та стилі постійно асоціюються з якостями, ідеями, ситуаціями, соціальними уявленнями або цілими ідеологічними системами. Вони, у свою чергу, пов'язані із соціальними групами та категоріями, які розглядаються як спільне використання або представлення їх. Процес поєднання мови із символічними значеннями (та ідентичностями) прийнято називати індексичністю, заснованою на ідеї, що мовні символи «індексують» (M. Silverstein) [9], або вказують на елементи соціального контексту через процес створення смислу, який спирається на прийняті соціальні значення, одночасно їх постійно змінюючи. При цьому особистість є хронотопічною, тобто вбудованою в конкретні конфігурації часу / простору (J. Blommaert) [1].

Ще однією важливою теоретико-методологічною основою для вивчення ідентичності є підхід до розмови у взаємодії, запропонований дослідниками дискурс-аналізу та етнометодології. У центрі уваги цих дисциплін – вивчення мови як форми соціальної дії (розмовний аналіз) та дослідження того, як люди спілкуються та розуміють одне одного у повсякденному житті (етнометодологія). Тому прихильники цього руху цікавляться, як люди виконують соціальні дії ідентичності в природних ситуаціях взаємодії. Зокрема, ідентичності пов'язані із соціальними категоріями, які визначаються на основі їхньої асоціації з властивостями та діяльністю; асоціації між ідентичностями та соціальними категоріями не є фіксованими, а індексальними, в тому сенсі, що вони можуть сильно варіюватися залежно від учасників та соціального контексту; ідентичність створюється та обговорюється в рамках певних дискурсивних обмінів. Дійсно, основною тенденцією підходів до розмови при взаємодії є аналіз категоризації членства (P. Eglin) [4], рух, який зосереджений на вивченні конкретних способів, за якими учасники взаємодії приписують один одному членство в соціальні категорії та створюють та обговорюють їх значення. Хоча соціолінгвістичний та психолінгвістичний аналітичні підходи зосереджуються на соціальних ідентичностях, таких як етнічна приналежність та стать, колективні ідентичності, такі як національні чи політичні, стали особливим об'єктом дослідження для прихильників критичного аналізу дискурсу (N. Fairclough) [5], тобто вчених, зацікавлених у використанні дискурс-аналіз для боротьби із соціальною нерівністю та упередженнями. Критичні дискурсні підходи до ідентичності відрізняються від соціально-конструктивістських тим, що мають соціально-когнітивну концепцію ідентичностей. Це означає, що вони розглядають їх як ментальні конструкції, що мають певну пізнавальну реальність і які формуються, серед

іншого, спільними ментальними уявленнями про себе та інших. Ці уявлення можуть бути формами знань, ідеологій, установок, емоцій, норм та цінностей.

Аналітики критичного дискурсу розглядають соціальні ідентичності як відносно стійкі конструкції, які існують у свідомості соціальних суб'єктів до того, як вони вступають у взаємодію, не конституюються в ній і активізуються, коли люди використовують їх у конкретних соціальних випадках. Звичайно, соціальні ідентичності можуть бути модифіковані у взаємодії, але вони мають сильний когнітивний компонент, оскільки засвоюються через соціалізацію та різні дискурсні практики, впроваджені в таких установах, як освіта, публічні дискурси та засоби масової інформації. На відміну від підходів соціального конструктивізму, критичний аналіз дискурсу фокусується на вираженні ідентичностей у великих корпораціях (наприклад, політичні виступи, публічні документи, газетні статті тощо) і приділяє більше уваги мовним структурам, ніж взаємодії. Дослідники в цій галузі зосереджуються на аналізі тем, дискурсних стратегій, що використовуються для створення та трансформації ідентичностей (наприклад, стратегій включення чи виключення) та лінгвістичних форм, що застосовуються для їх дискурсивного передавання (наприклад, займенників та пасивних або активних синтаксичних конструкцій). У дослідженнях національної та політичної ідентичності (R. Wodak, R. De Cillia, M. Reisigl) [10] питання відповідальності агента та ідеологічного позиціонування є центральними.

Основним об'єктом для аналізу особистих ідентичностей в рамках дискурсивних досліджень є наратив. Поняття особистої ідентичності традиційно пов'язане з ідеєю «Я», але погляд на «Я», який наративи можуть відображати, аж ніяк не є суперечливим. Дійсно, хоча у багатьох психологічних теоріях особистості «Я» розглядається як раціональне та унітарне, дослідники постмодерних суспільств, такі як соціолог Е. Гідденс, вважають його по суті фрагментованим. Отже, серед вчених існують глибокі розбіжності щодо того, що таке «Я» і як воно виражається мовою, втім саме у наративі «Я» проявляється чи не найяскравіше (D. E. Polkinghorne; D. P. McAdams, L. Janis) [8]. Таким чином, багато аналітиків, що займаються наративними переказами, пропонують дискурсивний біографічний підхід до ідентичності. Наприклад, психолог D. P. McAdams [6] стверджує, що *ідентичність – це історія життя*, яку людина конструює протягом усього свого існування, щоб надати їй сенс. Подібним чином, на думку іншого психолога, Дж. Брунера, люди знаходять свою особистість шляхом «автобіографічних оповідей», оскільки саме розповідь про себе забезпечує єдність і змістовність людського досвіду. Одну з таких теорій запропонував філософ П. Рікер, який розглядав наратив як складову ідентичності, оскільки саме завдяки наративам ми знаємо, хто такі люди. Біографічний підхід до розповіді фокусується на тому, як люди конструюють своє почуття себе

через розповіді, які вони розповідають, тому він робить акцент на темах історій та як вони поєднуються в контексті індивідуальних ідентичностей.

В інших, більш лінгвістично орієнтованих підходах, наратив розглядається як привід для дискурсивної конституції ідентичності, а не її вираження. Ключовими для лінгвістичних підходів є конструкції, що фіксують діалогічну природу ідентичності, ідею про те, що ідентичність – це процес, в якому завжди неявно чи явно існує щось «інше». У цьому сенсі наратив був плідним жанром для вивчення різноманітних ролей, які оповідачі можуть використати для передачі ідентичності, оскільки розповідь історії передбачає як побудову вигаданого світу, так і взаємодію з інтерактивним (А. Derrermann) [3]. Позиціонування фіксує той факт, що, розповідаючи розповідь, люди займають позицію не лише щодо персонажів та подій, зображених у їхніх історіях, але й щодо своїх слухачів та соціальних проблем. Ці позиції визначають образи себе, які вони хочуть обговорити в конкретному контексті. Ідея виступу відображає той факт, що розповідь про себе є актом ідентичності та формою діяльності. Перформанс також вказує на «театральні» стратегії, які люди використовують, щоб індексувати свою особу. Важливо мати на увазі, що дослідження соціальних та особистих ідентичностей не є настільки відокремленими одне від одного, наскільки можна зробити висновок із наведеного вище прикладу. Дійсно, особистісні ідентичності зазвичай містять півзвучність соціальній ідентичності, і, навпаки, соціальна ідентичність індексно асоціюється з особистими якостями.

Формулювання цілей і постановка завдань статті. Метою даного дослідження є з'ясування ролі професійної ідентичності в структурі ідентичностей особистості в залежності від факторів «вік» і «рівень освіти» на основі аналізу лінгвістичних даних.

Виклад методики і результатів досліджень. Матеріалом дослідження стали спонтанні монологи лікарів і медичних сестер Черкаської області, записані на диктофон у вільній бесіді на тему «Хто Я?», загальна тривалість запису становить 1,5 години, вибірку склали 40 медичних працівниць (лікарів і медсестер), дана вибірка збалансована за факторами «освіта» (вища і незавершена вища) і «вік» (від 25 до 40 років і від 41 до 65 років). Зазначимо, що саме у 25 і 38 років, відповідно до Е. Зеєр, відбувається первинна і вторинна професіоналізація, а на 40 років припадає перша професійна криза, за якою у 40-55 років настає період професійної майстерності. Таким чином, вибірка складалася з чотирьох рівних за кількістю груп: інформантів з вищою освітою (лікарі) молодше 40 років, з вищою освітою (лікарі) старше 40 років; із середньою освітою (медсестри) молодше 40 років; із середньою освітою (медсестри) старше 40 років, кожна із обраних груп становила по 10 осіб.

Необхідно відзначити, що різні види комунікації неоднаково чітко висвічують мовну неповторність людини. Усний та письмовий тексти знаходяться як би на різній відстані від їх «творця». Письмове мовлення, що базується на максимальному використанні формальних, технічних

об'єктивуючих засобів комунікації, знаходиться значно «далі» від людини, ніж мовлення усне. Ще більшою мірою сказане можна віднести до усного спонтанного дискурсу, який у своїй структурі відображає «сліди» латентних процесів розгортання сенсу в висловлювання, що здійснюється у внутрішньому мовленні, за таких умов саме спонтанні розповіді медичних працівників про себе якнайкраще відобразили їх професійну ідентичність.

На першому етапі роботи було проведено пропозиціональний аналіз спонтанних монологів і виявлено тематичні блоки, представлені в текстах. Тематичний блок розглядається як судження про будь-яке явище чи факти дійсності, у якого є текстовий суб'єкт і текстовий предикат. Дослідження мікротексту (надфразової єдності, тематичного блоку) спрямоване виявити особливості лінгвістичних форм реалізації міжфразових зв'язків і своєрідність вираження текстового узагальнення. Макрорівневі дослідження поверхневої структури дискурсу стосуються проблеми сегментації цілісного дискурсу на тематичні блоки і завершені фрагменти, способи вираження міжблочного зв'язку в рамках мовного твору, особливості реалізації на макрорівні текстового узагальнення і метатекстових форм когезії. Методика виділення тематичних блоків тексту передбачає виконання низки процедур: 1) фіксацію предикативних одиниць в кожному висловлюванні створених учасниками дослідження; 2) визначення семантики предикатів; 3) ранжування отриманих семантичних характеристик висловлювань за частотою реалізації. Тематичний блок виділяється, якщо спостерігається кілька висловлювань з однією темою і різними предикатами. Розглянемо тематичні блоки в монологах молодих лікарів, оскільки предмет вивчення – професійна ідентичність, більш докладно зупинимось на блоках, які виявлятимуть саме її.

Таблиця

Частота тематичних блоків у розповідях медичних працівниць на тему «Хто Я?»

Тематичний блок	Лікарі		Медичні сестри	
	До 40 років	Після 40 років	До 40 років	Після 40 років
Професійні обов'язки	6 (15,0%)	3 (7,5%)	4 (10,0%)	4 (10,0%)
Ставлення до роботи	7 (17,5%)	4 (10,0%)	3 (7,5%)	7 (17,5%)
Опис одного робочого дня	3 (7,5%)	5 (12,5%)	2 (5,0%)	1 (2,5%)
Ставлення родини до роботи	6 (15,0%)	4 (10,0%)	7 (17,5%)	2 (5,0%)
Місце роботи	8 (20,0%)	2 (5,0%)	7 (17,5%)	3 (7,5%)
Самоідентифікація	6 (15,0%)	7 (17,5%)	5 (12,5%)	8 (20,0%)

Оскільки у нашому дослідженні тематичні блоки виділяються не за лексичною, а за синтаксичною ознакою, у блоки увійшли твердження, де суб'єкт – автор тексту, а лексеми позначають професійні обов'язки, крім того у даній таблиці позначено узагальнено-особисті твердження, що

характеризують роботу медичного працівника в цілому і оціночне ставлення до роботи зокрема.

Окрему увагу слід приділити темі вибору професії, яка представлена виключно у тематичних блоках лікарів і медичних сестер молодших за 40 років (зазвичай це до 30 років), з віком дана тема стає неактуальною, хіба що розглядаючись в контексті зміни фаху медичними сестрами старшими за 40 років («з медсестри у продавчиню»), натомість лікарі більше говорять про зміну саме місця роботи, а не про перекваліфікацію. Як видно з таблиці, самоідентифікація з професією властива лікарям і медсестрам старшим за 40 років, які мають певний досвід роботи і вважають себе членами даної професійної спільноти. Для респондентів даної вікової та освітньої групи професійна ідентичність знаходиться на першому місці, причому включає не тільки самоідентифікаційний, а й ціннісний компонент (покликання і ставлення до роботи). Саме ставлення до роботи та самоідентифікація виступають ключовими тематичними блоками для респондентів старших за 40 років. Ми зазначаємо, що у розповідях усіх респондентів, незалежно від віку та освіти виражаються індивідуально-психологічні переваги, тобто перерахуванням улюблених речей і занять, не пов'язаних із професією.

Другий етап дослідження передбачав виділення тематичних блоків. Аналіз тематичних блоків дозволяє виявити тенденції щодо організації монологічних текстів в кожній віковій і освітньої групі та схематично позначити ієрархію ідентичностей, які декларуються в текстах. Тобто проведено семантичний аналіз всіх лексичних одиниць, що увійшли в монологи медичних працівниць. Насамперед ми усунули омонімію, виділили ідіоми і колокації, а потім у морфологічному аналізаторі rymorphy2 всі словоформи в текстах було зведено до лексем (в результаті отримано близько 2 тис. повнозначних лексичних одиниць).

Семантичний аналіз лексем складався в їх класифікації за тематичними групами на підставі їх значення, реалізованого в монологіях, при цьому, тематична група – це сукупність великої кількості слів, стійких словосполучень і фразеологізмів, одиниць різних частин мови, що відносяться до однієї сфері дійсності (у нашому випадку до медичної галузі).

Всього було виділено 21 тематичну групу лексики: *час* (опівдні, січень), *дії* (маніпуляції, вибір), *документація* (звіт, електронне направлення), *імена* (Василь Васильович, Іван), *гігієна і косметика* (крем для рук, миючі засоби), *якості та оцінка* (добрий, лагідний, терплячий), *кількість* (багато), *місце* (поліклініка, Черкаси), *освіта* (коледж, університет), *харчування* (чай, хліб), *політика* (президент, губернатор, корупція) *природа* (ожеледиця, ліс) *процеси* (закінчити, почати), *сім'я* (дочка, чоловік, бабуся), *події* (семінар, курси), *громадські заклади* (лікарня, школа), *людина* (друг, колега), *економіка* (гроші, зарплата), *емоції і почуття* (подобатися, любити), етикетні формули (доброго дня, сідайте). У центрі розгляду нашої роботи – професійна ідентичність, яка для групи медиків може бути представлена тематичною групою *медицина*, куди входять медичні терміни (ожиріння),

предмети, що використовуються в сфері медицини (вата, бинт), назви професій працівників охорони здоров'я (лікар, медсестра) і місць лікування (процедурний кабінет, поліклініка), органів людини (серце, печінка), захворювань (ковід), процедур (флюорографія); все, що пов'язано зі здоров'ям людини.

Спонтанні монологи лікарів віком до 40 років репрезентують тематичні групи якості та оцінка (15,9%), дії (8,8%), медицина (8,4%), людина (7,9%) . тематична група медицина не є найбільш частотною, але такою, що пододала 5% позначку. в оповіданнях про себе у лікарів старшого віку найбільш частотними виявилися тематичні групи якості та оцінка (11,7%), людина (10,0%), емоції і почуття (7,5%), сім'я (7,4%). тематична група медицина у лікарів старше 40 років не пододала поріг 5%. суттєвою особливістю динаміки професійної ідентичності здається висока значимість тематичної групи медицина у молодих лікарів і різке падіння її частотності у більш старших. ці дані підтримують наведені вище результати пропозиціонального аналізу. відсутність тематичної групи сім'я у молодих лікарів цілком зрозуміло, при цьому цікаво деяке зростання частоти (на 2%) тематичної групи людина у лікарів старшого, що свідчить про підвищення значення соціальних зв'язків у лікарів старшого віку. у молодих медсестер розподіл тематичних груп за частотою наступний: емоції і почуття (10,9%), якості та оцінка (9,7%), діяльність (8,7%), час (8, 5%) і людина (7,3%). тематична група медицина є в списку, але не є високочастотною (7,1%), проте ця група, як і у молодих лікарів, частотніша, ніж група сім'я (6,5%). найбільш частотними у медичних сестер старшого віку виявилися тематичні групи якості та оцінка (12,3%), людина (12,3%), емоції і почуття (9,0%), час (8,6%) і діяльність (6,2%). у текстах даної групи інформантів тематична група медицина, як і у лікарів старшої вікової групи, не пододала 5% -й поріг (нагадаємо, що про роботу вони говорять, але тільки як про один з пунктів автобіографії). медсестри обох вікових груп демонструють високу частотність тематичної групи людина (7,3% і 12,3%); тенденція тут така ж, як і у лікарів – підвищення уваги до оточуючих людей з віком. на відміну від лікарів, у середнього медичного персоналу досить частотними виявилися тематичні групи емоції і почуття і заняття (фіксує хобі, неробочі заняття, вільний час) (8,7% і 6,2% відповідно). об'єднує молодих лікарів і медсестер значимість для них професії, яка зменшується у представників старшого покоління незалежно від рівня освіти.

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 наративної ідентичності у цьому контексті є інтегративним, оскільки охоплює минулий, теперішній і перспективний майбутній досвід особистості. З віком сприйняття себе лікарями та медичними сестрами від стереотипного зміщується до індивідуального,

досліджувані прагнуть не обмежуватися професійною діяльністю, а спілкуватися поза професійним колективом, з віком від сприйняття себе як здатного отримати визнання, бути популярним, домогтися успіху в спілкуванні досліджувані переходять до емоційно забарвленої взаємодії як на роботі, так і поза нею. В ході професіогенезу у досліджуваних зростає усвідомлення своїх професійно важливих якостей і навичок. Крім того, якісно змінюються уявлення про сенс професії: медичні працівниці, маючи диференційовані уявлення про свої професійні якості та навички, цікавлячись змістом професійної діяльності і володіючи різноманітними чіткими критеріями оцінки своєї діяльності, лише в половині випадків відкрито позначають свою професійну рольову позицію. Перспективними подальших досліджень є лонгітудне вивчення професійної ідентичності медичних працівників різної статі та досвіду роботи.

Список використаних джерел:

1. Blommaert, J. (2019). From groups to actions and back in online-offline sociolinguistics. *Multilingua*, 38(4), 485-493.
2. Coupland, J., Coupland, N., Giles, H., & Henwood, K. (1991). Formulating age: Dimensions of age identity in elderly talk. *Discourse Processes*, 14(1), 87-106.
3. Deppermann, A. (2013). Multimodal interaction from a conversation analytic perspective. *Journal of Pragmatics*, 1(46), 1-7.
4. Eglin, P. (2002). Members' gendering work: women, feminists and membership categorization analysis. *Discourse & Society*, 13(6), 819-825.
5. Fairclough, N. (1992). Discourse and text: Linguistic and intertextual analysis within discourse analysis. *Discourse & society*, 3(2), 193-217.
6. McAdams, D. P., & Janis, L. (2004). Narrative identity and narrative therapy. *The handbook of narrative and psychotherapy: Practice, theory, and research*, 159-173.
7. Pickering, M. J., & Garrod, S. (2004). Toward a mechanistic psychology of dialogue. *Behavioral and brain sciences*, 27(2), 169-190.
8. Polkinghorne, D. E. (1991). Narrative and self-concept. *Journal of narrative and life history*, 1(2-3), 135-153.
9. Silverstein, M. (1993). Metapragmatic discourse and. *Reflexive language: Reported speech and metapragmatics*, 33-47.
10. Wodak, R., De Cillia, R., & Reisigl, M. (1999). The discursive construction of national identities. *Discourse and Society*, 10(2), 149-173.

References:

1. Blommaert, J. (2019). From groups to actions and back in online-offline sociolinguistics. *Multilingua*, 38(4), 485-493.
2. Coupland, J., Coupland, N., Giles, H., & Henwood, K. (1991). Formulating age: Dimensions of age identity in elderly talk. *Discourse Processes*, 14(1), 87-106.
3. Deppermann, A. (2013). Multimodal interaction from a conversation analytic perspective. *Journal of Pragmatics*, 1(46), 1-7.

4. Eglin, P. (2002). Members' gendering work: women, feminists and membership categorization analysis. *Discourse & Society*, 13(6), 819-825.
5. Fairclough, N. (1992). Discourse and text: Linguistic and intertextual analysis within discourse analysis. *Discourse & society*, 3(2), 193-217.
6. McAdams, D. P., & Janis, L. (2004). Narrative identity and narrative therapy. *The handbook of narrative and psychotherapy: Practice, theory, and research*, 159-173.
7. Pickering, M. J., & Garrod, S. (2004). Toward a mechanistic psychology of dialogue. *Behavioral and brain sciences*, 27(2), 169-190.
8. Polkinghorne, D. E. (1991). Narrative and self-concept. *Journal of narrative and life history*, 1(2-3), 135-153.
9. Silverstein, M. (1993). Metapragmatic discourse and. *Reflexive language: Reported speech and metapragmatics*, 33-47.
10. Wodak, R., De Cillia, R., & Reisigl, M. (1999). The discursive construction of national identities. *Discourse and Society*, 10(2), 149-173.

Зливков В.Л., Лукомская С.А., Котух А.В. Психолингвистический подход к анализу идентичности личности. Статья посвящена результатам эмпирического исследования возможностей применения психолингвистического подхода к изучению идентичности личности. Установлено, что психо- и социолингвистические подходы базируются на исследованиях вариаций языка, то есть изучении того, как он меняется в соответствии с личностью говорящих и социального контекста, в котором происходит их разговор. Материалом исследования стали спонтанные монологи врачей и медицинских сестер Черкасской области, записанные на диктофон в свободной беседе на тему «Кто Я?». По результатам эмпирического анализа тематические блоки выделяются не по лексическому, а по синтаксическому признаку, то есть в блоки вошли утверждение, где субъект – автор текста, а лексемы обозначают профессиональные обязанности. Выявлено, что с возрастом восприятие себя врачами и медицинскими сестрами от стереотипного смещается к индивидуальному, исследуемые стараются не ограничиваться профессиональной деятельностью, а выражать свои индивидуально-психологические преимущества путем перечисления любимых видов деятельности, не связанных с профессией.

Ключевые слова: идентичность, нарратив, психолингвистика, личность, самореализация, профессиональная деятельность.

Zlivkov V., Lukomskaya S., Kotukh O. Psycholinguistic approach to the analysis of personality identity. This article is devoted to the results of an empirical study of the possibilities of applying a psycholinguistic approach to the study of personality identity. It is established that psycho- and sociolinguistic approaches are based on the study of language variations, the study of how it changes according to the personality of speakers and the social context in which their conversation takes place. The material of the research was spontaneous

monologues of doctors and nurses of Cherkasy region in a free conversation on the topic "Who am I?". According to the results of empirical analysis, thematic blocks are distinguished not by lexical, but by syntactic features, the blocks include statements where the subject is the author of the text, and tokens indicate professional responsibilities. It was found that with age, the perception of doctors and nurses shifts from stereotypical to individual, the subjects seek not to be limited to professional activities, but to express their individual psychological preferences by listing favorite activities not related to the profession.

Keywords: identity, narrative, psycholinguistics, personality, self-realization, professional activity.

УДК 159.923.5

ЗОРІНА І. В.

аспірантка Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, лабораторія методології і теорії психології, м. Київ, Україна.

ОСОБИСТІСНІ СКЛАДОВІ ПОЧУТТЯ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ЯК ЧИННИКА САМООЦІНКИ

Зоріна І.В. Особистісні складові почуття невизначеності як чинника самооцінки. У статті проаналізовано поняття невизначеності з точки зору різних дослідників. Розглянуто шляхи сприйняття та особливості поведінки людей у ситуаціях невизначеності. Показана вагомість впливу особистісних складових почуття невизначеності як чинника, що впливає на самооцінку. В роботі викладені результати опитування 33 респондентів. Проведено дослідження у результаті якого було з'ясовано, як відображається тенденція до зростання самооцінки, при подоланні особистістю ситуації невизначеності, або до залишення самооцінки на попередньому рівні та її зниження при неможливості подолання невизначеності.

Ключові слова: невизначеність, особистісні складові почуття, вплив на самооцінку, адаптація.

Постановка проблеми. Політична та економічна криза в Україні, загострена пандемією, впливає на утворення стану невизначеності в суспільстві, що відображається на індивідуальних рівнях існування цього феномена, який істотно змінив життя людей в усьому світі та привніс зміни у характер спілкування та взаємостосунки між людьми, що спровокувало серйозні суспільні проблеми. Особливості поведінки людини в ситуаціях невизначеності завжди були в центрі уваги дослідників, оскільки невизначеність впливає на особистісні складові почуття кожної окремої особистості, що є чинником підвищення або зниження самооцінки. Як наслідок, ситуативно-індивідуальна невизначеність особистості, маючи тенденцію до поширення в суспільстві, впливає на рівень загальнодержавної невизначеності в індивідуально-трансформованому вигляді та з різних боків

посилує її.

Саме тому вивчення та опис впливу на самооцінку особистості особистісних складових почуття невизначеності є актуальним в процесі індивідуальної та колективної корекції соціальної адаптації особистості, що може здійснюватися практичними психологами.

Аналіз досліджень і публікацій.

Феноменом невизначеності, її структурою та психологічними компонентами займались багато дослідників.

Фромм писав, що природа людини полягає у тому, що у нього немає ніякої фіксованої природи. Кожна людина має вибір розвиватися у будь-якому напрямі[1,2].

Говорячи про зміни у світі, Асмолов [3,4] пише про зростаючу та розширювану невизначеність, яка охоплює всі сфери життя «мінливої особистості в мінливому світі».

Д.А. Леонтьєв [5]. вважає, що зміни в особистості та у світі є наслідком пришвидчення розвитку людства.

На думку Вульфа невизначеність є визначальним елементом культури та умовою для створення людиною будь-якого продукту діяльності. Невизначеність за ним – це невід’ємна умова вільного, продуктивного та щасливого життя людини.[6]

В.П. Зінченко [7] та Т.В. Корнілова [8] пишуть про принцип невизначеності, який став таким ж вагомим, як принцип детермінізму.» Невизначеність при цьому виступає тим «полем » взаємодій, на якому розгортається активність людини, відповідаючого викликам як конкретної ситуації, так і, в більш широкому контексті, власної долі» [9]. Також вона вважає необхідним відокремити психологію невизначеності у окрему галузь психології, тому що ця проблема значуща настільки, що пронизує собою всю психологію.

Д.А. Леонтьєв [5] розглядає невизначеність, у контексті психології особистості, як виклик невизначеності - об’єктивну характеристику людського буття, до якої можливе різне відношення.

Ілля Пригожин, отримав Нобелівську премію за відкриття у неорганічній природі особливого походження процесів, які він назвав «біфуркаційні процеси» [10]. Ці процеси вирізняються тим, що не детерміновані повністю і в них є точки розриву детермінації, тобто місця, у яких процес може йти у різних напрямках, і шлях по-якому піде процес є невизначеним. Але він писав, що у таких нерівноважних системах йдуть зміни, які надають аутентичний розвиток.

Д. А. Леонтьєв [5] пише, що потреба людей у визначенні картини світу сильніша, ніж потреба у істинності цієї картини або у її правдивості.

М. Чиксентмігаї назвав «виклик складності» сучасного світу [11]. Він пов'язаний з тим, що світ стає все складнішим та складнішим з кожним роком, що ставить перед індивідом проблему, як з такою складністю впоратися та що з цим робити. Виклик складності можна прийняти, а можна і

відторгнути, відійти від нього. Приймаючи виклик складності, людина сама намагається ускладнитися, продовжуючи розвиватись все своє життя. У сучасному світі є багато можливостей для розвитку до глибокої старості та смерті, не зупиняючись в цьому процесі, але є також багато можливостей НЕ розвиватися, зупинитися максимум після досягнення повноліття та забути про подальше ускладнення та розвиток під лозунгом «не грузитися, не паритися», назавжди завмерти у стані блаженного покою. Це два протилежних способи реагування на виклик складності сучасного світу, який містить достатньо можливостей як для однієї, так і для іншої стратегії. Тому особистісний розвиток після досягнення повноліття – процес необов'язковий, факультативний [12].

Формулювання Гейзенбергом «принципу невизначеності», який полягає в принциповій неможливості повного пізнання об'єкту (через обмеження будь-якого акту спостереження ми не можемо одночасно точно визначити швидкість та положення об'єкту), призвело до початку переходу до неklasичного ідеалу раціональності, вільного від вічних обов'язків перед причинністю та детермінізмом [13].

За Зінченком «Кращим способом подолання невизначеності є визнання її існування». [5]

Проблема відношення людини до невизначеності багато в чому залежить від того, що сама категорія невизначеності не вбудовується в уявлення про світ більшості людей. Д. Канемен і Н. Талеб в своїх роботах описали безліч механізмів, властивих нашій психіці, основним завданням яких є зведення невизначеності до визначеності. Вони продемонстрували, що наш розум має дивовижні здібності в пошуку смислів і значень, в тлумаченні і поясненні того, що відбувається навколо, однак він зовсім не пристосований до існування в ситуації невизначеності, і відкидає будь-яку думку про непередбачуваність [14].

Н. Н. Талеб запропонував принципово новий погляд на вірогідну структуру уявлень людини про світ, продемонструвавши, що найбільш значущі зміни відбуваються саме завдяки непередбачуваним подіям, які неможливо осмислити, а, отже, і передбачити.

У своїх книгах Н. Н. Талеб демонструє, що саме рідкісні і екстремальні події мають найбільше значення як для людини, так і для суспільства. Популярним поясненням його поглядів став приклад, що описує індичку, яку кожен день годує м'ясник. З кожним новим днем, після кожного прийому їжі індичка зміцнюється в своєму «переконанні» про добре ставлення господаря до неї. Однак, на День подяки, уявленням птиці судилося бути зруйнованими.

У своїй новій книзі «Антикрихкість. Як отримати вигоду з хаосу» Талеб Н. Н. вводить уявлення про антикрихкість - характеристиці, володіючи якою суб'єкт починає не просто бути стійким до невизначеності, але й починає витягувати з неї вигоду [15].

Поєднуючи у своїй роботі методологічний і психологічний аспекти розуміння ризику, Талеб Н. Н. розкриває ідею про можливе в мисленні. Він вважає, що людині необхідно постійно розширювати межі мислення, думати про те, що здається неможливим. В такому випадку він зможе краще орієнтуватися в мінливих обставинах і, отже, краще до них пристосуватися. Таким чином, контроль невизначеності розуміється автором не як її знищення, а як готовність до її викликів.

Із зазначених точок зору чітко простежується висновок, що ключовим у феномені поняття невизначеності є можливість особистості прийняти її як данність та адаптуватись до неї, отримавши певні вигоди та постійний розвиток, або відкинути, втікати від неї, не визнавати її існування, боячись зазирнути у майбутнє і уникати його.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному визначенні особистісних складових почуття невизначеності, як чинника підвищення або зниження самооцінки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перш ніж приступити до аналізу складових почуття невизначеності, потрібно проаналізувати сам феномен невизначеності. Розгляд психологічного аспекту прийняття рішення завжди було пов'язано з уявленнями про невизначеність, якою характеризується орієнтування в ситуації вибору. Дійсно, особистість ніколи не може мати повні та вичерпні знання про умови в яких вона знаходиться, адже середовище постійно змінюється, не є стабільним. Більше того, невизначеність умов вибору проявляється не тільки в її зовнішньому аспекті, але і у внутрішньому. В конструюванні образу ситуації та оцінці можливих окремих альтернатив особистість завжди опирається на вже існуючі у неї знання та уявлення, що отримані з власного досвіду, які є не тільки рухомими, але і досить часто суперечливими.

Також невизначеність є одним із основних понять в дослідженнях, присвячених проблемам регуляції діяльності особистості. В них превалує уявлення про відкритість будь-яких динамічних систем вибору, що протиставляються закритим та жорстким моделям.

Поняття невизначеність також грає важливу, сутнісну роль в рамках екзистенційного світогляду особистості, який Д. А. Леонтьєв описує як такий, що базується на прийнятті повної невизначеності, єдиним противником якої виступає особистість, детермінуючи себе через взаємодію зі світом та іншими особистостями. Широко відомий тезис В. Франкла про те, що у особистості у будь-якій ситуації є вибір, вона може лише вдавати, що її дії повністю невизначені. С. Мадді [5]. вважає, що вибір особистості на користь майбутньої невизначеності є основою всіх тих екзистенційних рішень, які сприяють як душевному, так і соматичному здоров'ю.

Останнім часом основний інтерес психологічної науки зміщується з окремих психічних та психологічних явищ до інтегральної сутності «життя людини в світі». Окремі знання про свідомість, діяльність чи особистість та їх властивості, структура, функції не забезпечують і не можуть забезпечити

повного розуміння людини в конкретній ситуації в контексті її індивідуального життя. Тому все частіше в сучасному науково-психологічному середовищі звучить ідея, висловлена на філософсько-світоглядному рівні ще С. Рубінштейном й ін. щодо буття людини і її місця у світі, взаємодії зі світом; ідея про те, що центральним об'єктом психології має бути життя людини, яке найбільше відповідає філософському конструкту «буття» (з агл. мови «Exist»). Проте життя повинно братися не у фізичному чи біологічному змісті, а у психологічному як усвідомлюваний процес розгортання життя, що переживається.

На нашу думку невизначеність – це явище, яке виникає в процесі нашого життя та супроводжується непередбачуваністю подій, недостатністю інформації та відсутністю прогнозованості стосовно майбутнього.

В процесі життєдіяльності особистість зіштовхується з різними параметрами невизначеності, які так чи інакше впливають на її моральний та психологічний стан. На нашу думку вони можуть мати як позитивне, так і негативне забарвлення. Основними особистісними складовими, які ми будемо досліджувати у даній статті є: невпевненість, занепокоєність, тривога, страх перед майбутнім, розгубленість, негативні очікування, намагання вплинути на ситуацію, імпульс для діяльності, песимізм, установка на краще. Даний перелік особистісних ознак не є вичерпним і може бути доповнений іншими складовими, проте, на нашу думку, вищезазначені складові є найбільш інформативними при аналізі та дослідженні впливу невизначеності на самооцінку.

На підставі вищезазначених особистісних складових почуття невизначеності нами було проведено дослідження в частині того, як вони впливають на самооцінку особистості. Нами було опитано 33 респондента у віці від 16 до 70 років (чоловіки та жінки) стосовно того, який вплив дані складові чинять на їх самооцінки за десятибальною шкалою, де рівень від 0 до 4 – оцінювався як низький, від 5 до 7 – середній рівень, від 8 до 10 – високий рівень параметрів невизначеності.

У анкетах опитувальника нами були сформульовані наступні питання:

1) Оцініть кожен з перелічених складових почуття невизначеності, за рівнем впливу на Вас (за шкалою від 0 до 10). Результати у таблиці №1

2) Як ситуація невизначеності вплинула на Вашу самооцінку? Підкреслити необхідне (підвищилась, понизилась, залишилась на попередньому рівні). В результаті у 20 осіб самооцінка залишилась на попередньому рівні; у 12 осіб – підвищилась; у 1 особи – понизилась.

3) Чи вдавалося Вам долати ситуацію невизначеності (так або ні)? Як результат, 28 осіб подолали ситуацію невизначеності; 5 осіб – ні.

На підставі проведеного опитування нами було здійснено рангування складових невизначеності шляхом математичного підрахунку суми балів у кожній анкеті та визначено відсоткове співвідношення даних складових у порядку від складової, яка набрала найбільшу кількість балів до складової, яка набрала найменшу кількість балів та визначено їх вплив на самооцінку

особистості. Отримані результати представлені у наступній таблиці:

Таблиця 1.

Результати опитування/рангування складових почуття невизначеності.

№ п/п	Психологічна риса/параметр	Кількість балів	Процентне співвідношення, %
1	Установка на краще	205	14,29
2	Імпульс для діяльності	186	12,97
3	Намагання вплинути на ситуацію	180	12,55
4	Занепокоєння	151	10,53
5	Невпевненість	147	10,25
6	Тривога	141	9,83
7	Негативні очікування	114	7,95
8	Страх перед майбутнім	109	7,60
9	Песимізм	102	7,11
10	Розгубленість	100	6,97
	Всього	1435	100

Висновки. На підставі отриманих результатів можна зробити наступні висновки. В результаті підрахунку параметрів ми отримали наступне процентне співвідношення: Складові №1-3 набрали 39,8% з усіх опитаних респондентів (при цьому кожна окрема складова набрала найбільшу кількість балів та процентне співвідношення в порівнянні з кожною окремою складовою за №4-10), тоді як складові №4-10 склали 60,2 %. При цьому, якщо аналізувати складові №1-3, то прослідковується тенденція до зростання самооцінки, при подоланні особистістю ситуації невизначеності, або до залишення самооцінки на попередньому рівні при неможливості подолання невизначеності. З цього можна зробити висновок, що при позитивних психологічних рисах зазначених у складових №1-3 особистість швидше долає, або якщо не долає то адаптується до ситуації невизначеності. При аналізі складових №4-10 прослідковується тенденція до зниження самооцінки через неможливість або небажання особистості долати ситуацію невизначеності, що в результаті призводить до апатії, зниження або втрати здібності пристосовуватися під обставини та оточення в ситуації невизначеності.

Цікавим напрямком подальшого розгляду цієї проблематики може бути дослідження складових почуття невизначеності в контексті адаптації особистості та вироблення толерантності до невизначеності.

Список використаних джерел:

1. Фромм, Э. (1992) Душа человека. Москва: Республика.
2. Фромм, Э., Хирау Р. (1990) Предисловие к антологии «Природа человека». Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. Москва: Прогресс.
3. Асмолов, А.Г. (2001) *Психология личности: принципы общепсихологического анализа*. Москва: Смысл.
4. Асмолов, А.Г. (2012) *Оптика просвещения*. Москва: Просвещение.
5. Леонтьев, Д.А. (2015) Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности. *Психологические исследования*, 8(40), 2. <http://psystudy.ru>
6. Вульф, К. (2013) *Вместо предисловия: неопределенность как условие человеческой жизни*. В кн.: К. Вульф, В. Савчук (Ред.), Неопределенность как вызов. Медиа. Антропология. Эстетика. СПб.: РХГА.
7. Зинченко, В.П. (2007) *Толерантность к неопределенности: новость или психологическая традиция?* В кн.: А.К. Болотова (Ред.), Человек в ситуации неопределенности. Москва: ТЕИС.
8. Корнилова, Т.В. (2010) Принцип неопределенности в психологии: основания и проблемы. *Психологические исследования*, 3(11), 11. <http://psystudy.ru>
9. Корнилова, Т.В., Чумакова, М.А., Корнилов, С.А., Новикова, М.А. (2010) *Психология неопределенности: Единство интеллектуально-личностного потенциала человека*. Москва: Смысл.
10. Пригожин, И., Стенгерс, И. (1986) *Порядок из хаоса*. Москва: Прогресс.
11. Csikszentmihalyi, M. (2006) *Introduction*. In: M.Csikszentmihalyi, I.S.Csikszentmihalyi (Eds.), *A Life Worth Living: Contributions to Positive Psychology*. New York, NY: Oxford University Press.
12. Леонтьев, Д.А., Миюзова, А.Е. (2013) Методический подход к фиксации изменений личности в результате экзистенциальной работы. В кн.: Д.А. Леонтьев (Ред.), *Пятая Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии. Москва, 6–8 мая 2013 г. Материалы сообщений* (с.138-141). Москва: Смысл.
13. Гейзенберг, В. (1989) *Физика и философия. Часть и целое*. Москва: Наука.
14. Талев, Н.Н. (2012) Черный лебедь: под знаком непредсказуемости. Москва: Колибри, Азбука-Аттикус.
15. Талев, Н.Н. (2014) Антихрупкость. Как извлечь выгоду из хаоса. Москва: Колибри.

References:

1. Fromm, E. (1992) *Dusha cheloveka [The soul of the people]* Moscow: Republic [in Russian].
2. Fromm, E., Hirau, R. (1990) *Predislovie k antologii "Priroda cheloveka"*. *Globalniye problemy i obshchchelovecheskiye cennosti [Foreword*

before the anthology "The Nature of People". Global problems and universal values] Moscow: Progress [in Russian].

3. Asmolov, A.G. (2001) *Psikhologiya lichnosti: principy obshchepsikhologicheskogo analiza [Psychology of personality: principles of general psychological analysis]* Moscow: Smysl [in Russian].

4. Asmolov, A.G. (2012) *Optika prosveshchehiya [Optics of education]* Moscow: Education [in Russian].

5. Leontiev, D.A. (2015) Vyzov neopredelennosti kak centralnaya problema psikhologii lichnosti. Psikhologicheskiye issledovaniya [Uncertainty challenge as a central problem of personality psychology]. *Psychological Research*, 8 (40), 2. <http://psystudy.ru> [in Russian].

6. Wolf, K. (2013) *Vmesto predisloviya: neopredelennost kak usloviye chelovecheskoy zhizni [Instead of a foreword: uncertainty as a condition of human life]*. In K. Wolf, V. Savchuk (Eds.). Media. Antropologiya. Estetika. SPb .: RKhGA [in Russian].

7. Zinchenko, V.P. (2007) Tolerantnost' k neopredelennosti: novost' ili psikhologicheskaya traditsiya? Chelovek v situatsii neopredelennosti [Uncertainty Tolerance: News or Psychological Tradition? In the book: A Man in a Situation of Uncertainty.] Moscow: TEIS [in Russian].

8. Kornilova, T.V. (2010) Printsip neopredelennosti v psikhologii: osnovaniya i problemy. [Kornilova T.V. The Uncertainty Principle in Psychology: Foundations and Problem]. *Psikhologicheskiye issledovaniya*, 3(11), 11 <http://psystudy.ru> [in Russian].

9. Kornilova, T.V., Chumakova M.A., Kornilov S.A., Novikova M.A. (2010) *Psikhologiya neopredelennosti: Yedinstvo intellektual'no-lichnostnogo potentsiala cheloveka [Psychology of Uncertainty: The unity of a person's intellectual and personal potential]* Moscow: Smysl [in Russian].

10. Prigozhin, I., Stengers, I. (1986) *Poryadok iz khaosa [Order from chaos]* Moscow: Progress [in Russian].

11. Csikszentmihalyi, M. (2006) *Introduction*. In: M.Csikszentmihalyi, I.S.Csikszentmihalyi (Eds.), *A Life Worth Living: Contributions to Positive Psychology*. New York, NY: Oxford University Press.

12. Leont'ev, D.A., Miyuzova, A.Ye. (2013) Metodicheskiy podkhod k fiksatsii izmeneniy lichnosti v rezul'tate ekzistentsial'noy raboty [A methodical approach to fixing personality changes as a result of existential work]. In D.A. Leont'ev (Ed.), *Pyataya Vserossiyskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya po ekzistentsial'noy psikhologii. Moskva, 6–8 maya 2013 g. Materialy soobshcheniy - Fifth All-Russian Scientific and Practical Conference on Existential Psychology. Moscow, May 6-8, 2013. Reporting materials*. (c.138-141) Moscow: Smysl. [in Russian]

13. Geyzenberg, V. (1989) *Fizika i filosofiya Chast' i tseloye [Physics and Philosophy. Part and whole.]* Moscow: Science [in Russian]

14. Taleb, N.N. (2012) *Chernyy lebed': pod znakom nepredskazuyemosti* [*Black Swan: under the sign of unpredictability*] Moscow: Kolibri, Azbuka-Atticus. [in Russian].

15. Taleb, N.N. *Antikhrupkost'. Kak izvlech' vygodu iz khaosa* [*Antifragility. How to capitalize on the chaos.*] Moscow: KoLibri [in Russian].

Зорина И.В. Личностные составляющие чувства неопределенности как фактора самооценки. В статье проанализированы понятия неопределенности с точки зрения различных исследователей. Рассмотрены пути восприятия и особенности поведения людей в ситуациях неопределенности. Показана значимость влияния личностных составляющих чувства неопределенности как фактора, влияющего на самооценку. В работе изложены результаты опроса 33 респондентов. Проведено исследование в результате которого было выяснено, как отражается тенденция к росту самооценки, при преодолении личностью ситуации неопределенности, или к оставлению самооценки на прежнем уровне и ее снижение при невозможности преодоления неопределенности.

Ключевые слова: неопределенность, личностные составляющие чувства, влияние на самооценку, адаптация.

Zorina I. Personal components of feelings of uncertainty as a factor of self-esteem. The article analyzes the concept of uncertainty from the point of view of different researchers. The ways of perception and peculiarities of people's behavior in situations of uncertainty are considered. The importance of the influence of personal components of the feeling of uncertainty as a factor influencing self-esteem is shown. The article presents the results of a survey of 33 respondents. A study was conducted to find out how the tendency to increase self-esteem is reflected, when a person overcomes the situation of uncertainty, or to leave self-esteem at the previous level and reduce it when it is impossible to overcome uncertainty.

Key words: uncertainty, personal components of feelings, influence on self-esteem, adaptation.

КИРИЛЕНКО В.Г.

кандидат психологічних наук, Київський національний лінгвістичний університет, кафедра психології і педагогіки, доцент. Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», кафедра соціальної роботи і педагогіки, доцент. м. Київ, Україна.

НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА ЯК РЕСУРС РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ

Кириленко В.Г. Неперервна освіта як ресурс розвитку особистості: теоретичний аналіз проблеми. Питання розвитку особистості завжди цікавило учених, особливий інтерес становить особистісний розвиток в період дорослості. В контексті особистісного розвитку особливе місце займає освіта. В статті порушується проблема розвитку особистості в різні періоди зрілості, обґрунтовано підвищення ролі неперервної освіти і діяльності як основних факторів розвитку людини. Увага автора приділяється дослідженню основних категорій «неперервна освіта», «особистість», «особистісний розвиток». В статті проаналізовано низку наукових джерел, які дозволили схарактеризувати особливості розвитку особистості в процесі неперервної освіти. Обґрунтовується позиція автора щодо пріоритетності самодіяльності особистості для забезпечення власного розвитку.

Ключові слова: неперервна освіта, особистість, розвиток, особистісний розвиток, діяльність

Постановка проблеми. Стрімке зростання сучасного інформаційного поля, кардинальні зміни в організації і технологізації праці, зростання пенсійного віку, висувають нові вимоги до професіоналу та вимагає від останнього постійного удосконалення і оновлення професійних і соціальних знань. Розглядаючи освіту в цілому та професійну, зокрема, не тільки як необхідність отримання професії, але й як можливість розвитку особистості, важливо зазначити, що неперервність отримання знань обумовлюється низкою причин. Так, психологія праці активно вказує на таке соціальне явище як зістаріння професійних знань, зниження професійних і життєвих компетентностей, особливо у осіб періоду середньої зрілості, оскільки правдоподібним залишається постулат, що неможливо за 5-6 років підготувати спеціаліста на все його професійне життя. Серед основних причин можна також назвати: складність соціального простору, в якому основними екзогенними параметрами виступає вплив розширення інформаційного поля; розвиток нових технологічних засобів соціуму і професії; рухливістю соціальної і професійної структури; застаріння наявних професійних знань та полікультурність соціального середовища; постійне оновлення ринка професій, що зумовлено зникненням одних і появою нових професій. Це, в свою чергу, вимагає від сучасної людини розвитку соціально-

професійної мобільності, пошуку нестандартних способів рішення у професійній діяльності і у вирішенні життєвих задач.

Разом з тим, зміст неперервної освіти передбачає реалізацію її певних компонентів, а саме: навчання професійній і загальній грамотності (комп'ютерній, мовній, соціальній тощо), професійної підготовки і перепідготовки, підвищенню професійної кваліфікації, а в межах додаткової, не пов'язаної з професійною діяльністю, освітою – загальнокультурну підготовку. Варто зазначити, що основним завданням усієї системи сучасної освіти є особистісний розвиток та творча і професійна самореалізація кожної людини. Вирішення цього завдання передбачає пожиттєве навчання, розвиток вже існуючих та формування нових навичок і вмінь протягом усього життя. Тому вкрай необхідною постає і нова конструкція системи освіти, в структуру якої певним чином вписується неперервна освіта або освіта протягом життя (англ. – lifelong learning).

Така ситуація потребує постійного розширення освітніх програм в системі неперервної освіти, формуючи у здобувачів освіти готовність до постійної участі в професійно-освітньому процесі та розвиваючи навички професійної комунікації, адаптації, самоудосконалення і саморозвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літератури показав, що окремі питання освіти дорослих підіймаються у роботах сучасних педагогів, зокрема О.Аніщенко, В. Астахова О.Теренко, І. Зязюна, котрі в приділяли увагу зростання наукової цікавості педагогів до змін у освітній парадигмі в Україні вцілому, та обґрунтовували теоретико-методологічні засади модернізації освіти; основи неперервності освіти досліджувались В. Кременем та іншими дослідниками. Але в більшості робіт зустрічається думка про професійно орієнтовану освіту окремо та про неформальну освіту, яка передбачає дещо інший зміст, окремо.

Особливості формування професіоналізму розкривались в роботах психологів С.Максименка, В.Бодрова, Н.Кучеровської Н., О.Бондаренка, В. Семіченка, та інших, а психологи В.Зинченко і В.Давидов досліджували характер процесу неперервності і обумовленості етапів розвитку психічного. Такі погляди розкривають психологічні основи гуманізації освіти та забезпечують перехід на гуманістично-орієнтовану освіту, де є можливість враховувати індивідуальні можливості розвитку кожного здобувача освіти.

Аналіз літературних джерел свідчить, що у розвинених країнах неперервна освіта дорослих носить різноманітний характер, зокрема освіта батьків. (О.Теренко). У своїй монографії О. Теренко (2019) зауважує, що неформальна освіта для дорослих є певними механізмом, який зумовлює певну підготовку до суспільного життя людини, Авторка освіти дорослих розглядається як предмет компаративістики, розділяє поняття освіта і неперервна освіта, професійний розвиток і особистісний розвиток та пропонує досліджувати питання пов'язані з неперервною освітою, використовуючи низку методологічних підходів. Серед яких особливу увагу приділяє системно-синергетичному, андрагогічному, компетентнісному і

особистісно-діяльнісному підходах, оскільки саме в межах цих підходів прослідковується гуманістична парадигма освіти. Ці підходи дозволяють виділити, проаналізувати і визначити роль самої людини у формуванні шляхів особистісного розвитку, враховуючи психофізичні, психосоціальні і психопедагогічні можливості.

Варто зазначити, що розвиток особистості дорослого в освіті здебільшого вбачається саме у результаті здобуття професії, а сам процес професіоналізації освіти – на підготовку нового типу спеціаліста, який буде носієм професійних знань, а й носієм загальнолюдських культурних цінностей. Окремі питання формування особистості розглядалися і в роботах філософів, зокрема М.Лосського, який виділяв окремі групи цінностей, що лежали в основі формування людського буття.

В контексті нашого дослідження неперервна освіта розглядається не тільки як процес засвоєння нового професійного і соціального знання і досвіду, але в першу чергу, як направляюча в особистісному розвитку людини, то **метою статті** є спроба виявлення у неперервній освіті тих ресурсів, які дозволили здійснювати сталий особистісний розвиток.

Виклад основного матеріалу та результатів дослідження. Вивчення впливу безперервної освіти на розвиток особистості здається і беззаперечним, і цікавим, одночасно дослідникам різних наукових напрямів, представлених у світовій і українській психологічній науці. Як правило, вивчалися вікові та психологічні особливості дорослих, вікові і життєві кризи, здібності і готовність до професійно орієнтованого навчання, мотивацію навчальної діяльності.

В той же час аналіз значної кількості психолого-педагогічної літератури дозволяє дійти висновку, що єдиного чіткого поняття «неперервна освіта», та й поняття «особистісний розвиток» має чимало визначень, якими послуговуються і вчені, і практики різних напрямків.

Аніщенко О. (2016) пропонує розглядати неперервну освіту з декількох позицій: як відповідь на виклики XXI століття, як смисложиттєві орієнтації і розвиток особистості дорослих у неперервній освіті, як можливість для набуття компетенцій і розвитку конкурентоспроможності фахівців, як можливість для розвитку діалогу поколінь, як іноваційний потенціал і технології особистісно-професійного розвитку дорослих тощо. Авторка зазначає, що неперервна освіта є дотичною до трьох об'єктів: *до особистості*: суб'єкт навчається поступово, без довготривалої перерви; *до освітнього процесу*, що передбачає неперервність включення суб'єкту навчання на всіх стадіях освітнього процесу; *до організаційної структури освіти*, яка характеризується номенклатурою і освітніх закладів та їх взаємозв'язком, що забезпечить взаємозв'язок освітніх програм. Таким чином, забезпечується багатовекторність руху особистості в освітньому просторі і створення для неї умов розвитку.

Враховуючи, що поняття «неперервна освіта» є категорії філософсько-педагогічною, ми в даній статті будемо послуговуватись характеристикою

цього терміну, запропонованою групою дослідників, очолюваних В. Астаховою (2011) у монографії «Непрерывное образование как принцип функционирования современных образовательных систем: (первый опыт становления и развития в Украине)». Було запропоноване наступне визначення: неперервна освіта – поетапний і пожиттєвий процес, який забезпечує постійне поповнення і розширення знань у людей різного віку. Основними етапами цього процесу є: перший етап - навчання, виховання і розвиток людини, що передують вступу в самостійне життя - дитячо-юнацьке утворення; на другому етапі, етапі дорослого життя, поєднана з різними видами практичної діяльності – освіта дорослих. Освіта в дорослому житті зреалізовується метою розвитку самосійності, прагнень і відповідальності, здатності до адаптуватись до перетворень, що відбуваються в усіх сферах суспільного життя. Для реалізації цих етапів людина має навчатись трансформувати навчальну інформацію у вирішення професійних і життєвих завдань, демонструвати творче і професійне мислення з генеруванням не тільки нових ідей, але й з можливостями їх втілення в життя. Таке розуміння ставить перед освітою дорослих особливе завдання – формування у здобувача освіти уміння підтримувати і розвивати протягом усього свідомого життя здатності керувати отриманими знаннями, їх постійним оновленням і генеруванням [4, с.6]. Таким чином, неперервність освіти у дорослому житті передбачає не тільки отримання академічних знань, а й саморозвиток і самоосвіту, самоудосконалення і самокерованість процесом їх отримання і ефективного використання. У такому випадку, неперервності освіти зумовлює не тільки необхідність гнучкого оновлення соціокультурних і професійних знань, набуття нових умінь дорослої людини, а й підтримку вже сформованих навичок в різних технологіях та галузях людської діяльності.

На нашу думку, розглядати неперервну освіту як ресурс розвитку особистості, доцільно з урахуванням, в першу чергу, діяльнісної парадигми. Бодров В. (2001) зазначає, що діяльність людини виступає своєрідною формою різноманітної поведінкової активності, а отримання знань і формування умінь є певним видом усвідомленої людської діяльності, яка проявляється у здійсненні професійних обов'язків. Сформовані професійні якості, та особистісні (наполегливість, цілепокладання та інші), які розвиваються паралельно, впливають на формування вольових і моральних якостей. Автор зазначає, що значення людської діяльності проявляється у формуванні професійної спрямованості, ціннісних орієнтацій, стратегії поведінки, сенсу та стилю життя. А для успішної діяльності, зазначає польський психолог Т.Щоловський (1993), людина має усвідомлювати мету свого зусилля, розуміючи реалізацію найближчих і віддалених цілей власної діяльності. Далекоглядність діяльності тоді передбачає попереднє обдумування і планування її реалізації, можливість отримання непередбачуваних результатів та врахування власних сил для отримання, збереження можливостей дій, що потребує від людини наявності здатності до

самооцінювання і самоаналізу. У цьому проявляється усвідомленість здійснення діяльності як поведінкової активності, що визначає професійні якості людини та її особистісні прояви. Розвиток, у цьому випадку, є особливим складним процесом, який має свої змістові характеристики, що забезпечують потенціал для його наступних періодів. Такі висновки ще раз підтверджують загальноприйняті у вітчизняній психології уявлення про розвиток особистості в діяльності, про розвиток на усіх етапах життєвого шляху людини, а особливо в період зрілості.

Як вказує О.Бондаренко (1991) проблема особистісного розвитку є «тонкою і складною». Але важливим залишається констатація факту не самого розвитку – фізичного, психічного, в тому числі і інтелектуального, соціального, а його результату. Процес розвитку особистості пов'язаний з характером діяльності, її свідомого прийняття і здійснення. Бондаренко О.Ф. пропонує виходити з того, що будь-який «індивід є носієм тих чи інших соціальних норм, установок, потреб і інше, - соціальних відносин...висуванням певних вимог, накладання певних обов'язків, ставить в певні умови існування і створює певний соціальний простір буття» [2, с.43]. Особистість завжди є автором власного розвитку, що робить його більш динамічним і дозволяє людині стати більш здатною до пристосування, адаптації та компенсації. Але саме через діяльність, яка є рушійною силою розвитку особистості, і активну поведінку в ній відбудеться процес перетворення об'єкту навчання та суб'єкт. Вивчення психологічних особливостей людини без аналізу активної предметної діяльності, не дозволить і проаналізувати трансформацію професійних цілей в особистісний смисл діяльності людини [10, с.63].

Розвиток вольових якостей, впершу чергу, уміння брати відповідальність за власний вибір та пов'язані з цим поведінкові дії, виступають умовою інтелектуального розвитку і є основою для саморозвитку, самоудосконалення. Але чи можливо в умовах сучасності, здобувши певний рівень освіти, в тому числі і професійної, залишитись поза цим процесом – процесом власного розвитку і зростання? Очевидно, пересічний громадянин скаже, що так, і наведе аргументи на підтвердження цього. В роботах Е.Торндайка можна знайти думку про те, що доросла людина може і має навчатись впродовж свого життя, що забезпечить її нові можливості у особистісному житті [10, с.31].

Варто враховувати те, що особистість є категорією соціальною, становлення якої відбувається на зв'язках людини і суспільства, в процесі суспільного функціонування. В цих зв'язках відображення особистісних якостей проявляється через активацію продуктивних процесів діяльності, які реалізуються на сенсорно-перцептивному, мовно-мисленевому рівнях та на рівні уявлень. А розвиток останніх здійснюється у процесі неперервного навчання, яке має бути керованим ззовні і самокерованим одночасно. Реалізація цих зв'язків забезпечує і компенсацію недостатнього прояву окремих процесів, мобілізацію операціональних функцій, реалізацію

стратегій поведінки. Складність зв'язків особистості і діяльності зумовлюються специфікою самої діяльності та її характеристиками, особливостями психорегуляторних процесів поведінки людини, її цілеспрямованою активністю (Бодров В., 2001, с.104-113).

Цікаву думку про особистість як суб'єкта розвитку можна знайти у філософа М. Лосського (2000), який дає наступне пояснення «діяч, який усвідомив абсолютні цінності і повинність здійснювати їх в своїй поведінці, і є особистістю.... Особистість є центральним онтологічним елементом світу: основне буття є субстанційний діяч, тобто потенція особистості чи дійсна особистість,...[3, с.57]. Далі автор продовжує, що у діяльності одиничне має значення для цілого і тільки для особистості актуальними у діяльності можуть бути абсолютні самоцінності. Розуміння себе як власного діяча дозволяє спроектувати, спланувати, спрограмувати розвиток, орієнтуючись на творче наповнення процесу саморозвитку.

Продовження цих думок можна знайти в роботі Т. Титаренко, яка вказує, що людське життя зреалізовується у складному синтезі біологічного і соціального часів, а психологічний час набираючи властивості соціального часу «не має цілковитої необоротності», (Титаренко Т., 2003, с. 53). Особистісний час зумовлюється безпосередньою нуждою, яка пов'язана з зовнішнім світом і підпорядковується певним закономірностям. Титаренко зазначає, що особистісний розвиток є глибокою індивідуалізацією, що позначається своєрідністю, відособленістю від зовнішніх впливів, реалізацією низки можливостей та зреалізовується «трьома шляхами зростання: безперевний, хвилеподібний та утруднений» (Титаренко Т., 2003, с. 87). Який шлях буде обрано, залежить від самої людини, переживання нею вікових криз, особливо тих, які притаманні юнацькому віку – кризи ідентичності. Оскільки при невирішених проблемах в цей віковий період можуть виникнути труднощі в соціальній адаптації, самоцінності і себе, і діяльності, і власних емоційних переживань, що пов'язані з позитивними контактами.

Особистісний розвиток в період зрілості більшість науковців пропонують розглядати як процес, у якому є дві сторони (внутрішня і зовнішня, які формують характер прийняття себе особистістю та характер її взаємин з оточуючими) і котрий спрямований на зростання інтелектуальних можливостей і розвитку фізичних сил, що дозволяють формувати її творчі здібності, активну життєву позицію, нові структури діяльності та ресурси її здійснення. Цей розвиток перебуває у тісному взаємозв'язку з соціалізацією та засвоєнням професійних навичок [5, с.54], які зреалізовуються в ситуації цілеспрямованої поведінки.

Отже, такий короткий дискурс, дає можливість ствердитись у науковій позиції Піаже-Виготського-Костюка про взаємозв'язок навчання і розвитку з урахуванням характеру розвитку на попередніх життєвих етапах та усвідомленості в період дорослості вмотивованої діяльності, що спричиняє

особистісний розвиток. У такому випадку неперервна освіта сприймається як освіта заради розвитку.

Висновки Підсумовуючи сказане, зазначимо, що до вирішення складних проблем особистісного розвитку в період дорослості неперервна освіта є одним з чинників, які спонукають до активізації цього процесу. Проте очевидним є те, що основний важель для запуску механізмів власного розвитку знаходиться в самій людині, а неперервна освіта є засобом для його забезпечення. Зокрема, необхідним інструментом у загальному механізмі особистісного розвитку є діяльність самої людини, її бажання розвитку, що забезпечить синергію усіх зовнішніх і внутрішніх чинників. Аналіз низки наукових праць педагогів, філософів і психологів, дозволяє зробити висновок про розуміння значення діяльності і самодіяльності особистості в неперервній освіті для власного розвитку незалежно від вікового часу дорослої людини.

Традиційне „ядро” особистісного розвитку знаходиться не поза цим розвитком, а в ньому самому. Діяльність за ради діяльності (фізична складова) поступається місцем і значущістю діяльності заради розвитку соціального і психологічного з використанням знань, практичних навичок, компетентностей здобутих під час освіти у життєвих практиках. Тому організація неперервної освіти, у тому числі і університетів третього покоління, зробить по факту особистісний розвиток більш позитивним як для самої людини, для професійного життя, так і для суспільного життя, її інноваційної активності.

Перспективи подальших досліджень. Перспективним напрямом подальших досліджень є обґрунтування прокрастинації і дауншифтингу як психо-соціальних явищ, що можуть мати як позитивні, так і негативні впливи на особистісний розвиток людини у період зрілості. Дослідження цих явищ дали б змогу об'єктивно оцінити самодіяльність особистості у визначенні власних можливості самодетермінації розвитку, а також цілеспрямованого керування процесом власного розвитку.

Експериментальна частина нашого дослідження буде спрямована на вивчення самооцінки здобувачів вищої освіти результатів власної учбової діяльності для забезпечення особистісного розвитку та встановлення усвідомлення необхідності отримання освіти в різні вікові періоди життя.

Як свідчить практика, більшість підприємств не знають можливостей трудового потенціалу своїх працівників, тому проблема цілісної оцінки трудового потенціалу вимагає подальшого розроблення та обґрунтування.

Список використаних джерел:

1. Бодров, В.А. (2001) *Психология профессиональной пригодности*. Учебное пособие для вузов. Москва: ПЕР СЭ.
2. Бондаренко, А.Ф. (1991) *Социальная психотерапия личности (психосемантический подход)*. Київ: КГПІІІЯ.

3. Лосский, Н.О. (2000) *Ценность и бытие: Бог и Царство Божие как основа ценностей*. Харьков: «ФОЛЕО», Москва «АСТ».
4. Астахова, В.И. (Ред.). (2011) *Непрерывное образование как принцип функционирования современных образовательных систем: (первый опыт становления и развития в Украине)*. (Монография). Харьков: Изд-во НУА.
5. Аніщенко, О.В., Баніт, О.В., Василенко, О.В., Волярська, О.С., Дорошенко, Н.І., Зінченко, С.В. та ін. (2016) *Є.Особистісний і професійний розвиток дорослих: теорія і практика*. (Монографія). Аніщенко О.В. (Ред.) Київ: ІПООД НАПН України.
6. Пщоловский, Т. (1993) *Принципы совершенной деятельности. Введение в праксеологию*. Киев: Ин-т праксеологии.
7. Сардак, С. (2006) Особливості функціонування ринку праці України та використання потенціалу саморозвитку для підвищення зайнятості населення. *Україна: аспекти праці*, 7, 8–12.
8. Сохань, Л.В. (2003) *Життєва компетентність особистості*. Л.В. Сохань, І.Г. Сохань, Г.М. Несен (Ред.). Київ: Богдана.
9. Титаренко, Т.М. (2003) *Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності*. Київ: Либідь.
10. Теренко, О.О. (2019) *Тенденції розвитку освіти дорослих у США і Канаді*. (Монографія). О.І. Огієнко (Ред.). Київ: ТОВ «ДСК Цетр».

References:

1. Bodrov, V.A. (2001) *Psihologiya professional'noj prigodnosti [Psychology of Occupational Fitness]*. Moskva: PER SE [in Russian].
2. Bondarenko, A.F. (1991) *Social'naya psihoterapiya lichnosti (psihosemanticheskij podhod) [Social psychotherapy of personality (psychosemantic approach)]*. Kiiv: KGPIYA [in Ukrainian].
3. Losskij, N.O. (2000) *Cennost' i bytie: Bog i Carstvo Bozhie kak osnova cennostej [Value and Being: God and the Kingdom of God as the Basis of Values]*. Har'kov: «FOLEO», Moskva «AST»[in Russian].
4. Astahova, V.I. (Ed.). (2011) *Nepreryvnoe obrazovanie kak princip funkcionirovaniya sovremennyh obrazovatel'nyh sistem: (pervyj opyt stanovleniya i razvitiya v Ukraine) [Continuing education as a principle of functioning of modern educational systems: (the first experience of formation and development in Ukraine)]*. Har'kov: Izd-vo NUA [in Ukrainian].
5. Anishchenko, O.V., Banit, O.V., Vasilenko, O.V., Volyars'ka, O.S., Doroshenko, N.I., Zinchenko, S.V. ta in. (2016) *Osobistisnij i profesijnij rozvitok doroslih: teoriya i praktika [Special and professional development of grown-ups: theory and practice]*. In Anishchenko O.V. (Ed.) Kiiv: IPOOD NAPN Ukraïni[in Ukrainian].
6. Pshcholovskij, T. (1993) *Principy sovershennoj deyatel'nosti. Vvedenie v prakseologiyu [The principles of perfect activity. Introduction to Praxeology]*. Kiev: In-t prakseologii[in Ukrainian].

7. Sardak, S. (2006) Osoblivosti funkcionuvannya rinku praci Ukraïni ta vikoristannya potencialu samorozvitku dlya pidvishchennya zajnyatosti naselennya [Features of the function of the market of Ukraine and the development of the potential for self-development for the development of occupation of the population]. *Ukraïna: aspekti praci*, 7, 8–12 [in Ukrainian].

8. Sohan', L.V. (2003) *ZHitteva kompetentnist' osobistosti [Living the competence of the specialty]*. In L.V. Sohan', I.G. Sohan', G.M. Nesen (Eds.). Kïiv: Bogdana [in Ukrainian].

9. Titarenko, T.M. (2003) *ZHittevij svit osobistosti: u mezhah i za mezhami budennosti [Life light of specialness: at the boundaries and beyond the boundaries of everyday life]*. Kïiv: Libid' [in Ukrainian].

10. Terenko, O.O. (2019) *Tendencii rozvitku osviti doroslih u SSHA i Kanadi [Trends in the development of education for grown-ups in the USA and Canada]*. O.I. Ogienko (Ed.). Kïiv: TOV «DSK Cetr» [in Ukrainian].

Кириленко В.Г. Непрерывное образование как ресурс развития личности: теоретический анализ проблемы. Вопрос развития личности всегда интересовал ученых, особый интерес вызывает личностное развитие в период взрослости. В контексте личностного развития важное место занимает образование. В статье поднимается проблема развития личности в разные периоды зрелости, обосновано повышение роли непрерывного образования непрерывного образования и деятельности как основных факторов развития личности. Внимание автора уделялось исследованию основных категорий «непрерывное образование», «личность», «личностное развитие». В статье проанализовано ряд научных источников, которые позволили охарактеризовать особенности развития личности в процессе непрерывного образования. Обосновывается позиция автора относительно приоритетности самодетельности личности для обеспечения собственного развития.

Ключевые слова: непрерывное образование, личность, развитие, личностное развитие, деятельность

Kyrylenko V. Continuing education as a resource for personal development: a theoretical analysis of the problem. The question of personality development has always interested scientists Particular interest has personal development in adulthood. In the context of personal development, education has a special place. The article raises the issue of personality development in different periods of maturity, and substantiates the increasing role of continuing education and activity as the main factors of human development. The author's attention is paid to the study of the main categories of "continuing education", "personality", "personal development". The article analyzes a number of scientific sources that allow to characterize the features of personality development in the process of continuing education. The author's position on the priority of individual initiative to ensure their own development is substantiated.

Key words: continuing education, personality, development, personal development, activity

УДК 159.98

КОПИЛОВ С.О.

*кандидат філологічних наук, старший науковий співробітник
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. м.Київ, Україна.*

ЕКЗИСТЕНЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ВИКЛИКИ ПАНДЕМІЇ COVID-19 ТА СПРЯМОВАНІСТЬ НА БУТТЯ У КУЛЬТУРІ

Копилов С.О. Екзистенційно-психологічні виклики пандемії COVID-19 та спрямованість на буття в культурі. Соціально-психологічні проблеми, висунуті пандемією COVID-19, розглянуто у контексті цивілізаційної кризи передусім як кризи ціннісно-сміслових настановлень. Ситуація пандемії об'єктивно спонукає до ціннісного самовизначення, осмислення екзистенційних проблем, яке зазвичай здійснюється передусім діячами культури - філософами, митцями, науковцями, - але має стати справою ширшого загалу. Це особистісне самовизначення, самоперетворення вимагає інтенсивного зовнішньо-внутрішнього розумового спілкування на рівні діалогу культур із залученням визначних творів, присвячених осягненню й подоланню екзистенційно-психологічних криз. Як приклад такого творчого подолання проаналізовано творчість О.Пушкіна в умовах холери 1830 – 31 рр.

Ключові слова: ціннісно-сміслові настановлення, твір культури, екзистенційно-психологічні кризи, діалог культур.

Проблеми, породжені пандемією COVID-19, вочевидь, є однією з граней тривалої й багатовимірної загальної кризи цивілізації. Однак не завжди усвідомлюється, що це трансформаційна криза певного типу світорозуміння – ціннісних орієнтацій, відповідних життєвих стратегій і форм діяльності. Між тим саме від ціннісно-сміслових настановлень суттєво залежать осягнення й розв'язання навіть найближчих завдань у зв'язку з пандемією, правильна орієнтація та конструктивна поведінка у цій ситуації, психологічне й фізичне здоров'я та добробут осіб та соціальних груп.

Ціннісна дезорієнтація, «смісловтрата» (В.Франкл), властива Новітній добі, зумовлює відчайдушний пошук нових орієнтирів, актуалізуючи - поруч із сучасними - ідеї минулих епох, явно чи приховано акумулюючи та зіштовхуючи їх не лише в осередках особистого та міжгрупового спілкування, а й в одній свідомості. Але ця ж ситуація часто провокує індиферентність, уникання самовизначення щодо фундаментальних питань буття – «розчинення» цінностей у плині повсякденності, їх повсякчасну зміну чи, навпаки, формальне «заклякання» на певних традиціях без рефлексії їх підстав і сучасного сенсу.

Глобальна загроза пандемії начебто «виштовхує» побутову свідомість із цього стану ухиляння від осмислення ціннісних підстав свого життя, має загострити питання про особисте ставлення до життя й смерті, про їх сенс, принципи стосунків з іншими людьми, стратегії поведінки віч-на-віч із смертельною небезпекою тощо. Адже досі масштабні загрози пошестей, воєн, політичних катаклізмів, стихійних чи антропогенних лих наvertsали до екзистенційних питань не лише діячів культури (філософів, митців, науковців), але й частину загалу. Прикладом є масові покайні настрої та акції християн Середньовіччя під час повальних епідемій, сприйнятих як Божа кара, або ж потужний сплеск культурної думки у добу першої світової війни та політичних трансформацій початку ХХ ст.

Такі часи породжують побутовий героїзм (як, утім, і випадки цілковитої втрати ціннісних засад поведінки – див. опис чуми ще у Фукидіда) і водночас підвищують значущість відстороненого (хоч і не безпристрасного) особистого осмислення подій. І «вчинки думки» (М.Бахтін) вимагають не меншої - хоча й іншої - звитяги. Нинішній опір вірусу, звісно, теж має своїх (часом «непомітних») героїв дії і – що не менш суттєво – звільняє свідомість і поведінку багатьох людей від намулу неістотних переживань та справ, наvertsає думки до дійсно головного. Цей психологічний «позитив» вартий досліджень, які нині лише розпочинаються.

Водночас і надалі масово відтворюються - принаймні на поверхні соціально-психологічної емпірії – вищезгадані паттерни втечі від ціннісно-смиислового самовизначення, тобто від відповідальності за власне і чуже життя у цей критичний момент, від учинків дії та думки. Пов'язані з COVID-19 побутові труднощі й страхи, нагальна турбота про фізичне та економічне виживання начебто природно відволікають від «абстрактних» проблем та самоаналізу. Однак ухиляння від розумної орієнтації в екстремальній ситуації, від визначення своїх можливостей та обов'язків у ній часто є непродуктивною захисною реакцією на загрозу. При цьому остання залишається - через «випереджальне» блокування рефлексії - не досягнутою у її об'єктивному значенні й суб'єктивному сенсі. Один з поширених проявів цієї втечі від реальності (і разом з тим - від самоосмислення) - невизнання пандемії або недооцінка її загроз, ґрунтовані на конспірологічних теоріях тощо. Пропаганда таких поглядів є соціально небезпечною, провокуючи недбалість або демонстративне нехтування заходами безпеки.

Протилежний вияв цієї ж нездатності подумки стати осторонь від ситуації пандемії, зорієнтуватися у вирі суперечливої інформації та оцінок – панічне перебільшення небезпеки, психологічне занурення в цю ситуацію як єдину, нескінченно-всеохоплюючу жахливу реальність. За даними численних публікацій, зтяжний характер епідемії поширює депресивні та панічні розлади, дезадаптованість до суттєвих обмежень життєдіяльності й до постійної загрози здоров'ю та життю.

Згідно з сучасними дослідженнями, подолання стресів та психологічних криз, конструктивна поведінка у таких випадках залежить

саме від здатності відстороненого осмислення як зовнішніх обставин, так і власних почуттів, настановлень, поведінки. Важливо зустрітися віч-на віч із своїми «первинними» афективними реакціями та потягами – острахом перед власною чи чужою смертю, відчуттям беспорядності, тим-таки смисловим вакуумом, – мати мужність визнати їх, оцінити їх буттєву значущість або ж руйнівну силу й зрештою віднайти джерела подальшого осмисленого буття. І це означає істотне перетворення свого ставлення до світу, способу життя. Бо ж ідеться не лише про фізичне виживання та збереження добробуту, а про «людювання», за влучним словом К.Москальця. І якраз у таких екстремальних «точках» буття загострюється питання: а що це означає – «жити по-людськи» і водночас бути собою, особистістю – зберегти (а можливо, вперше осягнути й затвердити) свою унікально-індивідуальну сутність? Таке самоосмислення та самозмінення і буде головною продуктивною відповіддю особистості на загрозу як фізичного, так екзистенційно-психологічного знищення – перемогою над нею «у душі».

Отже, передусім слід визначити передумови, стратегію та засоби такої самотворчої активності, яка здатна обернути навіть виклики пандемії на користь «самостоянню людини» (О.Пушкін) – ціннісно-смислового самовизначення й продуктивного самоздійснення. Для цього важливо, зокрема, проаналізувати конкретні зразки такої творчої поведінки.

На нашу думку, невід’ємною умовою та цариною вищезгаданого самоперетворення є інтенсивне особисте спілкування щодо екзистенційних та психологічних проблем. Саме в діалозі, за висловом М.Бахтіна, людина «вперше стає тим, чим вона є... – не тільки для інших, але і для себе самої» [2, с.294]. Тут особа відверто виражає свої прагнення, почуття, запити й відтак – сприймаючи своє висловлювання зовнішнім чуттям та отримуючи відповідь іншого індивіда – бачить себе «ззовні» по-новому, дістаючи змогу усталити та вільно змінювати власну смислову позицію. Ця ідея діалогічних стосунків у різних її тлумаченнях набула універсальності у Новітню добу.

При цьому зовнішнє спілкування мірою його інтенсивності й змістової ваги стимулюватиме активний внутрішній діалог – творче мислення як спір та «порозуміння» з собою. Власне, згадана вище праця самоосмислення й самозмінення і є «занурюванням» у свідомість індивіда зовнішнього екзистенційного спілкування, його продовженням-трансформацією у внутрішньомовному зверненні до себе як до іншого і, нарешті, «екстеріоризацією» (втіленням) перебігу й результатів цього внутрішнього діалогу у зовнішньому спілкуванні та предметних діях.

Тут, зокрема, стикаються та, взаємно рефлектуються різні загальні типи ставлення до життя, стратегії поведінки – оптимізм та песимізм, фаталізм та активізм, «романтизм» та «реалізм», «стоїцизм» та «епікуреїзм», «консерватизм» та «радикалізм» (не як політичні, а як буттєві настановлення) тощо. І за сучасної соціокультурної ситуації кожна з інтенцій постає загальнозначущою, слушною у свій спосіб і водночас – у ролі тотальної – обмеженою, «недостатньою». Тому незадовільними є і моністичне

(«монологічне», за М.М. Бахтінім) бачення, і «ледачий плюралізм» - взаємна індиферентність різних картин світу, - і, нарешті, запекла «боротьба на винищення». Необхідне сполучення (а не «злиття» чи узагальнення) альтернативних способів (культур) світобачення та відповідних життєвих стратегій, що вимагає їх спілкування як діалогу культур.

Ініціюванню та підтримці вищезгаданої «спіралі взаємопокладання» внутрішнього й зовнішнього діалогу щодо провідних «загадок» буття може суттєво сприяти індивідуальна та групова психотерапія та психологічне консультування. Тут доцільним видається застосування методів гуманістичної й екзистенційно-феноменологічної психології, логотерапії, танатотерапії В.Баскакова, символдрами тощо. Перспективною є також практика філософського консультування, що поширюється у світі з 80-х рр.

Водночас продуктивність описаного вище зовнішньо-внутрішнього спілкування залежить від міри залучення потужного досвіду осягнення й дійового подолання екзистенційно-психологічних криз у різних культурах - історичних, етнічних, регіональних, соціально-групових. Саме актуалізація філософської, мистецької, наукової, соціально-етичної, релігійної думки різних епох та країн, поглиблене – самостійне та з участю фахівців – спілкування «у великому часі» з відповідними творами та їх авторами є важливою умовою продуктивного самовизначення й самотворення сучасної особистості. Адже саме у цих витворах найбільш цілісно й потужно втілюються, часто «сперечаються» вищезгадані загальні буттєві позиції.

Їх закріпленість у текстах і відповідна «дистанційованість» від адресата зумовлює глибшу, ніж у безпосередньому спілкуванні, рефлексію як чужого висловлювання, так і власної реакції на нього. Власне, обмеження, пов'язані із пандемією, почасти переносять цю ситуацію віддаленого діалогу у «соціумі творів» - соціумі культури - у «звичайному» спілкуванні з друзями, знайомими, колегами. Вимушений перехід до дистанційних контактів через текст (у соцмережах тощо) може зробити спілкування більш нагальним та інтенсивним, вільним від смислового «спау», підвищити увагу до чужого слова й відповідальність за власне. Але це, звичайно, вимагає певної праці над писемним висловлюванням, передусім своїм – рефлексії його стилю, композиції, словника тощо – тобто знов-таки ставлення до нього як до твору. І чужі тексти так само слід вбачати свідоме й адекватне вираження ставлення іншої унікальної особистості до буття, до його провідних цінностей та найнагальніших проблем.

Завважимо, що у такому діалозі для кожної особи - навіть безпосередньо не загрожуваної хворобою - важливою є здатність подумки, в уяві «довести» ситуацію до грані буття й небуття, осмислити своє життя як ціле саме з цієї «межі». На це спрямована, зокрема, християнська сповідь: за її задумом особа має ніби стати віч-на-віч з потойбічним життям. Загалом же така «ідеалізація» - доведення емпіричної ситуації до її граничної форми – по-різному здійснюється мистецтвом, наукою, етико-релігійними практиками й особливо філософією. Тут варто згадати вислови двох мислителів, що

напружено міркували над екзистенційною значущістю як реальних межових ситуацій, так і постійної напруженої думки про життя й смерть (що, утім, є провідним мотивом етичної філософії ще в античності). А саме, за А.Камю «дійсно вільна людина – той, хто, приймаючи смерть як таку, приймає при цьому і її наслідки, тобто переоцінювання всіх традиційних життєвих цінностей» [1, с.252]. З цим перегукується відома афористична думка Ф.М. Достоевського, пов'язана з особистим досвідом очікування страти: «Буття тільки тоді і починає бути, коли йому загрожує небуття» [8, с.240].

У О.Пушкіна ж є вражаюче, поетично «згущене» зізнання: «День каждый, каждую годину // Привык я думой провожать, // грядущей смерти годовщину // Среди них стараясь угадать» [5, с.455]. Чи не цей – на позір досить моторошний - «зворотній відлік» надав особливої ваги й інтенсивності кожній хвилі життя поета, який за короткі роки зумів так багато прожити у думці, у творчості? І саме Пушкін являє один з найцікавіших в історії прикладів глибокого осягнення кризової ситуації - епідемії холери 1830 – 1831 рр., - та відповіді на неї. Його поведінка, сприйняття цієї ситуації - екзистенційно-напруженої, дійсно порубіжної у його житті - повноцінно, «стереоскопічно» окреслюються у листах, художніх творах, пізніших «історичних» нотатках і варті докладнішого аналізу.

Цитований вірш «Брожу ли я вдоль улиц шумных...» (1829) – одна з найпроникливіших медитацій на тему життя й смерті у світовій літературі – не «прив'язаний» до певних життєвих обставин та плінних настроїв і відтак може слугувати тлом, експозицією складного «вузла» подій, вчинків, думок, що зав'язався невдовзі. У цей час 30-літній поет, попри перепони (зокрема матеріальні), палко прагне одружитися з Н. Гончаровою, коливається між надією й відчаєм через відтермінування весілля матір'ю нареченої, підводить рису під «шаленою» юністю й тривожно вдивляється у нове майбутнє. «Чорт мене поплутав марити щастям, ніби я для нього створений. (...) Сумно, душе моя...» [4, С.304] - у такому настрої, висповіданому у листі до близького друга, не знаючи навіть, чи не розірвано заручини, і не певний у почуттях самої дівчини, він виїжджає у вересні 1830 р. до нижегородського маєтку для владнання термінових майнових справ. Між тим до столиць дійшла звістка про спалах у Поволжі холери – хвороби, що доти була відома на півдні Росії, але не торкалася середніх регіонів.

Згодом він напише нотатки «Холера», очевидно, гостро відчуваючи історичну значущість подій і прагнучи поєднати почуття очевидця з відстороненістю «літописця»: «Я поїхав із байдужістю, якою завдячував своєму перебуванню поміж азійців [1829 р. на Кавказі при армії, де з'явилася чума. - С.К.]. Вони не бояться чуми, покладаючись на долю та на певні перестороги... (...) Приятелі, справи яких були владнані (...) дорікали мені за це й поважно казали, що легковажна нечутливість ще не є справжньою мужністю» [6, с.416]. Отже, Пушкін прагне й здатний, врахувавши різні точки зору, виробити й обстоювати свій погляд, лінію поведінки. Адже про наслідування фаталізму «азійців» він каже дещо

самоіронічно, не цілком приймаючи їхню незворушність, що викликала його подив та повагу. Але так само не погоджується і з абстрактно-слухною мораллю «приятелів», понад усе ставлячи обов'язок: «Повернутися видавалося мені слабкодухістю: я поїхав далі, так, як, може, траплялося вам їхати на дуель: з прикрістю та з великою нехіттю» [Там само, 417]. Це не так бравада, як своєрідний «негучний» стоїцизм, бажання гідно зустріти виклик.

Однак раніше, пишучи нареченій з Болдіна під час карантину, Пушкін – у відчаї від її нерозуміння та недовіри – відверто розкриває ще й інші свої почуття перед поїздкою та мотиви рішення: «Якби я не був у поганому настрої духу... я повернувся б до Москви з другої станції, де довідався, що холера спустошує Нижній. Але на той час... я не бажав нічого кращого за заразу». (Франц.) [4, с. 827]. Коли ж – під час подій чи згодом – поет точніше передає свої прагнення і настрої? Мабуть, вірні обидва описи: перед нами багатоманітна і водночас цілісна особистість, здатна відверто виражати в різних «мовних жанрах», різнобічно осмислювати відмінні – часом взаємовиключні! – грані своєї натури й, головне - приймати, гармонійно-творчо сполучати їх. Це і є прояв здатності до зовнішнього та внутрішнього діалогу, про яку йшлося вище.

Влучно, об'єктивно та зі співчуттям пише він у нотатках про паніку внаслідок пошесті: «На шляху перестрів я Макар'євський ярмарок, вигнаний холерою. Бідолашний ярмарок! Він тікав як спіймана злодійка!..» І доволі цікава на тлі реалій нинішньої пандемії оцінка реакції простолюду на заходи уряду: «Ледь лише я встиг приїхати, як довідуюся, що навколо мене оточують села, впроваджують карантини. Простолюд хвилюється, не розуміючи суворості необхідності й віддаючи перевагу злу невідомого й загадкового перед незвичними для нього утисками (обмеженнями). Заворушення спалахують повсюдно» [с.417]. (Згодом поширилися «холерні бунти», з убивствами лікарів та керівництва воєнних поселень, руйнаціями тощо). Сам поет у Болдині хоч і не загрожений холерою, але відрізаний від світу, від нареченої у Москві, куди невдовзі приходить пошесть. У листах про це сказано з усією повнотою; у «Холері» ж - скупа фраза, увірвана промовистою «фігурою замовчування»: «...Отримую відомості, що холера у Москві. Страх пройняв мене – у Москві... але про це коли-небудь згодом» [Там само]. Однак у художніх творах він до цієї болісної теми не повертався і нотаток не завершив...

Так розпочався, можливо, найдраматичніший і найплідніший час у пушкінському житті – славнозвісна «Болдинська осінь». Вона, власне, є дивовижною відповіддю митця у порубіжний момент життя на виклик нестерпної зовнішньої ситуації, способом її опанування, більш того - перетворення на засіб здійснення головного сенсу свого життя. Дивним чином майже цілковита фізична та – кажучи по-сучасному - інформаційна ізоляція, острах перед згубним «злом невідомого» (не так за себе, скільки за близьких людей) спричинили вищий злет духу і навіть - це, можливо, головний парадокс і загадка! – дали той «душевний спокій, без якого нічого

не виробиш»? у ці два місяці написано «маленькі трагедії», фінал «Євгенія Онегіна», «Повісті Белкіна», «Будиночок у Коломні», лірика... Писання давала психологічний та духовний порятуюнок, «піднімало» над ситуацією, дозволяючи досягнути її екзистенційний сенс і відтак глибше досягнути «останні питання» буття. Але ж на творчість треба було спромогтися! Вдивимося в пушкінський досвід, важливий для дослідження людської поведінки у гранично-кризових ситуаціях, для вироблення стратегій їх подолання.

Деякі способи пристосування до обставин, вироблення продуктивної поведінки (поряд із спробами вирватись із карантину) знаходимо у листах до Н.Н. Гончарової та найближчих друзів. Листування тоді стало для Пушкіна головною (хоч і ненадійною через пошесть) формою зв'язку зі світом, але і раніше було цариною свідомого вироблення індивідуального, вільного стилю спілкування. Епістолярна культура, практично втрачена нині, може бути почасти відроджена у нових формах завдяки сучасним соцмережам, а надто за умов нинішньої пандемії. Але це, як уже сказано, вимагає свідомої праці над писемним словом - мовою, будовою, стилем дописів.

Перші згадки про пошесть у листах з Болдіна хоч і тривожні, але зумисно легко-жартівливі – щоб не збентежити наречену: «Навколо нас Cholera morbus (премиленька персона). І вона може затримати мене ще днів на двадцять!» (Франц.) [4, с.821]. Для тодішнього культурного прошарку суспільства такий гумор - звична й дійова «зброя» проти туги чи остраху за складних обставин, навіть віч-на-віч зі загрозою смерті. Із дивовижним для нашої доби спокоєм жартували і над самою смертю: лицейський друг Пушкіна Іван Пушкін у сибірських поневіряннях повторював улюблену народну заспівку: «Как Устюшкина мать // Собралася помирать, // Помереть не померла // - Только время провела»...

Та за жартами у листах - тверезе розуміння зростаючої загрози; Плетньову він пише про холеру щиріше, ніж Гончаровій: «Чи знаєш ти, що це за звір? диви, ще забіжить він і до Болдіна та всіх нас перекусає – незчуюся, як до дядька Василя відправлюсь, а ти й пиши мою біографію [болісна згадка про недавню смерть В.Л. Пушкіна; далі у листі поет вшановує його «смерть на щиті» (у думках про літературну боротьбу)]. Пушкін зіткнеться близько з пошестю лише 1831 року у Москві та під Петербургом; однак виражене у цьому листі чуття можливої раптової смерті не полишало його ніколи. Відомою є його «забобонність» - віра у погані прикмети, у почуте замолоду віщування ворожки про «смерть від білої людини (чи голови)»... Тим дивовижніший емоційний перехід у цьому ж листі: «Ти не можеш уявити, як це втішно втекти від нареченої, та й сісти вірші писати. (...) Що то за диво це село! Уяви: степ та й степ; сусідів ані душі; їзди верхи скільки забажаєш, пиши вдома скільки на думку спаде, ніхто не заважає» [4, 306 - 307].

Бадьорість цих рядків не має ввести в оману: дійсно радіючи довгоочікуваному «осінньому» натхненню й свободі від зайвих контактів,

Пушкін ще й свідомо відшукує у скрутних обставинах гарну сторону, налаштовує друга та себе на «діловий» настрій. І там-таки виправдовує похмурість попередніх листів тимчасовою «хандрою» (але і негативні почуття мали бути висловлені – задля усвідомлення й оволодіння ними!). Загалом тут бачимо «працю» з собою та з партнером, сказати б, у руслі нинішніх психотерапевтичних технік. А поряд з цим – і туга за Наталі, і – в іншому листі до Плетньова – звернення у тривогах щодо майбутнього одруження: «Вона мене кохає, але поглянь, Алеко Плетньов, як гуляє вільний місяць etc. [Згадка про «Циган», де волелюбна Земфіра зраджує немолодого чоловіка]. Баратинський каже, що у заручинах щасливий лише дурень; а той, хто мислить, неспокійний та схвильований майбутнім» [4, с.308]. З такого тривожного епіцентру різнорідних думок і почуттів постали художні твори цієї осені...

Ще один спосіб «карнавального одивнення» ситуації - згадана у листах (а може, й вигадана) «проповідь» поета місцевим селянам. Пушкін нібито напучував їх, що холеру наслано Богом за гріхи, ляв та закликав «покаятися й більш не красти панське сіно». Таке пародіювання священництва не лише відбиває неповагу Пушкіна до церковних догм, але, певно, слугує і самопідбадьоренню.

Та згодом він не стримує відчаю й пристрасті, зізнаючись нареченій: «Хай буде проклята та година, коли я наважився розлучитися з вами, щоб їхати в цю дивовижну країну бруду, чуми й пожеж... (...) Наше весілля начебто втікає від мене (...) (Мій янголе), ваше кохання – єдина річ у світі, яка заважає мені повіситися на брамі мого скорботного палацу (де, завважу у дужках, мій дід повісив француза - вчителя, абата Ніколя, яким був незадоволений). Не позбавляйте мене цього кохання й вірте, що у ньому все моє щастя» (Франц.) [4, с.822]. У цьому весь «епістолярний» Пушкін: вищий спалах почуття, моління про кохання перебивається жартівливою згадкою про ветху садибу-«палац» та цікавою «мініновелою» з історії родини...

Між тим вираз «хоч у петлю» повторюється в листах і до інших адресатів, ніби вже й не метафорично. І зростає тривога за Гончарову; можливо, Пушкін вперше відчув, як багато важить для нього це кохання: «Чи не правда, ви поїхали з Москви? З власної волі піддавати себе небезпеці зараження було б непростим» [Там само]. Він заспокоює її і себе тим, що «завжди перебільшують картину спустошень та кількість жертв»; поблажливо-іронічно пригадує наївну думку якоїсь дівчини, що «від чуми помирає лише простолюд», - завважуючи, що і шляхетні люди мають «брати заходи безпеки» [Там само]. Утім, дійових засобів боротьби з пошестями не було до другої половини XIX ст.; звідси властиві тодішньому загалу настрої фаталізму і віра у примітивні «ліки» й дезинфекцію, властиві й Пушкіну.

Та, попри скарги щодо ізоляції на «острові, оточеному скелями», «віддаленість та невідомість», він жваво обговорює з друзями літературні, грошові, політичні справи, жадібно вимагає новин. Бути у вирі мистецького та суспільного життя - ще одна умова його «самостояння», опору загрозі й

«негативу». «Треба було, як я, спізнати цілковиту самотність, щоб уповні поцінувати дружній голос та декілька рядків, накреслених дорогою нам істотою», - пише він П.О. Осиповій [4, с. 824]. Цей чинник є ключовим у сучасних умовах: карантинна ізоляція, звільняючи від зайвих справ і комунікативного «спаму», водночас загрожує ескапізмом, інформаційною депривацією, нудьгою. «Хандра» ж, часто згадувана Пушкіним та його друзями, близька до сучасного поняття депресії, і їй під час пандемії COVID-19 є так само важливим, як і в ті часи.

І Пушкін, турбуючись про друзів, надає душевному здоров'ю не меншої ваги, ніж фізичному: «...Нехай він [приятель-москвич П.Нащокін] купається у хлоровій воді, п'є м'яту та... не піддається смуткові (для цього недурно б розсваритися з Павловим, яко персоною, що смуток навіває)». Так, жартома, мимохідь дана цілком прагматична «терапевтична» порада - уникати тих, хто мимовільно (або й свідомо) трансліює сум, страх, нудьгу... А вже після виїзду з Болдіна (але ще у розпал епідемії), тяжко вражений смертю А.Дельвіга від «гнилої лихоманки», Пушкін знов-таки підтримує свого адресата й виявляє дивовижну мужність прийняття : «Без нього ми начебто осиротіли. (...) Розмовляли про нього, називаючи його небіжчик Дельвіг, і цей епітет був так само дивний, як і страшний. Нічого не вдієш! Згодимося. Небіжчик Дельвіг. Бути так. Баратинський хворіє з туги. Мене не так легко повалити. Будь здоровий – і намагаймося бути живі.» [4,с.334].

Та, можливо, напрокинутіше сказано про життя та смерть у листі до того ж таки Плетньова, у якого щойно помер від холери близький друг: «Гей, дивись: хандра гірша за холеру, одна вбиває лише тіло, інша вбиває душу. Дельвіг помер, Молчанов помер; зачекай, помре й Жуковський, помремо й ми. Та життя усе ще багате; ми зустрінемо ще нових знайомців, нові визріють нам друзі, дочка в тебе підростатиме... ми будемо старі шкарбуни, дружини наші – старі карги, а діточки будуть гарні, молоді, веселі хлоп'ята... (...) Не сумуй... були б ми живі, будемо колись і веселі» [4, с.368 - 369].

Цей взірєць тверезого ставлення до смерті й ствердження «простих» родинних цінностей нагадує славнозвісне благословення життю, що триватиме й після нас: «И пусть у гробового входа // Младая будет жизнь играть // И равнодушна природа // Красою вечною сиять». Згадується, звичайно, і елегія «Безумных лет угасшее веселье...», написана саме у рік холери напередодні одруження. Переживаючи «похмілля» від «шалених років» молодості й передчуваючи у майбутньому «морок і горе», Пушкін, однак, стверджує життя, його головні цінності: «Но не хочу, о други, умирать; // Я жить хочу, чтоб мыслить и страдать; // И ведаю: мне будут наслажденья // Меж горестей, забот и тревоженья: // Порой опять гармонией упьюсь, // Над вымыслом слезами обольюсь, // И может быть – на мой закат печальный // Блеснет любовь улыбкою прощальной» [5, т.1, с.477]. Потяг до мистецтва й кохання давав йому наснаги в іспитах; та найперші, невіддільні одне від одного сенси - «мислити й страждати»...

Поряд із листами поета важливі художні твори цієї осені, що прямо чи опосередковано відбивають його ставлення до епідемії, до низки особистих та суспільних подій 1830 – 1831 рр., що розгорталися на її тлі, та зрештою – до провідних питань життя та смерті. Передусім це «Бенкет під час чуми» – стисла, але на диво змістовна драматична сцена, де пошесть стає епіцентром зіткнення різних світоглядних засад. Протагоніст – «голова» бенкету Вальсінгам – начебто замикається від жахливої дійсності, притлумлює у застіллі біль від втрати матері та дружини, померлих від чуми. Але його поведінка та ставлення до подій, найповніше втілені у «Гімні чумі», виявляють більш глибокий та суперечливий сенс цієї «втечі». Це виклик пошесті, яка у ті часи сприймалася як сліпа стихійна сила і водночас як кара Господня; отже, Вальсінгам свідомо й зухвало протиставляє себе законіві людському та Божому. Але гімн виражає і спорідненість зі згубною стихією, потяг до неї: «Есть упоение в бою, // И бездны мрачной на краю (...) // Все, все, что гибелью грозит, // Для сердца смертного таит // Неизъяснимы наслаждения – // Бессмертья, может быть, залог! (...) // Итак, хвала тебе, Чума! // Нам не страшна могилы тьма...» [5, Т.2, с.483].

Без сумніву, тут виявилися глибинні почуття самого Пушкіна – його, як влучно завважила М.Цветаєва, «зачарованість» загрозою й водночас «останній атом опору стихії на славу їй» – її здолання у «пісні». Поривання назустріч небезпеці, очевидно, справді властиве людині й виявляється в екстремальній поведінці – продуктивній або небезпечній.

Але поет разом з «головою» співчуває і тому ставленню до чуми, що втілене у старовинній селянській пісні повії Мері, – жаху й покорі простих вірян, глибокій тузі за померлими та вірі у вічне кохання – у потойбічне єднання люблячих. «Тужливий, серцем повторюваний звук» дає Вальсінгамові ще «несамовитіше» віддаватися втіхам. Та сам він, мабуть, не здатний до цієї старовинної щирої туги та віри у зустріч із коханою дружиною на небі – і тому його сумування за нею таке нестерпне.

Лагідній, тихій Мері протиставлена інша дівчина з бенкету – злостива, ревнива Луїза, що жорстоко кепкує з її «сльозливих» пісень. Вона закликає віддатися бурхливим «пристрастям» – і тут-таки зомліває, вражена стукотом «чорного возу» з трупами й жаским видінням загибелі. Вальсінгам проникливо завважує: «...Так-то – нежного слабей жестокий, // И страх живет в душе, страстьми томимой!» [Там само, с.481]

Однак головний конфлікт драми – між «головою» та священиком; той намовляє ініціатора «блюзнірської» гульби та інших схаменутися, припинити «божевільне», «бісівське» бенкетування. Голос церкви, яка протиставляє чумі молитву й загрожує зухвальцям небесними карами, зустрічає лише насмішки присутніх. Але Вальсінгам з повагою відповідає на священикове заклинання іменем матері, зізнаючись, що не може піти звідси, утримуваний «...отчаяньем, воспоминаньем страшным, // Сознаньем беззаконья моего, // И ужасом той мертвой пустоты, // Которую в дому своем встречаю, // И новостью сих бешеных веселий, // И благодатным ядом этой чаши, // И

ласками (прости мене, господь) – // Погибшого, но милого створення... // Тень матери не вызовет меня // Отселе – поздно – слышу голос твой, // Меня зовущий, - признаю усилья // Меня спасти... Старик, иди же с миром, // Но проклят будь, кто за тобой пойдет!» [Там само, с.485].

Отже, герой обстоює, «обґрунтовує» свою гедоністичну форму зречення Бога й людських звичаїв, але водночас визнає правоту супротивника, «беззаконність» і безплідність, безвихідність свого бунту. Для знесиленої й спустошеної душі, позбавленої сенсу існування, особливо нестерпна згадка про померлу дружину – «дитину світу»; він бачить її образ «там, куди мій дух, що пав, // Вже не сягне...» [Там само]. Пушкін, звичайно, не вказує дійового виходу з цих тяжких протиріч, котрі, як видно з листів, краяли і його свідомість; він полишає свого героя «зануреним у глибоку задуму». І, можливо, це і є у «Бенкеті...» головним символічним дороговказом для нинішнього буття – спонуканням віч-на-віч із загрозою замислитися над одвічними питаннями, які, не маючи однозначного й «остаточного» розв'язання, тримають нас у напрузі «людювання»...

Напружені думки про життя та смерть, долю та вільний вибір людини, справжнє буття та нице існування, злочин та кару проникають усі твори «болдинського» циклу. Так, у «маленьких трагедіях» постановка «останніх питань», зіткнення різних цінностей підносять до дійсного трагізму події та образи героїв. Складність, багатогранність їх душевного життя виходить за межі романтичних конфліктів і подані по-античному чи по-шекспірівськи об'єктивно. Це і «скупий лицар» - на свій кшталт величне ціннісне викривлення людської природи, чия раптова смерть остаточно викриває абсурдність його «справи життя» - і непересічна, складна натура Дон Гуана («Кам'яний гість»): за його пристрастю, зухвалим нехтуванням мораллю загалу, грою зі смертю - не просто жага насолод, але ненастанний пошук ідеалу краси у цьому світі. І загибель на вершині кохання зі словами - «Дона Анна!» - постає не карою за гріхи, а трагічною поразкою у цьому пошукові, у зіткненні з нездоланно-сліпою «потойбічною» помстою тих-таки людських приписів та звичаїв. Граничною є колізія життя й смерті у «Моцарта і Сальєрі»: світле, позірно «легке» моцартове сприйняття життя пронизане передчуттям загибелі, а його друг-убивця болісно заглиблений у думки про диво генія – аномалію, вищу несправедливість, що зводить нанівець зусилля фанатичних «трудівників» мистецтва, а отже – має бути знищена... Відтоді сальєрівське питання про «геній та злодіяння» переслідує, мабуть, усіх, хто вчитується у цей твір.

Загалом же форма драматичного діалогу є стрижньовою для екзистенційного спілкування, вкрай актуального у сучасній ситуації цивілізаційної кризи й, зокрема, на тлі пандемії. Зокрема, різні стилістичні форми мовної та дійово-ігрової драматизації при обговоренні особистих та суспільних проблем можуть застосовуватися у психотерапевтичній роботі, що суголосне з практикою психодрами тощо.

Драматизмом пронекнена й болдінська лірика - цитована «Елегія» («Угасших лет безумное веселье...»), ліричні прощання на порозі подружнього життя з коханими у минулому жінками – померлими або далекими, - нарешті, драматизована екзистенційна медитація «Вірші, складені під час неспання» - пряме звернення до «парки лепетання» чи то до нічної «мишачої біганіни життя» із запитанням про її сенс: «Что в тебе? Чего ты хочешь? // Ты зовешь или пророчишь? // Я понять тебя хочу, // Смысла я в тебе ищу...» [5, с.485]. Такі вірші – поворот у пушкінській поетиці й передвістя ціннісно-смыслових шукань мистецтва новітньої доби. Так само ніби до майбутнього звернена ідея поезії «Герой», пов'язаної з темою чуми. У прямому спорі про те, що найцінніше в особі Бонапарта, над звитягою воїна підноситься мужність віч-на-віч із чумою – доторкання до хворих солдат, щоб утішити їх. Поет прагне «залишити герою серце», без якого він - лише «тиран». І далі – славнозвісне: «Тьмы низких истин нам дороже // Нас возвышающий обман...» [5, Т.1, с.487]. Це не виправдання «омани», як вважали деякі читачі, а виявлення суперечності між «низькими істинами» емпіричних фактів і легендою, міфом, який часом втілює глибшу істину – певну, словами Канта, «регулятивну ідею» буття. Це актуально зараз, коли маємо розплутувати химерні сплетіння вірної інформації та вигадок щодо COVID-19. Важливо бачити за фактами їх можливий екзистенційний сенс, символічний вимір подій. Так робив Пушкін у «Бенкеті під час чуми», а у ХХ ст. – А.Камю у романі «Чума», де – як і у Фуکیدіда, середньовічних хроністів та у «Декамероні» Боккаччо - пошесть є метафорою суспільних зрушень та випробуванням на людськість.

Цікавою є єдина пряма згадка про холеру у тодішній ліриці Пушкіна - сатира «Румяный критик мой, насмешник толстопузый...». Тут поет, всупереч вимогам критиків писати «веселі пісеньки», подає зумисно прозаїчну картину осінньої негоди, вбогого села, де смерть та поховання малої дитини є для батька лише побутовим клопотом: «Скорей! Ждать некогда! Давно бы схоронил» - і, зрештою, пропонує «насмішникові» посидіти у карантині... Душевні кризи, на його думку, не здолати бездумними жартами і втечею від тяжкої буденності; тверезе її бачення – але не пласко-натуралістичне, а «просвічене» ціннісними ідеями – суть зрілого реалізму Пушкіна.

Це «заземлене» бачення буттєвих колізій – контрастне піднесеному сприйняттю життя й смерті у «маленьких трагедіях» - затверджується у «Повістях Белкіна». Найдраматичніші перипетії розгортаються в «антиромантичному» стилі – як-от історія загадково-похмурого Сільвіо («Постріл»), що роками виношує думку про помсту суперникові і, врешті, спокійно їсть черешні під дулом його пістолета, відмовляючись від свого пострілу. Мало не комедійною плутаниною постає фатальне за сенсом «одруження наосліп» у «Заметілі», а новий випадок зустрічі героїв аж ніяк не є щасливою романтичною розв'язкою. Комічна – хоч і по гофманівськи моторошна – «помста» мертвяків у сні гробаря в однойменній повісті. І ледве

не найпроникливіше звучать ці ж мотиви долі, смерті, цінності будь-якого життя у буденній історії станційного наглядача та його доньки.

Отже, твори, що відбили екзистенційні роздуми Пушкіна на тлі епідемії, вражають здатністю дати цілісний образ певної колізії з різних боків, «провести її по різних голосах» (Бахтін). І вірець цієї гармонізації суперечностей - світло-тужливий фінал «Євгенія Онегіна». Уривання сюжету у точці вищого драматизму, зворушливо-просте прощання з юністю, героями, читачем, з власним твором та людьми, причетними до його написання, замикаються зрештою образом ранньої смерті: «Блажен, кто праздник жизни рано // Оставил, не допив до дна // Бокала полного вина, // Кто не дочел ее романа // И вдруг умел расстаться с ним, // Как я с Онегиным моим» [5, Т.2, с.336]. Ця доля краща за описане дещо раніше - теж буцімто «блаженне»! - життя, прожите як заведено (своєчасна зрілість, вдале одруження, здобуття «у свою чергу» «слави, грошей та чинів»...), – напrawdę ж позбавлений думки й пристрасті «обряд» слідування за «натовпом». Це ще одна грань визрілого на тлі загрози пошесті зріло-мудрого й водночас пристрастного ставлення Пушкіна до життя: у метафорах пиття вина та читання роману воно постає як повноцінно-творче, інтенсивне «самостояння людини», цінність якого не вимірюється й не нівелюється неминучою смертю. Але визнає він і правду звичайного життя, «битих шляхів» - саме на них, судячи з листів, поет шукав щастя, одружуючись...

Оминаючи решту перипетій «стосунків» Пушкіна з холерою, підсумуємо: цей досвід став потужним чинником особистісного зростання поета. За виклику екстремальних обставин потужно й вільно розгорнулася багатогранність, універсальність (за Достоевським, «всесвітність») його натури, енергія самоствердження. Художні та інші тексти цієї пори - часом суперечачи одне одному - дають цілісний «образ світу, у слові явлений» (Б.Пастернак), потужний синтез буття. І зворотною, супутньою стороною цієї картини зовнішнього світу є ненастанна розбудова динамічної цілісності свого внутрішнього життя, власної особистості. Певно, у цій здатності до самотворення, «матеріалом» та стимулом для якого можуть бути найскладніші обставини, полягає головний «урок» нашого сюжету.

У підсумку наголосимо, що йдеться не про безпосереднє використання ідей, творчої й життєвої поведінки Пушкіна (чи інших значних осіб історії та культури) як взірців для наслідування чи як «керівництва до дії» у ситуації нинішньої пандемії. Такі орієнтири кожен за потреби обирає чи витворює самостійно. Роллю ж культурних героїв – суб'єктів культуротворення та персонажів творів – є, на нашу думку, насамперед провокування того зовнішнього та внутрішнього діалогу різних способів бачення й творення дійсності, про який ішлося вище і поза яким неможливе становлення й розвиток як сучасної особистості, так і суспільства. Якщо мистецтво винаходить цілісні естетичні форми такого спілкування, то його змістові зосередження й трансформації найбезпосередніше досягаються філософською та соціально-етичною думкою. Важливою умовою та складовою цих

процесів є також їх науково-теоретичне моделювання та його емпірична верифікація. Психології тут належить одна з ключових ролей - тим більш, що саме вона має виробити теоретичні засади соціальної підтримки й реабілітації величезної кількості осіб та спільнот, що так чи інакше потерпають від пандемії COVID-19. Відтак актуальними є подальші дослідження психологічних закономірностей та умов формування й реалізації настановлення на буття у культурі - на діалог культур як ключовий чинник подолання суспільних та особистісних криз.

Список використаних джерел:

1. *Афоризмы лауреатов Нобелевской премии по литературе* (2000). Минск: Современный литератор.
2. Бахтин, М.М. (1972) *Проблемы поэтики Достоевского*. Москва: Наука.
3. Достоевский, Ф.М. (1982) В.Г. Базанов и др. (Ред.), *Собрание сочинений* (Т.1 – 30). Т.24. Ленинград: Наука.
4. Пушкин, А.С. (1958). Б.В. Томашевский (Ред.), *Полное собрание сочинений* (Т.1 – 10). Т.10. Москва: Издательство Академии наук СССР.
5. Пушкин, А.С. (1985) *Сочинения* (Т.1–3). Москва: Художественная литература.
6. Пушкин, А.С. (1986) *Холера. Сочинения* (Т.1–3). (Т.3, с.416 – 417). Москва: Художественная литература.

References:

1. *Aforizmy laureatov Nobelevskoy premii po literature [Aphorisms of the Nobel Prize Laureates in Literature]* (2000). Minsk: Sovremennyiy literator [in Russian].
2. Bahtin, M.M. (1972) *Problemyi poetiki Dostoevskogo [Problems of Dostoevsky's Poetics]*. Moskva: Nauka [in Russian].
3. Dostoevskiy, F.M. (1982) V.G. Bazanov i dr. (Ed.), *Sobranie sochineniy [Collected Works]* (T.1 – 30). T.24. Leningrad: Nauka [in Russian].
4. Pushkin, A.S. (1958). B.V. Tomashevskiy (Ed.), *Polnoe sobranie sochineniy [Complete Works]* (T.1 – 10). T.10. Moskva: Izdatelstvo Akademii nauk SSSR [in Russian].
5. Pushkin, A.S. (1985) *Sochineniya [Works]* (T.1 – 3). (T.1). Moskva: Hudozhestvennaya literature [in Russian].
6. Pushkin, A.S. (1986) *Holera. Sochineniya [Cholera. Compositions]* (T.1 – 3). (T.3, s.416 – 417). Moskva: Hudozhestvennaya literature [in Russian].

Копылов С.О. Экзистенциально-психологические вызовы пандемии COVID-19 и направленность на бытие в культуре. Социально-психологические проблемы, выдвинутые пандемией COVID-19, рассматриваются автором в контексте цивилизационного кризиса прежде всего как кризиса ценностно-смысловых ориентаций. Ситуация пандемии объективно побуждает к ценностному самоопределению, осмыслению экзистенциальных проблем, которое в кризисных ситуациях осуществляют в

первую очередь деятели культуры - философы, художники, ученые. Такое личностное самоопределение, самопреобразование требует интенсивного внешнего и внутреннего общения на уровне диалога культур с вовлечением выдающихся произведений, посвященных осмыслению и преодолению экзистенциальных и психологических кризисов. В качестве примера такого творческого преодоления проанализирована работа А. Пушкина в холере 1830 – 31 гг.

Ключевые слова: ценностно-смысловые ориентации, произведение культуры, экзистенциально-психологические кризисы, диалог культур.

Kopylov S. Existential and psychological challenges of the COVID-19 pandemic and the focus on being in culture. Social and psychological problems put forward by the COVID-19 pandemic are considered by author in the context of civilizational crisis primarily as a crisis of value and semantic guidelines. The situation of the pandemic objectively encourages value self-determination, consideration on existential problems, which in crisis situations is carried out primarily by cultural figures - philosophers, artists, scientists. This personal self-determination, self-transformation requires intensive external and internal mental communication at the level of dialogue of cultures with the involvement of outstanding works dedicated to comprehension and overcoming existential and psychological crises. As an example of such creative overcoming analyzed the work of A. Pushkin in cholera 1830 - 31 pp.

Key words: value and semantic instructions, work of culture, existential-psychological crises, dialogue of cultures.

УДК 159.922.6-053.4+159.923

КОСОВА А.В.

студентка Київського університету імені Бориса Грінченка, Інституту людини, м. Київ, Україна.

КРАЄВА О.А.

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

ЕКСПЕРТНА ОЦІНКА ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СОЦІАЛЬНОЇ, ОСОБИСТІСНОЇ І ДІЯЛЬНІСНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

Косова А.В., Краєва О.А. Експертна оцінка психологічних особливостей соціальної, особистісної, діяльнісної ідентичності дошкільників. Статтю присвячено вивченню психологічних особливостей соціальної, особистісної, діяльнісної ідентичності дошкільників 3-х та 5-6 років на основі експертних оцінок фахівців ЗДО та батьків під час карантинних обмежень, пов'язаних із пандемією COVID-19. Виявлено

статистично значущі результати, які, по-перше, полягають у відмінності аспектів соціальної ідентичності: вживання дефініції «Ми», допомоги іншим дітям групи; вживання «Ми» стосовно розповіді про свою родину; по-друге, репрезентують особливості діяльній ідентичності: розуміння здатності виконання діяльності найкращим чином та ненайкращим, наявності улюбленого заняття тощо. Виділено достовірні результати, щодо відмінностей у особливостях особистісної ідентичності: можливостей відповідей на питання «Хто Я?», короткої розповіді про себе, (усвідомлення своїх фізичних відмінностей, знання своїх уподобань, інтересів). Експертними оцінками підтверджено, що діти більш старшого віку (5-6 років) транслюють вищий рівень розвитку аспектів соціальної, особистісної та діяльній ідентичності.

Ключові слова: вікова криза, дефініція «Ми», дефініція «Я», діяльній ідентичність, дошкільний вік, ідентичність, особистісна ідентичність, соціальна ідентичність.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми дослідження соціальної, особистісної і діяльній ідентичності дитини дошкільного віку, пов'язана з: можливістю поглиблення стану розуміння наукою психологічних особливостей показників вказаних ідентичностей, компонентний склад яких закономірно починає своє структурне наповнення на зазначеному віковому відрізьку становлення особистості; констатацією виразної різниці у проявах психологічних особливостей ідентичностей; представленням відмінностей і спільностей експертних оцінок.

Оскільки, у загальному сенсі ідентичність виступає досить широким концептом, що включає в себе всі особистісні якості, обумовлена великим масивом біологічних, психологічних, соціальних та культурних факторів [5, с.8], емпіричне дослідження покликане вивчити та узагальнити експертну думку фахівців ЗДО та батьків стосовно стану й розвитку видів ідентичностей, що формуються.

Отже, в цілому, наша наукова розвідка з окресленої проблеми полягає в актуальній експертній оцінці психологічних особливостей соціальної, особистісної, діяльній ідентичності дітей 3 та 5-6 років під час карантинних обмежень, пов'язаних із епідемією коронавірусу (COVID-19).

Аналіз досліджень і публікацій. Оскільки мета презентованої статті не передбачає детального теоретичного аналізу власне різноманітних наукових позицій вчених щодо досліджуваного явища, вважаємо за необхідне надати лише короткий власний погляд на представлення проблеми психологічних особливостей зазначених видів ідентичності дошкільників.

Соціальна ідентичність розглядається нами в аспекті наявності механізму ототожнення дитини з групою дитячого садка та сім'єю. Соціальна ідентичність виступає результатом процесу ідентифікації, що полягає у встановленні всередині групи стійких персональних стосунків, згідно яких індивідуальні властивості підсилюються психологічно на тлі взаємодії із іншими членами дитячої групи [1,3,4].

Особистісна ідентичність виступає в якості усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних, індивідуально-психологічних особливостей, здатності коротко відповісти на питання «Хто Я?» та послуговуватися дефініцією «Я», «Я-сам».

Діяльнісна ідентичність [4] – розуміння своїх здібностей, можливостей та індивідуально-психологічних особливостей, які сприяють виконанню певної діяльності, здатність продуктивно виконувати, бути активним у цій діяльності, загалом усвідомлювати себе в ній.

За методологічну основу дослідження було взято до уваги Епігенетичну теорію розвитку особистості Е. Еріксона та наукові дані про психічних розвиток дошкільників. В основі теорії Е. Еріксона лежить думка, що впродовж життя індивід проходить крізь певну кількість універсальних стадій розвитку, які розгортаються відповідно принципу епігенетичного дозрівання [2, с. 201].

Тож, згідно сфери нашого інтересу – діти 3 та 5-6 років, транспарентно охоплюють дві межові епігенетичні стадії, на яких автоматично закладено наступні конфлікти до вирішення особистістю, ідентичність якої ще формується: конфлікт між почуттям незалежності, відчуттям сорому і сумніву (1 - 3 роки); конфлікт між ініціативністю та почуттям провини (4 - 5 років) [2].

Щодо охоплення нашим дослідженням дошкільного періоду, можна зазначити, що діти мають наступні завдання до вирішення, а саме: 2-3 роки передбачають наявність сформованості почуття автономії, спроможності уникати психотравмуючих принижень, сорому, сумнівів; діти 4-6 років, опиняючись на стадії гри, основним завданням мають формування ініціативності у спілкуванні, грі, виконанні самостійних дій, ініціативності брати на себе відповідальність тощо [2, с. 203- 204].

Мета статті полягає у представленні емпіричних результатів дослідження соціальної, особистісної, діяльнісної ідентичності дітей дошкільного віку експертами, дотичними до їх виховання.

Відповідно до мети було сформовано наступні завдання: представити результати порівняння психологічних особливостей зазначених вище видів ідентичності у дітей 3 та 5-6 років згідно оцінок вихователів, інших фахівців і батьків; висвітлити результати порівняння оцінок спеціалістів та батьків, зазначивши відмінне та спільне.

За дослідницьке припущення, ми обрали наступне: згідно Епігенетичної теорії розвитку особистості Е. Еріксона діти у віці 3-х та 5 - 6 років, перебуваючи на різних етапах розвитку, транслують різні аспекти ідентичності за вказаними видами: соціальна, особистісна та діяльнісна; крім цього, вказані види ідентичностей мають спільні та відмінні психологічні особливості.

Виклад матеріалу дослідження. Задля дослідження особливостей зазначених видів ідентичностей дітей дошкільного віку, було обрано метод експертної оцінки, в якості дистанційного збору анамнезу про психологічні

особливості та рівень розвитку аспектів ідентичності дошкільників 3-х та 5-6 років для подальшого підтвердження або спростування припущення, шляхом порівняння результатів. Експертна оцінка передбачала використання методу анкетування за розробленими авторськими анкетами: 2 анкети для батьків (*дослідження ідентичності дітей 3-х та 5-6 років*) та 2 анкети для фахівців (*дослідження аспектів ідентичності дітей 3-х та 5-6 років*).

Перш за все, анкети були спрямовані на виявлення психологічних особливостей соціальної, особистісної та діяльнісної ідентичності дітей 3 та 5-6 років. Задля порівняння, було використано F-критерій Фішера.

Дослідження проводилося на базі Закладу дошкільної освіти № 554, міста Києва. Вибірка складалася з 68 експертів, які розподілялися на дві групи: перша включала вихователів (27 осіб), інших фахівців, дотичних до виховання (7 осіб), друга група - батьки, по 34 особи в кожній групі. Акцент на детальне вивчення експертної думки в процесі роботи було зроблено саме тому, що дослідження зреалізовувалося під час тривалого карантину (березень-травень, 2020р.), пов'язаного з епідемією коронавірусу (COVID-19) в країні та загальною пандемією у світі.

Таким чином, застосовані нами авторські анкети, спрямовані на вивчення експертної думки, дозволили нам не лише оцінити аспекти ідентичності дошкільників за вказаними вище видами, а й зазначити їх спільні та відмінні психологічні особливості.

Порівняння показників прояву соціальної ідентичності дітей 3-х та 5-6 років. У першу чергу, згідно відповідей вихователів, фахівців ЗДО, дотичних до виховання та батьків, було встановлено наявність параметрів та особливостей прояву соціальної ідентичності у дітей 3-х та 5-6 років.

На думку фахівців, 83,9% дітей 3 років та 81,89% дітей 5-6 років вважають себе частиною колективу ($j=0.36$, $\varphi_{\text{емп}} < \varphi_{\text{крит}} (p \leq 0,05)$), що вказує на статистично не зафіксований факт невіддільного сприйняття себе від групи.

За наступним параметром, згідно оцінок фахівців 77,07% дітей 3-х років та 93,81% дітей 5-6 років вживають займенник «Ми» говорячи про свою групу, ($j=3,31^{**}$, $p \leq 0,01$), батьки ж зазначили, що 87,5% дітей 3 років та 100% дітей 5-6 років вживають займенник «Ми», говорячи про свою групу ($2,03^*$, $p \leq 0,05$). Вживання займенника «Ми» вказує, що діти ототожнюють себе з групою.

Стосовно допомоги іншим дітям своєї групи, то простежуємо статистично значущу відмінність за думкою фахівців у здатності її надання: 85,5% дітей 3 років та 98,14% дітей 5-6 років здатні її надавати ($j=3,41^{**}$, $p \leq 0,01$). Натомість, думка батьків стосовно розповіді про надання певної допомоги двома віковими категоріями, достовірно не відрізняється - 75% дітей 3 років та 94,44% дітей 5-6 років розповідали батькам, що допомагають іншим дітям зі своєї групи ($j=0,03$, $\varphi_{\text{емп}} < \varphi_{\text{крит}} (p \leq 0,05)$).

Згідно отриманих результатів анкетування батьків, можна побачити, що 100% дітей 3 років та 100% дітей 5-6 років з цікавістю розповідають про

свою групу, зокрема діти 3 років у 18,75%- з низькою частотою, 12,5%- середньою, 18,75%- вище середньої, 50%- високою, а діти 5-6 років: у 11,11%- з середньою частотою, 88,89%- з високою, цікаво, що 11 дітей із 18 мають частоту 10. Ця ознака вказує на те, що група є привабливою для дитини, вона отримує задоволення перебуваючи в ній.

За наступним параметром, фахівці визначили суттєву статистичну різницю у фіксації у своїй свідомості даних, що 65,21% дітей 3 років та 84,82% дітей 5-6 років вживають займенник «Ми», розповідаючи про свою родину ($j=3,31^{**}$, $p\leq 0,01$), на думку батьків, 93,75% дітей 3 років та 100% дітей 5-6 років мають цю ознаку ($j=2,03^*$, $p\leq 0,05$), хоча у дітей 3 років вона проявляється з різною частотою. Тобто, вживання займенника «Ми» вказує, що діти ототожнюють себе з сім'єю. Відмінності в оцінках фахівців ЗДО та батьків, за нашою думкою, можуть вказувати на те, що батьки краще помічають наявність цієї ознаки у дітей, адже більше часу проводять із дітьми, під час, коли вони контактують із рідними. На думку батьків, 100% дітей 3 років та 100% дітей 5-6 років називають себе певним членом родини. Цей параметр означає, що дитина розуміє ким саме вона є в цій групі, яку соціальну роль виконує.

Отже, нами було виявлено такі статистично значущі відмінності в оцінках фахівців ЗДО та батьків, щодо сприйняття аспектів соціальної ідентичності дітей 3 років, що стосуються: наявності у дитини 3 років друзів (подруг) у колективі ($j=3,25^{**}$, $p\leq 0,01$), вживання дитиною займенника «Ми», стосовно розповіді про свою родину ($j=2,68^{**}$, $p\leq 0,01$).

Окрім, цього, було доведено такі статистично значущі відмінності в оцінках фахівців ЗДО та батьків, щодо сприйняття аспектів соціальної ідентичності дітей 5-6 років, стосовно: вживання дитиною 5-6 років займенника «Ми», в контексті розповіді про свою групу ($j=4,41^{**}$, $p\leq 0,01$), наявності у дитини друзів (подруг) у колективі (5-6 років) ($j=4,77^{**}$, $p\leq 0,01$), відмови дитини (відмовилася би) від своїх інтересів, потреб заради групи (5-6 років) ($j=3,38^{**}$, $p\leq 0,01$), вживання дитиною 5-6 років займенника «Ми», в контексті розповіді про свою родину ($j=3,11^{**}$, $p\leq 0,01$).

Також, вельми інформативними, виявилися факти порівняння аспектів соціальної ідентичності не лише згідно вищевказаної думки фахівців та батьків, тобто суб'єктів, долучених до процесу виховання дітей дошкільного періоду, а й окремими групами різновікових категорій дошкільників.

Статистично значущі відмінності було виявлено серед оцінок фахівців ЗДО, щодо того, чи вживають діти 3 та 5-6 років займенник «Ми», говорячи про свою групу ($j=3,31^{**}$, $p\leq 0,01$), чи допомагають діти 3 та 5-6 років іншим дітям групи ($j=3,41^{**}$, $p\leq 0,01$), чи вживають діти 3 та 5-6 років займенник «Ми», говорячи про свою сім'ю ($j=2,77^{**}$, $p\leq 0,01$).

Оцінки батьків дітей 3 та 5-6 років, щодо того, чи вживає дитина займенник «Ми», говорячи про свою родину ($j=3,30^{**}$, $p\leq 0,01$), чи має дитина друзів (подруг) в колективі (5-6 років) ($j=4,77^{**}$, $p\leq 0,01$) представлено у табл. 1. У випадку вживання дітьми займенника «Ми» можливо також, що діти

вживали цей займенник частіше перебуваючи в колі батьків, ніж фахівців. Різниця у відповідях експертів щодо того, чи має дитина друзів у колективі можлива, оскільки фахівці проводять більше часу з дітьми, саме коли вони перебувають в колективі і тому більше обізнані, чи має дитина друзів в колективі чи просто інколи спілкується з деякими дітьми.

За нашим припущенням, відмінності в оцінках батьків та фахівців ЗДО можливі у тому разі, якщо або батьки переоцінюють аспекти соціальної ідентичності дітей, або фахівці ЗДО їх певним чином недооцінюють, що може деякою мірою поглиблювати протиріччя у взаємодії, викликати недовіру до компетентності фахівців, що займаються вихованням та подекуди призводити до неузгодженості виховних стратегій.

Відмінності у відповідях фахівців та батьків щодо того, чи відмовилася б (відмовлялася) дитина від свої інтересів, потреб заради групи можливі, якщо батьки перебільшують або експерти- фахівці -применшують, або можливо ще не виникали ситуації, в яких була б потреба, аби діти, батьки яких зазначили позитивну відповідь, відмовилися б від свої потреб, інтересів тощо.

Отже, в цілому, дітям 5-6 р. притаманний вищий рівень розвитку аспектів соціальної ідентичності - оцінки себе в якості представника групи дитячого садочка, як члена сім'ї, що й підтверджують отримані нами емпіричні результати, ніж діти трьох років, переживання кризи якими, призводить до змін у сприйнятті та описі аспектів соціальної ідентичності, яка починає формуватися та має нижчий рівень прояву.

Порівняння показників прояву особистісної ідентичності дітей 3-х та 5-6 років. За відповідями вихователів, інших фахівців, дотичних до виховання та батьків було встановлено наявність особливостей прояву особистісної ідентичності у дітей 3-х та 5-6 років.

Згідно оцінки фахівці 88,05% дітей 3 років можуть відповісти на питання «Хто Я?», з них 33,69% дітей називають своє ім'я, прізвище, 32% - зазначають стать, 11,95% зазначають свої характеристики («гарна дівчинка», «господар»), уподобання («...люблю гортати книжки» та ін.), улюблену діяльність, місце проживання («...живу у Києві»), те, що мають («...маю багато іграшок»), люблять («...люблю солодоці» та ін.), 2,17% - назвали б тваринкою, явищем («сонечко» та ін.), враховуючи, що діти зазначають лише одну відповідь (81,81%, наприклад, лише ім'я та прізвище) або кілька відповідей чи відповідь з доповненням (18,18%, наприклад, ім'я та улюблену діяльність, ім'я та стать) та 98,03% дітей 5-6 років можуть відповісти на питання «Хто Я», з них, 51,45% - зазначають ім'я, прізвище, 28,15% - вказують стать, 16,5% - характеристики, соціальні ролі («доня», «дитина»), улюблене заняття («танцівниця»), 3,88% - назвали б себе тваринками, людиною з титулом, супергероєм («принцеса», «Флеш»), враховуючи, що 92,63% дітей надали б одну конкретну відповідь (наприклад, стать), 7,36% - відповідь з характеристикою, кілька відповідей (наприклад, «маленька дитина», ім'я і стать). При цьому у всіх дітей відповіді є конкретними, без додаткової інформації (наприклад, місця проживання).

Згідно думки батьків 93,75% дітей 3 років відповідали б на питання «Хто Я?», з них 25% дітей зазначили б своє ім'я, 18,75% - стать, 31,25% - свої характеристики («людина», «помічник», «красива» та ін.), улюблену діяльність («балерина»), 18,75% - назвали б себе тваринкою, явищем, людиною з титулом («котик», «принцеса») та 100% дітей 5-6 років можуть відповісти на питання «Хто Я?», з них, 29,41% дітей вказали б ім'я, прізвище, по батькові, 11,76% - стать, 23,52% - характеристики («Я сама красива», «людина»), 5,88% - назвала б себе рослиною, людиною з титулом («квіточка», «королева»).

Фахівці ЗДО відмітили, що 71,26% дітей 3 років та 90,9% дітей 5-6 років можуть коротко розповісти про себе, натомість, за оцінками батьків, 75% дітей 3 років та 100% дітей 5-6 років можуть коротко розповісти про себе.

Фахівці відмітили, що 98,86% дітей 3 років усвідомлюють свої гендерні відмінності, натомість, на думку батьків, 75% дітей 3 років усвідомлюють свої гендерні відмінності ($j=2,72^{**}$, $p\leq 0,01$). Такі відмінності у відповідях фахівців ЗДО та батьків можливі, гіпотетично, якщо або батьки применшують наявність у дітей цих ознак або працівники садочка-перебільшують, чи навпаки, або одна із груп експертів менш обізнана в цьому питанні.

Вихователі та інші фахівці, дотичні до виховання відмітили, що 78,94% дітей 3 років та 96,4% дітей 5-6 років усвідомлюють свої фізичні відмінності ($j=3,75^{**}$, $p\leq 0,01$). Батьки ж визначили, що 87,5% дітей 3 років та 94,4% дітей 5-6 років усвідомлюють свої фізичні відмінності ($j=0,67$, $\varphi_{емп} < \varphi_{крит}$ ($p\leq 0,05$)). Такі відмінності у відповідях працівників садочка та батьків можливі якщо, або батьки применшують наявність у дітей цих ознак або працівники садочка-перебільшують, чи навпаки.

Фахівці зазначили, що 57,29% дітей 3 років та 95,57% дітей 5-6 років знають свої уподобання, інтереси ($j=5,92^{**}$, $p\leq 0,01$). На думку батьків, 81,3% дітей 3 років та 100% дітей 5-6 років знають свої уподобання, інтереси ($j=2,45^{**}$, $p\leq 0,01$). Така різниця у відповідях можлива, якщо батьки більш обізнані в цьому питанні.

93,75% батьків дітей 3 років знають як дитина може себе описати, отже, 6,25% дітей назвали б своє ім'я, 25%- вказали стать, 68,75%- характеристики, улюблену діяльність, настрій, риси характеру («молодець», «сміливий», «люблю гратися»), 6,25%- назвали б себе людиною з титулом («принцеса») та 80% батьків 5-6 років знають як дитина описала б себе, інші зазначили «не знаю», «позитивно», «добре», з них 11,11% дітей вказали б своє ім'я, прізвище, 5,55%- вік, 5,55%- стать, 44,44%- зазначили б характеристики («творча», «дитина»), 5,55%- назвали б титул («королева»), 15%- зазначили б додаткову інформацію (інтереси, інформація про садочок, родину).

Отже, у дітей 5-6 р. вищий рівень розвитку особистісної ідентичності, вони мають вищі показники прояву психологічних особливостей: може відповісти на питання «Хто Я?» (88,05% та 98,03%) - оцінка фахівців ($j=2,89^{**}$, $p\leq 0,01$), на думку батьків: 93,75% та 100%), коротко розповісти про

себе (71,26% та 90,9% - оцінка працівників садочка ($j=3,13^{**}$, $p \leq 0,01$), 75% та 100% - оцінка батьків ($j=2,8$, $p \leq 0,01$)), усвідомлює свої фізичні відмінності (78,94% та 96,4%- оцінка працівників садочка ($j=3,75^{**}$, $p \leq 0,01$), 87,5% та 94,4%), знає свої уподобання, інтереси (57,29% та 95,57%- оцінка працівників садочка ($j=5,92^{**}$, $p \leq 0,01$), 81,3% та 100%- оцінка батьків ($j=2,45^{**}$, $p \leq 0,01$)). 93,75% батьків дітей 3 р. та 80% 5-6 р. знають як дитина може себе описати. За думкою фахівців, 98,86% дітей 3 р. усвідомлюють свої гендерні відмінності, за думкою батьків - 75% ($j=2,72^{**}$, $p \leq 0,01$).

Таблиця 1

Відповіді батьків та інших фахівців ЗДО у відсотковому співвідношенні щодо параметрів ідентичності з використанням F-критерію Фішера

Відповіді фахівців ЗДО (%)		Показник Критерію Фішера	Відповіді батьків (%)		Показник Критерію Фішера	Відповіді батьків та фахівців (%)		Показник Критерію Фішера
Щодо дітей 3 років	Щодо дітей 5-6 років		Щодо дітей 3 років	Щодо дітей 5-6 років		Відповіді фахівців ЗДО	Відповіді батьків	
Соціальна ідентичність								
Чи вважає дитина себе частиною колективу?			Чи вживає дитина "Ми", говорячи про свою групу?			Діти 3 років		
83,9	81,89	0,36, $F_{\text{емп}} < F_{\text{крит}}$ ($p \leq 0,05$)	87,5	100	2,03* , $p \leq 0,05$	Чи усвідомлює дитина себе вихованцем дитячого садочка?		
Чи вживає дитина "Ми", говорячи про свою групу?			Чи говорила Вам дитина, що допомагала іншим дітям групи?			90,36	87,5	0,31, $F_{\text{емп}} < F_{\text{крит}}$ ($p \leq 0,05$)
77,07	93,81	3,31** , $p \leq 0,01$	75	74,4	0,03, $F_{\text{емп}} < F_{\text{крит}}$ ($p \leq 0,05$)	Діти 5-6 років		
Чи допомагала дитина іншим дітям групи?			Чи вживає "Ми", говорячи про свою родину?			Чи відновилася б дитина від своїх інтересів, потреб заради групи?		
85,5	98,14	3,41** , $p \leq 0,01$	93,75	100	3,30** , $p \leq 0,01$	63,96	72,22	3,38** , $p \leq 0,01$

Чи має дитина друзів в колективі?			<i>Діяльнісна ідентичність</i>			Чи вживає дитина “Ми”, говорячи про свою групу?		
81,31	81,57	0,03, $\Phi_{\text{емп}} < \Phi_{\text{крит}}$ ($p \leq 0,05$)	Чи розуміє дитина, яку діяльність вона виконує найкраще?			93,81	100	4,41** , $p \leq 0,01$
Чи вживає “Ми”, говорячи про свою родину?			73,33	94,44	3,16** , $p \leq 0,01$	Чи допомагала дитина іншим дітям групи?		
65,21	84,82	2,77** , $p \leq 0,01$	Чи має дитина улюблену діяльність?			98,14	94,44	0,76, $p \leq 0,05$
<i>Діяльнісна ідентичність</i>			94,11	100	3,33** , $p \leq 0,01$	Чи має дитина друзів в колективі?		
Чи розуміє дитина, яку діяльність вона виконує найкраще?			<i>Особистісна ідентичність</i>			81,57	100	4,77** , $p \leq 0,01$
36,18	82,4	5,9** , $p \leq 0,01$	Чи може дитина відповісти на питання “Хто Я?”?			Чи вживає “Ми”, говорячи про свою родину?		
Чи має дитина улюблену діяльність?			93,75	100	1,40, $\Phi_{\text{емп}} < \Phi_{\text{крит}}$ ($p \leq 0,05$)	84,82	100	3,11** , $p \leq 0,01$
85,88	94,18	1,91* , $p \leq 0,05$	Чи може дитина коротко розповісти про себе?			<i>Діти 3 років</i>		
			75	100	2,8** , $p \leq 0,01$	Чи вживає дитина “Ми”, говорячи про свою групу?		
Чи розуміє дитина, яку діяльність вона виконує погано?			Чи усвідомлює дитина свої фізичні відмінності?			77,07	87,5	0,92, $\Phi_{\text{емп}} < \Phi_{\text{крит}}$ ($p \leq 0,05$)
31,1	82,4	5,06** , $p \leq 0,01$	87,5	94,4	0,67, $\Phi_{\text{емп}} < \Phi_{\text{крит}}$ ($p \leq 0,05$)	Чи допомагала дитина іншим дітям групи?		

Продовження таблиці 1.

Особистісна ідентичність			Чи знає дитина свої уподобання, інтереси?		85,5	75	0,86, $F_{\text{емп}} < F_{\text{крит}}$ ($p \leq 0,05$)
Чи може дитина відповісти на питання “Хто Я?”?			81,3	100	2,45** , $p \leq 0,01$	Чи має дитина друзів в колективі?	
88,05	98,03	2,89** , $p \leq 0,01$			81,31	100	3,25** , $p \leq 0,01$
Чи може дитина коротко розповісти про себе?						Чи вживає “Ми”, говорячи про свою родину?	
71,26	90,9	3,13** , $p \leq 0,01$			65,21	93,75	2,68** , $p \leq 0,01$
Чи усвідомлює дитина свої фізичні відмінності?					<i>Діяльнісна ідентичність</i>		
78,94	96,4	3,75** , $p \leq 0,01$			<i>Діти 5-6 років</i>		
Чи знає дитина свої уподобання, інтереси?					Чи розуміє дитина, яку діяльність вона виконує найкраще?		
57,29	95,57	5,92** , $p \leq 0,01$			82,4	94,44	1,43, $F_{\text{емп}} < F_{\text{крит}}$ ($p \leq 0,05$)
					Чи має дитина улюблену діяльність?		
					94,18	100	1,93* , $p \leq 0,05$
					Чи може бути дитина активною та продуктивною в улюбленій діяльності?	Чи має улюблена діяльність дитини на меті кінцевий результат?	

Продовження таблиці 1.

						93,33	88,9	0,64, $\Phi_{\text{емп}} < \Phi_{\text{крит}}$ ($p \leq 0,05$)
						Діти 3 років		
						Чи розуміє дитина, яку діяльність вона виконує найкраще?		
						36,18	73,33	2,31** , $p \leq 0,01$
						Чи має дитина улюблену діяльність?		
						85,88	94,11	1,0002, $\Phi_{\text{емп}} < \Phi_{\text{крит}}$ ($p \leq 0,05$)
						Особистісна ідентичність		
						Діти 3 років		
						Чи може дитина відповісти на питання “Хто Я?”?		
						88,05	93,75	0,89, $\Phi_{\text{емп}} < \Phi_{\text{крит}}$ ($p \leq 0,05$)
						Чи може дитина коротко розповісти про себе?		
						71,26	75	0,27, $\Phi_{\text{емп}} < \Phi_{\text{крит}}$ ($p \leq 0,05$)
						Чи розуміє дитина свої гендерні відмінності?		
						98,86	75	2,72** , $p \leq 0,01$
						Чи розуміє дитина свої фізичні відмінності?		
						78,94	87,5	0,87, $\Phi_{\text{емп}} < \Phi_{\text{крит}}$ ($p \leq 0,05$)
						Чи усвідомлює дитина свої уподобання, інтереси?		
						57,29	81,3	1,71* , $p \leq 0,05$

Продовження таблиці 1.

						Чи може дитина описати себе?		
						93,75	80	1,36, $\Phi_{\text{емп}} < \Phi_{\text{крит}}$ ($p \leq 0,05$)
						Діти 5-6 років		
						Чи може дитина відповісти на питання "Хто Я"?"		
						98,03	100	1,12, $\Phi_{\text{емп}} < \Phi_{\text{крит}}$ ($p \leq 0,05$)
						Чи може дитина коротко розповісти про себе?		
						90,9	100	2,21* , $p \leq 0,05$
						Чи розуміє дитина свої фізичні відмінності?		
						96,4	94,4	0,35, $\Phi_{\text{емп}} < \Phi_{\text{крит}}$ ($p \leq 0,05$)
						Чи усвідомлює дитина свої уподобання, інтереси?		
						95,87	100	1,64* , ($p \leq 0,05$)

Примітка: $\Phi^*_{\text{емп}} > \Phi^*_{\text{крит}}$ ($p \leq 0,05$) $\Phi^*_{\text{крит}} = \{1,64$ ($p \leq 0,05$), $2,31$ ($p \leq 0,01$); $\Phi^{**}_{\text{емп}} > \Phi^{**}_{\text{крит}}$ ($p \leq 0,01$) $\Phi^{**}_{\text{крит}} = \{1,64$ ($p \leq 0,05$), $2,31$ ($p \leq 0,01$)

Порівняння показників прояву діяльнійшої ідентичності дітей 3-х та 5-6 років. За відповідями вихователів, інших фахівців, дотичних до виховання і батьків було встановлено наявність особливостей прояву діяльнійшої ідентичності дітей 3-х та 5-6 років.

Було виявлено, що за думкою фахівців, 36,18% дітей 3 років та 82,4% дітей 5-6 років розуміють, яку діяльність вони виконують найкраще ($j=5,9^{**}$, $p \leq 0,01$). За думкою батьків, 73,33% дітей 3 років та 94,44% дітей 5-6 років розуміють, яку діяльність виконують найкраще ($j=3,16^{**}$, $p \leq 0,01$). Такі відмінності можливі, якщо працівники садочка применшують прояв ознаки у дітей, або ж батьки- перебільшують. Фахівці вважають, що 85,88% дітей 3 років та 94,18% дітей 5-6 років мають улюблене заняття ($j=1,91^*$, $p \leq 0,05$). Батьки оцінили, що 94,11% дітей 3 років та 100% дітей 5-6 років мають улюблене заняття ($j=3,33^{**}$, $p \leq 0,01$). Такі відмінності можливі, якщо батьки більш обізнані з цього питання. Працівники садочка оцінили, що 31,1% дітей

3 років та 82,4% дітей 5-6 років розуміють, яку діяльність вони виконують погано ($j=5,06^{**}$, $p \leq 0,01$).

Вихователі та інші, дотичні до виховання суб'єкти визначили, що 93,93% дітей 5-6 років здатні бути продуктивними та активними в улюбленій діяльності, на думку батьків, у 88,9% дітей 5-6 років улюблене заняття має на меті кінцевий результат ($j=0,64$, $\varphi_{\text{емп}} < \varphi_{\text{крит}} (p \leq 0,05)$).

Отже, діти 5-6 років мають вищий рівень сформованості діяльнісної ідентичності, мають вищі показники прояву психологічних особливостей: щодо розуміння, яку діяльність виконують найкраще (36,18% та 82,4% - оцінка працівників садочка ($j=5,9$, $p \leq 0,01$), 73,33% та 94,44% - оцінки батьків ($j=3,16$, $p \leq 0,01$)), має улюблене заняття (85,88% та 94,18%, 94,11% та 100% - оцінки батьків ($j=3,33^{**}$, $p \leq 0,01$)), розуміє, яку діяльність виконує погано (31,1% та 82,4% - оцінка працівників садочка ($j=5,06^{**}$, $p \leq 0,01$)), також діти 5-6 р. здатні бути продуктивними, активними в улюбленій діяльності / має на меті кінцевий результат (93,93% та 88,9%). Наявні відмінності в оцінці працівників садочка та батьків щодо того, чи розуміє дитина 3 р., яку діяльність виконує найкраще (36,18% та 73,3) ($j=2,31^{**}$, $p \leq 0,01$).

Висновки, перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

Узагальнюючи отримані емпірично дані, можна дійти висновку, що у дітей 3 та 5-6 років наявні відмінності та спільності у розвитку соціальної, особистісної, діяльнісної ідентичностей. Експертами було підтверджено, що діти більш старшого віку (5-6 років) транслюють вищий рівень розвитку аспектів соціальної, особистісної і діяльнісної ідентичності. Наявні статистично значущі відмінності в оцінках фахівці ЗДО та батьків щодо прояву психологічних особливостей аспектів ідентичності у дітей 3 та 5-6 років. Відмінності в оцінках фахівців ЗДО не залежать від віку, стажу та посади.

Виявлено статистично значущі результати у відмінностях психологічних аспектів соціальної ідентичності: вживання дефініції «Ми», говорячи про свою групу, допомога іншим дітям групи; вживання «Ми» стосовно розповіді про свою родину. Виділено достовірні результати, що стосуються відмінностей особистісної ідентичності: можливостей відповідей на питання «Хто Я?», короткої розповіді про себе, усвідомлення своїх фізичних відмінностей, знань про свої уподобання, інтереси. Виокремлено статистично значущі результати, що репрезентують особливості діяльнісної ідентичності: розуміння здатності найкращого виконання діяльності, наявності улюбленого заняття; розуміння, стосовно ненайкращого результату виконання діяльності.

Виявлено статистично значущі відмінності серед наданих експертних оцінок батьками та фахівцями ЗДО, які вказують на той факт, що або батьки переоцінюють психологічні аспекти ідентичності дітей, або фахівці ЗДО їх певним чином недооцінюють, що деякою мірою поглиблює протиріччя у суб'єктній взаємодії, викликає недовіру до компетентності фахівців, що займаються вихованням та призводить до неузгодженості виховних стратегій в системі «дитина – родина», «дитина-ЗДО».

Перспективою подальших досліджень може стати детальне вивчення відмінностей ідентичності дошкільників шляхом збільшення вікової репрезентації вибірки, вдосконалення розробленого діагностичного інструментарію, розширення експертної вибірки.

Список використаних джерел:

1. Корягіна, Н.А. (н.д.) *Соціальна психологія*. Режим доступу: https://stud.com.ua/74008/psihologiya/sotsialna_psihologiya
2. Москалець, В.П. (2013). *Психологія особистості*. (Навч. посіб.). Центр учбової літератури.
3. Сергієнкова, О.П., Столярчук, О.А., Коханова, О.П., Пасєка, О.В. (2018). *Вікова психологія*. (Навч. посіб.). Центр учбової літератури.
4. Павелків, Р.В., Цигипало, О.П. (2008). *Дитяча психологія*. (Навч. посіб.). Академвидав.
5. Краєва, О.А. (2018). *Подолання кризи ідентичності в підлітковому віці*. (Монографія). Харків: Видавництво Іванченка І.С.

References:

1. Koriahina, N.A. (n.d.) *Sotsialna psykholohiia. [Social Psychology]* Retrieved from: https://stud.com.ua/74008/psihologiya/sotsialna_psihologiya [in Ukrainian]
2. Moskalets, V.P. (2013). *Psykholohiia osobystosti [Personality psychology]*. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian]
3. Serhiienkova, O.P., Stoliarchuk, O.A., Kokhanova, O.P., Pasiaka, O.V.. (2018). *Vikova psykholohiia. [Age psychology]*. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury. [in Ukrainian]
4. Pavelkiv, R.V., Tsyhypalo, O.P. (2008). *Dytiacha psykholohiia [Child psychology]*: Kyiv: Akademvydav. [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].

Косова А.В., Краевая О.А. Экспертная оценка психологических особенностей социальной, личностной, деятельной идентичности дошкольников. Статья посвящена изучению психологических особенностей социальной, личностной, деятельной идентичности дошкольников 3-х и 5-6 лет на основе экспертных оценок специалистов ЗДО и родителей во время карантинных ограничений, связанных с пандемией COVID-19. Обнаружено статистически значимые результаты, которые, во-первых, заключаются в различии аспектов социальной идентичности: употребление дефиниции «Мы», помощь другим детям группы; употребление «Мы» относительно рассказов о своей семье; во-вторых, представляют особенности деятельной идентичности: понимание способности выполнения деятельности наилучшим образом и не самым лучшим, наличия любимого занятия и т.д. Выделено достоверные результаты, касающиеся различий в особенностях личностной идентичности: возможностей ответов на вопрос «Кто Я?», краткого рассказа

о себе, осознание своих физических различий, знания своих предпочтений, интересов. Экспертными оценкам подтверждено, что дети более старшего возраста (5-6 лет) транслируют более высокий уровень развития аспектов социальной, личностной и деятельностной идентичности.

Ключевые слова: возрастной кризис, дошкольный возраст, дефиниция «Мы», дефиниция «Я», деятельная идентичность, идентичность, социальная идентичность, личностная идентичность.

Kosova A., Kraieva O. Expert assessment of psychological features of social, personal, active identity of preschool. The article is devoted to the study of psychological peculiarities of social, personal, active identity of preschool children of 3 and 5-6 years old on the basis of expert assessments of specialists of preschool institutions and parents during quarantine restrictions related to the COVID-19. Statistically significant results were identified, which, first, are the differences in aspects of social identity: the use of the definition of "We", helping other children in the group; the use of "We" when they talked about their family; secondly, that represent the peculiarities of active identity: understanding the ability to perform activities as well as possible and in the worst way, the presence of a favorite occupation and etc. Reliable results concerning the differences in the features of personal identity were highlighted: the ability to answer the question "Who am I?", a short story about themselves, awareness of their physical differences, knowledge of their preferences and interests. Expert assessments confirm that older children (5-6 years) show a higher level of development of aspects of social, personal and active identity.

Keywords: age crisis, preschool age, definition "We", definition "I", active identity, identity, social identity, personal identity

УДК 159.96

Котух О.В.

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

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ: СТАН ПРОБЛЕМИ ТА ШЛЯХИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Котух О.В. Самореалізація особистості: стан проблеми та шляхи дослідження. Дослідницький інтерес до проблеми самореалізації особистості в останні роки різко зріс як у українській, так і зарубіжній психології. Посилення уваги до цієї проблеми пов'язано з розумінням її визначальної ролі в розвитку особистості, пред'явленням більш високих вимог до таких якостей людини. Однією з особливостей проблеми самореалізації є недостатня визначеність цього поняття, розмитість його меж, різні розуміння

цього феномену за його формою. Крім того, складність вивчення самореалізації полягає ще й в тому, що її неможливо спостерігати об'єктивно людським оком, а можливо побачити лише її ефекти та результати, які відображені у психіці суб'єкта. Таким чином, дослідження проблем самореалізації мають багатофункціональний характер і тому притаманні багатьом наукам про людину: філософії, соціології, психології, педагогіці тощо. В даній статті розглянуто існуючі погляди на поняття "самореалізація", що сформувалися в рамках різноманітних наукових підходів, на основі проаналізовано психологічний зміст поняття.

Ключові слова: самореалізація, самоздійснення, особистість, розвиток, саморозвиток

Постановка проблеми. Проблема самореалізації особистості займає провідне місце в психології, філософії, соціології. Наразі дослідники не прийшли до єдиної точки зору: одні продовжують вважати самореалізацію явищем, обумовленим властивою природі людини бути особистістю що самоактуалізується, інші, заперечують таку зумовленість, треті вважають самореалізацію формою, в якій здійснюється самовираження і самоактуалізація людини. Термін «самоактуалізація» не має чіткого і однозначного визначення і в різних джерелах інтерпретується по-різному.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню проблеми самореалізації особистості присвячені дослідження К.О. Абульханової-Славської, В.І. Андрєєва, Л.Г. Брильової, Є.П. Варламова, Е.Е. Вахромова, П.П. Горностаї, О.О. Демченко, А. Маслоу, В.Ш. Масленнікової, М.Є. Кузнєцова, К. Роджерса, С.Ю. Степанова, Е. Фромма. К. Юнга та ін

Самореалізація як цінність відзначається в роботах Н.Р. Битянової, Я.Л. Коломинського, А. Маслоу, Г. Олпорта, А.О. Реан, Е. Фромма, Е. Еріксона, К. Юнга та ін.

У дослідженнях В.Л. Іноземцева, В.І. Муляр, Г.К. Чернявської, В.С. Швірева, Л.Г. Щітової и ін. самореалізація розуміється як умова і гарантія свободи особистості.

З точки зору Є.І. Горячевою, А. Маслоу, В.Н. Наумчик, П.Н. Пестерова, К. Роджерса, В.В. Серікова самореалізація є однією з основних базових потреб особистості.

Як безперервний динамічний процес розвитку і вдосконалення особистості самореалізація аналізується в дослідженнях Н.Р. Битянової, Є.І. Горячевою, А. Маслоу, К. Г. Юнга, Е. Фромма та ін.

Визначення самореалізації як гармонії і єдності всіх елементів особистості можна знайти в роботах Б.Г. Ананьєва, Г. Олпорта, Н.В. Рябоконт та ін.

Самореалізацію як фактор психічного здоров'я і довголіття розглядають А. Маслоу, А. Менегетті, К. Роджерс, К. Роджерс.

Мета статті: теоретичний аналіз підходів до визначення поняття самореалізації особистості.

Вклад основного матеріалу. Термін «самореалізація» (self-realization) уперше був приведений у Оксфордському словнику по філософії і психології, виданому в 1902 р. у Лондоні, де наводиться наступне визначення: «Самореалізація – реалізація власних зусиль людини, можливостей розвитку Я. Цей процес може бути названий самореалізацією (або розвитком) [13, с. 921].

У психологічному і психоаналітичному словнику дається наступне визначення: «Самореалізація – збалансоване і гармонічне розкриття всіх аспектів особистості; розвиток генетичних і особистісних можливостей» [12, с. 488]. Найбільш близькими до поняття «самореалізація» є поняття «самоактуалізація» і «самоздійснення». Поняття «самоактуалізація», як правило, описується в психологічній літературі з посиланням на роботи А. Маслоу.

У закордонних психологічних і філософських словниках термін «самоздійснення» частіше трактується як кінцевий результат самореалізації, повна реалізація можливостей особистості. Самореалізація, саморозвиток, самоактуалізація, самовизначення особистості, утім, як і інші «само-» (саморух, самодетермінація і т.п.), є факти, що виявляються реально і повсюдно. У психології вони зафіксовані й описані, але в достатній мірі не пояснені. Справа в тому, що «само» припускає те, що йде з середини, з внутрішнього, щось самопричинне, зсередини спонукуване і регульоване.

Найбільш широкий розвиток проблема самореалізації отримала в рамках гуманістичної психології, що розглядає людську сутність з точки зору її особистісного зростання і творчої діяльності. У центрі самореалізації особистості з позицій гуманістичної психології актуалізуються поняття, так або інакше пов'язані з самосвідомістю. Самосвідомість може визначатися через пізнання себе, пізнання своєї самості. Самість - гіпотетичне поняття, введене в психологію К. Юнгом, це є «центр тотальної, безмежної і не піддається визначенню психічної особистості». Свідоме Его підпорядковане або включено в «самість», наділену своїм голосом, чутним іноді в моменти інтуїції і сновидінь. Самоактуалізація в цій концепції є по суті еволюція самості, яка відбувається в напрямку від несвідомого до моральних ідеалів.

З точки зору екзистенційного підходу самореалізація - це досягнення свого існування: «в чому моє призначення?», «Хто Я?», «Для чого Я?». Потреба в самореалізації - вища в ієрархії потреб. В результаті її задоволення особистість стає тим, ким вона може і повинна стати в цьому світі. Головне професійне призначення, справа людини відбувається разом із створенням його особистості. Але як людина дізнається про своє «Призначення»?

У А. Маслоу і К. Роджерса термін «самореалізація» не використовується, а використовується термін «самоактуалізація» як його синонім. У працях А. Маслоу і К. Роджерса самоактуалізація розглядається як усвідомлене прагнення людини до реалізації своїх потенціалів і одночасно як механізм і процес розвитку особистості.

Разом з позитивною точкою зору на природу людини, К. Роджерс висунув гіпотезу про те, що вся поведінка стимулює і регулюється певним об'єднуючим мотивом, який він називав тенденцією до актуалізації. Вона являє собою «властиву організму тенденцію розвивати всі свої здібності, щоб зберігати і розкривати особистість» [10]. Найбільш важливим аспектом тенденцій до актуалізації, на думку К. Роджерса, є прагнення людини до самоактуалізації. Тенденція до самоактуалізації - це процес здійснення людиною протягом усього його життя своїх можливостей з метою стати повноцінно функціонуючою особистістю.

А. Маслоу досліджував самоактуалізацію в рамках ієрархії людських потреб. Він стверджував, що всі людські потреби можна уявити у вигляді ієрархічної структури, починаючи з фізіологічних потреб - в повітрі, їжі і воді. Потім йдуть чотири рівні психологічних потреб - в безпеці, любові, повазі і самоактуалізації. Появі однієї потреби звичайно передують задоволення інших, більш нагальних. Відповідно, самоактуалізація є останньою і найвищою стадією в ієрархії потреб людини [6].

В одній зі своїх робіт А. Маслоу визначає самоактуалізацію як прагнення людини до того, щоб стати тим, ким вона здатна стати, тенденцію актуалізувати те, що міститься в його внутрішній потенціал. Вчений також вважав, що самоактуалізація звільняє людину від дефіциту проблем зростання і від невротичних проблем життя, але при цьому ми маємо справу не з відсутністю проблем, а з рухом від несправжніх проблем до справжніх. А. Маслоу підкреслює, що вибір на користь зростання, в напрямку самоактуалізації повинен здійснюватися людиною в кожній ситуації вибору, а відмова людини від зусиль по реалізації своїх можливостей загрожує виникненням патології: нервовими або психічними розладами, соматичними захворюваннями або деградацією. Таким чином, самоактуалізація, по А. Маслоу, є процесом, що полягає в реалізації людиною свого внутрішнього потенціалу, закладеного в ній спочатку. Такий процес є природним проявом людини, життєвою необхідністю і умовою повноцінності людського існування.

В рамках розуміння особистості, що самоактуалізується за К. Роджерсом і А. Маслоу можемо зробити висновок: що для такого типу особистості характерне прагнення до самовдосконалення, до повноцінного спілкування, реалізації свого потенціалу, досягненню всього того, що вона хоче в житті і творчості [10].

У представників російської психології існує ряд досліджень, присвячених самореалізації і самоактуалізації, з них роботи А.М. Кириченко, М.І. Ситникова, Е.Е. Вахромова, С. Кудінова, Г.М. Зараковського, М.С. Іванова, М.С. Яницького, О.Н. Ярославової, І.В. Золотухинової, Е.В. Галажінського, В.Є. Клочко, А.А. Мішиної та ін.

З точки зору О.Н. Ярославової, самореалізація - це виявлення і розвиток індивідуальних здібностей, талантів і можливостей у всіх сферах діяльності, крім цього, самореалізація асоціюється з такими категоріями, як самосвідомість, самовираження, самоствердження, саморозвиток. При цьому

всі названі вище автори під самореалізацією розуміють тільки позитивну, продуктивну самореалізацію [11].

Так, В.Е. Клочко, Е.В. Галажинський зазначають, що самореалізація це ні що інше, як перехід можливості в дійсність, таким чином, самореалізація є формою, у якій людина забезпечує власний розвиток, саморозвиток є основою стійкості людини як складної, але цілісної психологічної системи, що самоорганізовується. Автори дослідили, що можливості можуть бути джерелом активності, що це джерело в психоісторичному процесі виходить на перше місце, відштовхуючи вітальні потреби (потреби життєзабезпечення) на другий план, що з цим джерелом активності пов'язані сутність людини, її «самість», місія і призначення [4, с. 4].

На думку Л.О. Коростильової самореалізація особистості – це здійснення можливостей розвитку «Я» за допомогою власних зусиль, співдіяльності, співтворчості з іншими людьми (ближнім і далеким оточенням), соціумом і світом у цілому. Саме тому самореалізація припускає збалансований і гармонійний розвиток різних аспектів особистості шляхом додавання адекватних зусиль, спрямованих на розкриття генетичних, індивідних і особистісних потенціалів [5, с. 52]. У самому загальному вигляді самореалізація як процес реалізації себе – це здійснення самого себе в житті і повсякденній діяльності, пошук і твердження свого особливого шляху в цьому світі, своїх цінностей і змісту свого існування в кожен момент часу.

Самореалізація досягається тільки тоді, коли в людини є сильний спонукальний мотив особистісного зростання. В.А. Гупаловська [3] зазначає, що самореалізація – це опредметнення сутнісного потенціалу особистості у різноманітній соціальній діяльності. Основними сферами самореалізації особистості є приватне життя та професійна діяльність. Способами самореалізації особистості у цих сферах виступають цілеспрямована діяльність, творчість, активність, самовираження, прояв власного «Я», продуктивна праця, будь-яка соціальна діяльність, соціальна активність, життєтворчість. Важливими є як об'єктивні результати, так і суб'єктивна оцінка особистістю власних досягнень.

У концепції С.Л. Рубінштейна, проблема самореалізації є, перш за все, проблемою визначення свого способу життя. На думку К.О. Абульханово-Славської, центральним моментом особистісного саморозвитку є самодетермінація, власна активність, усвідомлене прагнення зайняти певну позицію, яка формується всередині координат системи відносин.

Так, О.О. Бодалев, К.О. Абульханова-Славська, простежуючи особливості самореалізації особистості, як суб'єкта діяльності, акцентують увагу на значенні професійної діяльності як оптимальної умови її творчої самореалізації. Інакше кажучи, тільки значуща діяльність може стати основою самореалізації [1].

Так, В.І. Слободчиков і Є.І. Ісаєв дали визначення поняття «самореалізації» і обґрунтували його відмітні ознаки: самореалізація - це фундаментальна здатність людини ставати і бути справжнім суб'єктом свого

життя, перетворювати власну життєдіяльність в предмет практичного перетворення [8].

Самореалізація здійснюється в рамках життєдіяльності людини, в процесі прояву його активності, яка визначається здатністю здійснювати вибір на основі пізнання себе.

В процесі самореалізації людина проявляє себе як суб'єкт власного життя, культури, моральних відносин, професійного вибору. Результатом життєвої самореалізації є спосіб життя індивіда, результатом духовного самовизначення - образ думок, морального - моральні принципи, громадянського - громадянська позиція особистості, професійного - вибір професії, культурного - культурна ідентифікація.

Самореалізацію як процес і результат свідомого вибору особистістю цінностей, цілей, здобуття особистісних смислів життєдіяльності, спосіб вільного волевиявлення в проблемних ситуаціях, результатом якої стає самореалізація визначає Е.В. Бондаревська [1].

У структурі особистісної самореалізації А.В. Мудрик виявляє регулятивні характеристики, що розглядаються як механізм подвійного процесу: «ідентифікація» (уподібнення, засвоєння накопиченого людством досвіду) і «персоніфікація» (відокремлення, формування у індивіда неповторних, тільки йому властивих властивостей), які проявляються на поведінковому рівні [7].

В свою чергу Б.Ф. Чечет інтерпретує виникнення потреби в самореалізації і процес самореалізації як синергетичні феномени і пропонує нове визначення самореалізації особистості, засноване на синергетичному підході: «Самореалізація - це життя, побудована по ключових моментах індивідуально сформованої картини світу, що репрезентує сутність особистості. Феномен самореалізації пов'язує сутність особистості, її життєдіяльність і навколишній їй світ. Це - складний і суперечливий процес, пов'язаний з рядом внутрішніх станів, почуттів, оцінок, що виражається метафорою «здійснене життя». Протилежні стану, коли особистості не вдається здійснити себе, відображені в поняттях «фрустрація», або «відчуження» [9]. «Картину світу» автор розуміє як синонім поняття «світогляд».

Характеристиками самореалізації є:

- життєдіяльність як безперервний процес визначення мети, діяльності і поведінки людини. В рамках життєдіяльності здійснюється процес самореалізації людини. Суб'єктом самореалізації стає людина в підлітковому віці, коли вона усвідомлено починає ставити цілі по самоствердженню, самовдосконаленню, саморозвитку, тобто визначати перспективи того, до чого вона рухається, чого домагається, що бажає або не бажає змінювати в собі;

- активність особистості, яка проявляється як соціальна активність або соціальна реактивність. Соціальна активність є результатом поєднання ініціативності та старанності. Соціальна реактивність - проявляється у

вигляді імпульсивності або пасивності. Соціальна активність визначає здатність людини до скоєння особистісних виборів і є запорукою формування тенденції до особистісної свободи. Можливість здійснювати вибори - ознака суб'єктивності індивіда, який характеризує ступінь його інтернальності (якості особистості, що забезпечують людині здатність здійснювати вибір, приймати рішення і нести відповідальність не тільки перед іншими, але і перед собою, перед своєю совістю). Соціальна реактивність в більшій мірі є підставою для розвитку екстернальності (коли активність людини збуджується зовнішніми умовами: ситуацією, людьми, навколишньою дійсністю), яка формує людину зі схильністю до залежної поведінки;

- рівень розвитку самосвідомості як здатності до самопізнання, одним з механізмів якої є рефлексія. Рефлексія розглядається в психології як процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів. Зв'язок рефлексії з процесами самореалізації зазначає А.О. Деркач: «В контексті гуманітарно-культурологічної орієнтації знання набуває свою значимість в тому випадку, якщо воно виявляється рефлексивним. Коли воно дозволяє виявляти перспективи (зони) самореалізації досліджуваних явищ в залежності від характеру взаємодії з ним самореалізується суб'єкт дослідження». Рефлексія «інтелектуалізує» переживання (Л.С.Виготський) і, одночасно, створює можливість духовного стану вчителя, стимулюючи переосмислення ціннісних засад [1].

Самореалізація особистості і життєвий шлях. Самореалізація особистості відбувається в рамках індивідуального життєвого шляху, одиницями якого є події, до яких відносяться поведінка людини в навколишньому середовищі і події внутрішнього життя.

Справжня самореалізація означає, що людина є не продуктом свого власного життя, а її автором, який творить життя і визначає перспективи її самоздійснення, який будує свій життєвий шлях.

Відповідно, Е.Е. Вахромов [2] виділяє наступні особливості діяльності людини, спрямованої на самореалізацію:

- об'єкт, на який спрямована діяльність і суб'єкт цієї діяльності збігаються (дія спрямована на самого себе);
- ця діяльність супроводжується конкретними, описаними результатами в реальності і змінами в суб'єкті діяльності, які потрапляють під визначення «розвиток», «зростання»;
- хоча ця діяльність і виглядає самодостатньою, вона орієнтована виключно на внутрішньому потенціалі, «самості» - досягнення необхідних змін в реальності і собі не може бути досягнуто поза «ситуації», без опосередкування «іншими»;
- хоча в цій діяльності людина використовує свої задатки і здібності, тісно пов'язані зі спадковими факторами, соціальні та середовищні фактори визначають результати цієї діяльності в більшій мірі, ніж спадкові;

– ця діяльність передбачає самотрансцендірованіє: жодна з цілей не може вважатися остаточною, кінцевою.

Проаналізувавши вищезазначені визначення науковців до поняття «самоактуалізація» можна дати його загальне розуміння: самореалізація - це завжди процес, той шлях розвитку і перетворення особистості, який вона сама вибирає і здійснює в тому чи іншому вигляді соціальної активності та, перш за все, в професійній діяльності, зокрема за рахунок таких рис особистості, як самостійність, ініціативність, креативність, відповідальність, організованість, здатність до інтеграції і консолідації в груповий діяльності.

Отже, самореалізація особистості є складним феноменом, суть якого розкривається через поняття опредмечування потенціалу та сутнісних сил, діяльність та активність і може розглядатись як потреба, результат чи процес. Не зважаючи на різницю у розумінні природи та сутності явища, зрозуміло, що самореалізація є важливим фактором у розумінні особистістю себе і свого місця в сучасному світі.

Перспективи подальшого дослідження пов'язуємо з особливостями особистісної самореалізації та умовами формування готовності до неї у процесі реалізації свого потенціалу.

Список використаних джерел:

1. Блинова, В.Л., Блинова, Ю.Л. (2009) *Психологические основы самопознания и саморазвития*. (Учебно-методическое пособие). Казань: ТГГПУ.
2. Вахромов, Е.Е. (2001) *Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации*. Москва: Международная педагогическая академия.
3. Гупаловська, В.А. (2005) *Професійна самореалізація як чинник становлення особистості жінки* (Дис. канд. психол. наук). Львів.
4. Клочко, В.Е., Галажинський, Е.В. (1999) *Самореализация личности: системный взгляд*. Г. В. Залевского (Ред.). Томск: Издательство Томского университета.
5. Коростылева, Л.А. (2005) *Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере*. СПб. : Изд-во "Речь".
6. Маслоу, А.Г. (1999) *Мотивация и личность*. СПб.: Евразия.
7. Мудрик, А.В. (1979) *Роль социального окружения в формировании личности подростка*. Москва: Знание.
8. Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И. (2000) *Психология развития человека*. Москва: Школ-пресс.
9. Чечет, Б.Ф. (2002) *Сущность, условия и тенденции самореализации личности*. (Дисс. канд. филол. наук). Иркутск.
10. Шкрябина, (н.д.) *Понятие о самореализации в отечественных психологических исследованиях*. *Вестник. Наука и практика*. <http://конференция.com.ua/pages/view/680>

11. Ярославова, О.Н. (2007) Готовность личности к самореализации в профессиональной сфере как педагогическая проблема. *Вестник ЮУрГУ* 26(13), 61-66.

12. *Comprehensive Dictionary of psychological and psychoanalytical terms a guide to usage* (1958). In B. Horacl (Ed.). New York; London; Toronto.

13. *Oxford English Dictionary. Second edition* (1989) Vol. XI. Oxford.

References:

1. Blinova, V.L., Blinova, YU.L. (2009) *Psichologicheskie osnovy samopoznaniya i samorazvitiya [Psychological foundations of self-knowledge and self-development]*. Kazan': TGGPU [in Russian].

2. Vahromov, E.E. (2001) *Psichologicheskie koncepcii razvitiya cheloveka: teoriya samoaktualizacii [Psychological concepts of human development: theory of self-actualization]*. Moskva: Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya [in Russian].

3. Gupalovs'ka, V.A. (2005) *Profesijna samorealizaciya yak chinnik stanovlennya osobistosti zhinki [Professional self-realization as a bureaucrat of becoming a woman's specialty]*. *Candidate's thesis*. L'viv [in Russian].

4. Klochko, V.E., Galazhins'kij, E.V. (1999) *Samorealizaciya lichnosti: sistemnyj vzglyad [Self-realization of personality: a systems view]*. In G. V. Zalevskogo (Ed.). Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta [in Russian].

5. Korostyleva, L.A. (2005) *Psichologiya samorealizacii lichnosti: zatrudneniya v professional'noj sfere [Psychology of personality self-realization: difficulties in the professional sphere]*. SPb. : Izd-vo "Rech" [in Russian].

6. Maslou, A.G. (1999) *Motivaciya i lichnost' [Motivation and personality]*. SPb.: Evraziya [in Russian].

7. Mudrik, A.V. (1979) *Rol' social'nogo okruzheniya v formirovanii lichnosti podrostka [The role of the social environment in the formation of the personality of a teenager]*. Moskva: Znanie [in Russian].

8. Slobodchikov, V.I., Isaev, E.I. (2000) *Psichologiya razvitiya cheloveka [Psychology of Human Development]*. Moskva: SHkol-press [in Russian].

9. Chechet, B.F. (2002) *Sushchnost', usloviya i tendencii samorealizacii lichnosti [Essence, conditions and tendencies of personality self-realization]*. *Candidate's thesis*. Irkutsk [in Russian].

10. SHkryabina, (n.d.) *Ponyatie o samorealizacii v otechestvennyh psichologicheskikh issledovaniyah [The concept of self-realization in Russian psychological research]*. *Vestnik. Nauka i praktika*. <http://konferenciya.com.ua/pages/view/680> [in Russian]

11. Yaroslavova, O.N. (2007) *Gotovnost' lichnosti k samorealizacii v professional'noj sfere kak pedagogicheskaya problema [The readiness of an individual for self-realization in the professional sphere as a pedagogical problem]*. *Vestnik YUUrGU* 26(13), 61-66 [in Russian].

12. *Comprehensive Dictionary of psychological and psychoanalytical terms a guide to usage* (1958). In B. Horacl (Ed.). New York; London; Toronto.

13. *Oxford English Dictionary. Second edition* (1989). Vol. XI. – Oxford.

Котух А.В. Самореализация личности: состояние проблемы и пути исследования. Исследовательский интерес к проблеме самореализации личности в последние годы резко вырос как в украинской, так и зарубежной психологии. Усиление внимания к этой проблеме связано с пониманием ее определяющей роли в развитии личности, предъявлением более высоких требований к таким качествам человека. Одной из особенностей проблемы самореализации является недостаточная определенность этого понятия, размытость его границ, различные понимания этого феномена по его форме. Кроме того, сложность изучения самореализации заключается еще и в том, что ее невозможно наблюдать объективно человеческим глазом, а можно увидеть только ее эффекты и результаты, которые отражены в психике субъекта. Таким образом, исследование проблем самореализации имеют многофункциональный характер и поэтому присущи многим наукам о человеке: философии, социологии, психологии, педагогике и др. В данной статье рассмотрены существующие взгляды на понятие "самореализация", сформировавшиеся в рамках различных научных подходов, на основе проанализированы психологическое содержание понятия.

Ключевые слова: самореализация, самоосуществление, личность, развитие, саморазвитие.

Kotukh O. Self-realization of specialness: the standard of the problem and the way to the end. Prior to the problem of self-realization of specialness in the former rock, both in Ukrainian and foreign psychology. Strengthening respect for the whole problem is tied to the intelligence of the initial role in the development of specialness, to the presentation of more people who are so good. One of the peculiarities of the problem of self-realization is the lack of value of the understanding, the size of this between, the understanding of the phenomenon behind its form. In addition, the folding ability of self-realization is in the fact that it is unfortunate to be spared in an objective way by the human eye, but it is possible to deprive it of the effect of those results, as it is seen in the psyche of the sub. With such a rank, the development of problems of self-realization may cause a rich and functional nature and the fact that it is attached to the sciences about people: philosophy, sociology, psychology, and pedagogy. In the given statty, a clear look at the understanding of the "self-realization", which was formulated within the framework of educational scientific approaches, on the basis of the analysed psychological wisdom of the understanding, was made.

Key words: self-realization, self-development, specialty, development, self-development

КУШНЕРЬОВА А.М.

старший науковий співробітник Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, Київ, Україна. Orcid ID 0000-0001-5109-4818

ДО ПРОБЛЕМИ КОМУНІКАЦІЇ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ З ПАЦІЄНТАМИ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ

Кушнерьова А.М. До Проблеми комунікації медичних працівників з пацієнтами: психологічний контекст. У статті розкривається проблема комунікації медичного працівника з пацієнтом у процесі лікування. Наголошується на тому, нова парадигма в медицині більше зосереджує увагу на правах особистості, в тому числі і правах пацієнта, що призводить до нового розуміння суті взаємин між лікарем і пацієнтом. В такому випадку неабиякого значення мають дослідження людини як суб'єкта пізнання та комунікації. Теоретично з'ясовано, що лікар у взаємодії з пацієнтом здійснює різні типи спілкування, а саме: ділове спілкування, виховний вплив, діагностична бесіда, інтимно - особистісне спілкування.

Ключові слова: комунікація, лікар, пацієнт, взаємодія, контакт, психологічний вплив.

Постановка проблеми. Однією з причин недостатньої ефективності медичної допомоги є прогалина в сфері спілкування лікаря і пацієнта. Очевидно, що важливо не тільки раз нові медичні технології, мати можливість використовувати діагностичні та лікарські засоби, а й домагатися того, щоб пацієнти дотримувалися рекомендацій лікаря.

Для медицини сьогодення характерна ситуація широкого вибору лікувальних тактик і відсутності одного загальноновизнаного засобу, який би кардинально вирішував проблему захворювання. У свою чергу ця тенденція сприяє почуттю розгубленості, тривожності та невизначеності у пацієнтів. У цих випадках все більшого значення набуває взаємодія в діаді «медичний працівник – пацієнт».

Відповідно, у зв'язку з цим, медична психологія відкриває нові підходи в царині дослідження ресурсів медичної діяльності, а саме у сфері спілкування лікаря і пацієнта, які залишаються мало вивченими.

У практичній медицині недостатньо використовуються досягнення психологічної науки, які дозволили б підвищити якість наданої медичної допомоги при наявних матеріальних засобах. У той же час вивчення взаємин лікаря і пацієнта дозволить використовувати в терапевтичному процесі не тільки медичні засоби, але й психологічні способи впливу.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема комунікації стала однією з центральних тем, що активно обговорюються в сучасному суспільстві. Саме це обговорення, як правило, носить характер дослідження комунікації як феномена, що має певну будову та особливий механізм функціонування. Не ставлячи під сумнів правомірність такого теоретичного підходу, вважаємо,

що специфіку саме психологічного ракурсу розгляду даної теми утворює дещо особливе, а саме, спроба дати відповідь на питання, чому проблема комунікації взагалі та проблема комунікації лікаря і пацієнта, зокрема, стала сприйматися саме як проблема, що потребує теоретичного вирішення.

Особливого значення у професійній діяльності лікаря набуває професійна комунікація як взаємодія та обмін інформацією у всіх сферах людського буття. Медицина - одна з тих галузей, де вдала комунікація є надзвичайно важливою частиною роботи кожного з працівників [6].

На семінарі ВООЗ в 1994 році розглядалася проблема відносин лікаря і хворого, де було наголошено, що тільки 20-25% пацієнтів, які звертаються до лікарів загальної практики, застосовують ті ліки і саме так, як вони були призначені [8].

Як зазначає філософ Карл Ясперс, лікування має дві складові, одна має природничо-наукове пізнання та практичне застосування, а друга - етика людяності [3].

На підставі врахування людського фактору, як пише Б.Г. Ананьєв, досягається наукова організація праці, підвищення ефективності лікування і профілактики захворювань, особливо нервово-психічних та серцево-судинних, що в найбільшій мірі залежать від взаємин [1].

Сучасні дослідження показали, що успіхи медичної практики залежить від багатьох показників, таких як психологічно адекватне сприйняття і розуміння лікарем хворого [2, 10]. Ефективність в більшій мірі залежить не тільки від вірно поставленого діагнозу лікарем, а й від згоди хворого слідувати плану терапії [4].

Відповідно до класифікації професій, запропонованої Е. А. Клімовим, медичні працівники є представниками соціономічного типу професій [7], в яких центральне місце посідають взаємні контакти з людьми. Медична діяльність має специфічний характер, оскільки в центрі уваги постає особа, що має психічні та фізичні страждання, викликані хворобою. Відповідно, необхідно враховувати особливу чутливість, вразливість і порушену психічну стійкість пацієнта.

Мета дослідження. Мета статті полягає у висвітленні підсумків теоретичного дослідження проблеми комунікації медичних працівників з пацієнтами у психологічному контексті.

Виклад матеріалу дослідження. Вивчення проблеми спілкування пов'язане з низкою методологічних труднощів, зокрема, різною інтерпретацією понять, які використовуються з метою опису процесів спілкування, а також відмінностями в поясненні природи та сутності цього процесу. Розбіжності, як правило, стосуються можливості розуміння спілкування як діяльності. У вітчизняній науці є дві точки зору на поняття «спілкування»: спілкування як вид діяльності (Б.Г. Ананьєв, А.Н. Леонтьєв) і спілкування як самостійний процес (Б. Ф. Ломов, А. А. Реан).

Процес спілкування, який підтримується потребами у спільній діяльності людей, здійснюється за схемою «суб'єкт-об'єкт». У сфері

медицини є низка галузей, де саме дії визначають професіоналізм, наприклад, невідкладна допомога, хірургія та ін. Лікарі в даних випадках здійснюють діяльність, яку можна описати, оцінити, виміряти. Спеціальні контрольні служби можуть перевірити, чи відповідають дії медичного працівника стандартам і нормам професійної етики.

У ХХ столітті медична діяльність регламентується двома формами соціального регулювання - мораллю і правом. Принципова відмінність цих двох підходів полягає в тому, що правове регулювання реалізується через нормативні акти, в той час як моральне здійснюється на рівні індивідуальної моральної свідомості і громадської думки «Інтерес власне моральний, - писав В. Соловйов, - відноситься безпосередньо не до зовнішньої реалізації добра, а до її внутрішнього існування в серці людському» Така локалізація моральних вимог передбачає вільне і добровільне їх виконання, навпаки, вимоги правові допускають як прямий, так і непрямий примус [9].

Лікар в певних ситуаціях опиняється перед вибором, чинити відповідно до закону, дотримуючись концепції автономії особистості, або по совісті, полегшуючи страждання, піклуючись про благо пацієнта, самостійно визначаючи, в чому полягає це благо.

Якщо лікар не обмежується в своїй діяльності механічним виконанням законів, але прагне до виконання свого обов'язку добровільно і осмислено, то освоєння реальності морально-етичного знання означає для нього рішення одним із завдань вдосконалення в професіоналізмі.

Сучасні дослідження свідчать, що «індивіди і культури не надто глибоко різняться щодо того, що вони вважають кінцевими етичними цінностями» [9]. До етичних цінностей відносяться: милосердя, турбота, співчуття, врятування життя. Разом з тим, саме вони є центральними і визначальними для професійної лікарської або медичної моралі. Незалежно від того, на якому континенті працює лікар або в якій країні живе пацієнт, незважаючи на існуючі часові та просторові межі, всупереч культурно-національним відмінностям між людьми, цінності життя і милосердя приймаються практично усіма лікарями та пацієнтами.

Таким чином, до принципів особливостей професійної лікарської моралі відноситься її універсальний або загальний характер. Лікарську мораль можна визначити як систему зобов'язань, яку приймає і виконує лікар, надаючи допомогу. Поведінка лікаря і з точки зору її внутрішніх сутнісних устремлінь, і з точки зору її зовнішніх вчинків повинна мотивуватись інтересами і благом пацієнта. «В який би дім я не зайшов, я увійду туди для користі хворого, будучи далекий від усього навмисного, несправедливого і згубного», - писав Гіппократ Практичне ставлення лікаря до хворого та здорової людини, з самого початку орієнтоване на турботу, допомогу, підтримку, та є основною рисою лікарського професіоналізму. Гіппократ справедливо зазначав безпосередню залежність між людяністю і результативністю професійної діяльності лікаря. «Де любов до людей, - писав Гіппократ, - там і любов до свого мистецтва» [5].

У цьому контексті вміння підпорядкувати себе інтересам хворого, милосердя і самовідданість слід розглядати не тільки як властивості особистості лікаря, а свідчення його професіоналізму [5].

В процесі історичного розвитку відбувалося руйнування тісного взаємозв'язку між моральними зобов'язаннями, моральними цінностями лікаря і безпосередньо медичною практикою.

У християнстві «міра» моральності дана або відкрита кожній людині в Біблійному Одкровенні і в «моральному законі всередині нас». «Моральний закон всередині нас» стає визначальною підставою для здійснення медичної діяльності, перш за все, «етикою відповідальності» лікаря, дослідника перед людиною і за людиною і розуміється як визначальний орієнтир у професійній діяльності [14].

Православ'я, будучи історично і логічно першим християнським віровченням, сформувало традицію онтологічного розуміння моральності. Саме тому моральні цінності і перша з них - любов до Бога і ближнього - не тільки бажана норма поведінки. Це - норма чи принцип буття, або закон «влаштування світу», без дотримання якого розпадається «зв'язок часів» і смислів людського життя. Сенс людського життя в християнській етиці безпосередньо пов'язаний зі служінням ближньому. У зв'язку з цим лікування як соціальна практика - одна з унікальних людських професій, сенс і призначення якої максимально збігається з християнськими цінностями [14].

Спеціаліст повинен мати мотивацію міжособистісної взаємодії з пацієнтом, спрямовану на конструктивну взаємодію з метою одужання пацієнта, а також низку особистісних ціннісних орієнтацій: альтруїзм, низький рівень егоїстичності, доброзичливість, порядність, щирість, чесність, принциповість, толерантність. І лікар, і пацієнт контролюють свій емоційний стан, проте лікар усвідомлює, що захворювання може специфічно відбитися на емоційному стані пацієнта, і враховує ці особливості. Навіть якщо пацієнт намагається провокувати конфлікт через емоційну нестабільність, лікар має ухилятися від нього. Якості, які характеризують цей компонент, це емпатія, афіліація, емоційна стійкість (стабільність), емоційна чутливість тощо.

Теоретично з'ясовано, що лікар у взаємодії з пацієнтом здійснює різні типи спілкування, а саме: ділове спілкування, виховний вплив, діагностична бесіда, інтимно - особистісне спілкування.

Наскільки різні визначення поняттю комунікації не пропонувалися б, в загальному вигляді можна говорити про те, що комунікація є спілкування партнерів, що обмінюються інформацією, яка повинна бути експлікована так, щоб сенс її міг бути ідентифікований співрозмовником і міг стати предметом обговорення, тобто зустрічних питань і відповідей. Проблема комунікації лікарів і пацієнтів в наш час виникла через те, що зникло "партнерство" при їх спілкуванні.

Таким чином, пацієнт в деяких формах медичної діяльності виправдано виявляється в ролі об'єкта спілкування. Однак в більшості ситуацій

лікування хворий повинен бути суб'єктом спілкування. Це психологічна вимога, на жаль, часто не дотримується. Зарубіжними дослідниками було проведено опитування хворих після лікарського обходу, який свідчить про те, що пацієнти мало отримують корисну для себе інформацію і їм складно зрозуміти, приписи лікаря [13]. Тут мова йде про модель спілкування «суб'єкт-об'єкт».

Медична діяльність в більшій мірі відповідає психологічній моделі спілкування за схемою «суб'єкт - суб'єкт», в якій спілкування розглядається як основна потреба людини. Наприклад, пацієнтові необхідно поділитися своїм горем, радістю, а у лікаря виникає необхідність свої візуальні і пальпаторні дані підтвердити через спілкування з пацієнтом. Блокування або обмеження лікарем потреби пацієнта в спілкуванні може сприяти виникненню важких стресових ситуацій. «Суб'єктний тип відносин - така форма взаємодії медперсоналу з пацієнтом, в якій відбивається і шанобливо враховується його особистісна реальність, тобто соціальний, соматичний і психічний статус, потреби і інтереси, бажання і мотиви, настрої і заклопотаність здоров'ям, а також право отримувати необхідну допомогу, підтримку та інформацію» [4, С.9].

В кінці XIX століття З. Фрейд розкриває лібідонозний характер взаємин лікаря і пацієнта. Його поняття «трансфер» і «контртрансфер» є засобом теоретичного осмислення складних міжособистісних відносин між лікарем і пацієнтом в психотерапевтичній практиці. З одного боку, Фрейд констатує «цілющий» характер особистої включеності лікаря в лікувальний процес. З іншого - говорить про необхідність її максимальної деперсоналізації (з боку лікаря), зокрема, і як засобу психоемоційного захисту лікаря, працюючого, як правило, одночасно з декількома пацієнтами.

Умовою і засобом досягнення деперсоналізації є етичність поведінки лікаря. З. Фрейд вважав, діяльність лікаря будь-якого фаху включає в себе психотерапевтичний компонент [11].

Мова йде не тільки про «бездоганність» як теоретично вивірену стратегію терапевтичної поведінки, що ґрунтується і на особливостях природи лікувальної діяльності, і на сутнісних принципах людського життя, а й про «бездоганність» як майже механічну точність відповідності поведінки лікаря тим чи іншим нормативам етичним вимогам.

Можна виділити дві форми сучасного патерналізму: «державний», так як держава бере участь угоді пацієнта з лікувальним закладом, і «патерналізм знання», заснований на владі фахівця, але даний тип відносин апелює до свідомості пацієнта і врівноважується індивідуалістичними цінностями і економічним характером обміну. Таким чином, в процесі соціальної взаємодії складаються моделі взаємин лікаря і пацієнта, які представляють собою самі собою зрозумілі правила, які реалізують відносини влади всередині інституту, незалежно від його власних заяв із цього приводу. В ході інституціалізації медичної практики ці правила частково

усвідомлюються, а потім перетворюються в легітимні форми соціального контролю.

На теперішній час гостро стоїть питання про участь пацієнта в прийнятті лікарського рішення. Воно оформляється в ряд нових моделей взаємодії лікаря і пацієнта, зокрема модель «споживач-послугодавець», характерну для ринкового суспільства і виключає патерналізм. В історичному плані можна відзначити, що на мікроінституційному рівні взаємодії лікаря і пацієнта патерналістська установка видозмінюється і пом'якшується, доповнюючи індивідуалістичними цінностями і формами соціального контролю.

У сучасній медицині мова йде вже не тільки про «допомогу хворому», а й про можливість управління процесами патології, зачаття і вмирання з досить проблематичними «фізичними» і «метафізичними» (моральними) наслідками цього для людської популяції в цілому.

На сьогоднішній день основним моральним принципом стає принцип поваги прав і гідності людини. Під впливом цього принципу змінюється основне питання медичної етики, тобто питання про ставлення лікаря і пацієнта. Якщо патерналізм працював на «первинності» авторитету лікаря, то в даний час гостро стоїть питання про участь хворого в прийнятті лікарського рішення. Даний підхід створює низку нових моделей взаємин лікаря і пацієнта. Серед них - інформаційна, дорадча, інтерпретаційні, кожна з яких є своєрідною формою захисту прав і гідності людини.

Таким чином, все вищесказане пов'язано з принципово новим підходом до вивчення проблеми спілкування в медицині. Специфіка комунікації медичного працівника полягає в тому, що спілкування відбувається в двох основних його формах - в одному випадку це засіб організації діяльності, в іншому - задоволення потреби людини в живому контакті.

Висновки, перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. У статті розкривається проблема комунікації медичного працівника з пацієнтом у процесі лікування. Категорія спілкування в медичній практиці розглядається як форма діяльності і одночасно як відображення специфічної потреби людини в контакті з іншими людьми. Можна відзначити, що психологічний вплив, що розгортається як суб'єкт - об'єктне, призводить до результатів у вигляді репродуктивних утворень. Навпаки, ефекти продуктивні творчо пов'язані з суб'єкт - суб'єктною формою спілкування.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у темі осмисленні проблеми завдань комунікації в діаді «медичний працівник - пацієнт».

Список використаних джерел:

1. Балаян, А.Р. (1971). Основные коммуникативные характеристики диалога. (Автореф. дис. ... канд. филол. Наук). Москва.
2. Билибин, А.Ф. & Царегородцев, Г.Н. (1973). *О клиническом мышлении врача*. Москва: Тира.
3. Богин, Г.И. (1997). Речевой жанр как средство индивидуации текста. *Жанры речи: Сб. науч. Статей, 1*, 12-22.

4. Бойко, В.В. (2000). *Субъектные отношения во взаимодействии стоматолога с пациентом*. СПб.: Смысл.
5. Гіппократ (1936). *Вибрані книги*. Москва.
6. Кибрик, А.А. (2005). *Функционирование языка: когнитивный анализ дискурса*. Режим доступа: <http://www.textologia.ru/yazikoznanie/teoria-yazikoznania/istoricheskoe-razvitie-yazikov/funkcionirovanie-yazika/1529/?q=641&n=1529>
7. Климов, Е.А. (1990). *Как выбрать профессию*. Москва.
8. Красильникова, Е. В. (1996). О соотношении монолога и диалога. *Поэтика. Стилистика. Язык и культура*, 22(1), 138-141.
9. Кулюткин, Ю.М., & Сухобская, Т.С. (1996). *Особистість. Внутрішній світ і самореалізація*. СПб: Лира.
10. Литвинчук, Л.М. (2020). Невротичність як предиктор формування психічних порушень осіб з соматичною патологією. *Вісник Київського інституту бізнесу та технологій*. 2(44), 56-64. doi: <https://kibit.edu.ua>
11. Шерток Л., & Р. де Соссюр (1991). *Народження психоаналізу*. Москва: Прогрес.
12. Франкл, В. (1997). *Доктор и душа*. СПб: Смысл.
13. Busby, A., & Gilchrist, B. (1992). The role of the nurse in the medical ward round Department of Nursing Studies, King's College, London University, England.
14. Low Reinhard (1990). Antropologische Grundlagen einer christlichen Bioethik. In: *Bioethik. Philosophisch-Teologische Beitrage zu einem brisanten Thema*. Koln.

References:

1. Balaiian, A.R. (1971). *Osnovnye kommunykativnye kharakterystyky dyaloha [The main communicative characteristics of the dialogue]*. Moscow.
2. Bylybyn, A.F., & Tsarehorodtsev, H.N. (1973). *O klynnycheskom myshlenyy vracha [About the clinical thinking of a doctor]*. Moskva: Tyra [in Russian].
3. Bohyn, H.Y. (1997). Rechevoi zhanr kak sredstvo yndyvyduatsyy teksta [Speech genre as a means of text individuation]. *Zhanry rechy: Sb. nauch. Statei*, 1, 12-22. [in Russian].
4. Boiko, V.V. (2000). *Subъektnye otnosheniya vo vzaumodeistviyy stomatoloha s patsyentom [Subjective relationships in the interaction of the dentist with the patient]*. SPb: Smysl [in Russian].
5. Hippokrat (1936). *Vybrani knyhy [Selected books]*. Moscow [in Ukrainian].
6. Kybryk, A.A. *Funktsyonyrovanye yazyka: kohnytyvnyi analiz dyskursa [The functioning of language: a cognitive analysis of discourse]*. Retrieved from <https://www.textologia.ru/yazikoznanie/teoria-yazikoznania/istoricheskoe-razvitie-yazikov/funkcionirovanie-yazika/1529/?q=641&n=1529> [in Russian].
7. Klymov, E.A. (1990). *Kak vybrat professyiu [How to choose a profession]*. Moska [in Russian].

8. Krasylnykova, E. V. (1996). O sootnoshenyy monoloha y dyaloha [On the relationship between monologue and dialogue] *Поэтика. Stylystyka. Yazyk y kultura*. 22(1), 138-141. [in Russian].

9. Kuliutkyn, Yu.M., & Sukhobskaya, T.S. (1996). *Osobystist. Vnutrishnii svit i samorealizatsiia [Personality. Inner world and self-realization]* SPb: Lyra [in Ukrainian].

10. Lytvynchuk, L.M. (2020). Nevrotychnist yak predyktor formuvannia psykhychnykh porushen osib z somatychnoiu patolohiieiu [Neuroticism as a predictor of the formation of mental disorders in people with somatic pathology]. *Visnyk Kyivskoho instytutu biznesu ta tekhnolohii*, 2(44), 56-64. [in Ukrainian]. <https://doi.org/kibit.edu.ua>

11. Shertok, L., & R. de Sossior (1991). *Narodzhennia psykhoanalizu [The birth of psychoanalysis]*. Moscow : Prohres [in Ukrainian].

12. Frankl, V. (1997). *Doktor y dusha [Doctor and soul]*. SPb: Smysl. [in Russian].

13. Busby, A., & Gilchrist, B. (1992). The role of the nurse in the medical ward round Department of Nursing Studies, King's College, London University, England.

14. Low Reinhard (1990). Antropologische Grundlagen einer christlichen Bioethik. In: Bioethik. Philosophisch-Teologische Beitrage zu einem brisanten Thema. Koln.

Кушнерьова А.Н. К Проблеме коммуникации медицинских работников с пациентами: психологический контекст. В статье раскрывается проблема коммуникации медицинского работника с пациентом в процессе лечения. Отмечается, новая парадигма в медицине более сосредоточивается на правах личности, в том числе и правах пациента, что приводит к новому пониманию сути взаимоотношений между врачом и пациентом. В таком случае большое значение имеют исследования человека как субъекта познания и коммуникации. Теоретически установлено, что врач в работе с пациентом осуществляет различные типы общения, а именно: деловое общение, воспитательное влияние, диагностическую беседу, интимно- личностное общение.

Ключевые слова: коммуникация, врач, пациент, взаимодействие, контакт, психологическое влияние.

Kushnierova A. On the problem of communication of medical workers with patients: a psychological context. The article reveals the problem of communication between a medical professional and a patient during the treatment process. It is noted that the new paradigm in medicine focuses more on the rights of the individual, including the rights of the patient, which leads to a new understanding of the essence of the relationship between the doctor and the patient. In this case, studies of a person as a subject of knowledge and communication are of great importance. It was theoretically established that a doctor in his work with a patient carries out various types of communication, namely: business

communication, educational influence, diagnostic conversation, intimate-personal communication.

Key words: communication, doctor, patient, interaction, contact, psychological influence.

УДК: 159.99

ЛИСНОВСЬКА Л.Б.

*кандидат психологічних наук, викладач кафедри психології
Університет сучасних знань м. Київ, Україна.*

СКОРОСТЕЦЬКА Н.В.

*аспірантка третього року навчання лабораторії методології і теорії
психології Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України м. Київ,
Україна.*

**СУЧАСНИЙ СТАН ДОСЛІДЖЕНЬ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОГО
ІНТЕЛЕКТУ МАЙСТРІВ Б'ЮТІ ІНДУСТРІЇ.**

Лисновська Л.Б., Скоростецька Н.В. Сучасний стан досліджень проблеми соціального інтелекту майстрів б'юті індустрії. У статті розглянуті питання специфіки вивчення комунікативної компетентності працівників сфери послуг. Зокрема уявлення про її структуру, сукупності пізнавальних процесів, які забезпечують її функціонування. Розглядаються способи формування комунікативної компетентності завдяки інтеріоризації соціальних контекстів, інтересу до її розвитку через діяльність. Визначено корисність і значимість такої якості як комунікативна компетентність для працівників сфери послуг в аспекті становлення та розвитку професійної діяльності.

Ключові слова: комунікативна компетентність, соціальний інтелект, соціальна компетентність, соціальне мислення.

Постановка проблеми. Сучасне дослідження соціального інтелекту зумовлене становленням ринкових відносин в сфері виробництва і послуг, формуванням ринку праці та різних форм власності, в тому числі освітніх установ початкової професійної освіти. Дані соціально-економічні умови підвищили вимоги до підготовки і діяльності працівників сфери послуг і зокрема, б'юті індустрії. Вимога високої кваліфікації і старанності цих фахівців доповнюються такими якостями, як творче професійне мислення, ініціативність, підприємливість, зумовлені рівнем сформованості комунікативної компетентності, та специфікою мотиваційної готовності до засвоєння майбутньої професії, емоційної стійкості, емпатії.

Нині, у складних суспільних умовах швидких змін, глобального оновлення не лише технологічної бази, а й ціннісної та інших сфер, загострюється проблема відповідності майбутніх фахівців потребам безпосередньої діяльності. Розв'язання цієї проблеми варто шукати в

площині безперервного професійного розвитку й саморозвитку особистості впродовж життя. Соціальним замовленням сучасного українського суспільства є особистість конкурентоспроможного фахівця, орієнтованого на безперервний саморозвиток і самовдосконалення.

Аналіз досліджень і публікацій. Філософське осмислення проблеми саморозвитку особистості подано в працях таких авторів, як: М.О.Бердяєв, Е.А.Коваленко, В.О.Лозовой, Л.М.Сідак, М.Б.Ценко та ін. Проблему саморозвитку особистості у різних аспектах досліджувалася у психологічних працях: І.Д.Беха, М.Г.Вієвська, Б.А.Душков, В.П.Казьміренко, С.Б.Кузікова, В.Г.Маралов, А.В.Маркова, А.Х.Маслоу, Б.М.Мастеров, С.А.Мінюрова, Н.А.Нізовських, О.В.Суворов, М.А.Фрізен, Г.А.Цукерман, Г.В.Черняєва, О.В.Шевяков та ін.; педагогічних: В.В.Андрєєв, О.В.Бережнова, А.Н.Бистрюкова, Л.В.Бондаренко, Н.В.Кічук, Н.М.Лосєва, Г.М.Полоз, Л.С.Рибалко, О.Г.Романовський, Г.К.Селевко, В.А.Семиченко, Т.М.Стрїтьєвич, Р.М.Цокур та ін. Однак, варто зазначити, що нині недостатньо розкриті методологічні підходи дослідження проблеми підготовки майбутніх фахівців сфери послуг, а саме – б'юті – індустрії до безперервного професійного саморозвитку.

Підготовки працівників сфери послуг, а саме майстрів “б'юті – індустрії” є актуальною сьогодні, особливо якщо йдеться про проблему ефективної взаємодії людей: особистісний та діловий.

Соціальне спілкування людей пройшло довгий шлях розвитку: від примітивних форм в доісторичний період до сучасного спілкування з використанням різноманітних наукових і технічних засобів зв'язку. Незважаючи на потужний вплив науково-технічної революції на специфіку та форми міжособистісних контактів, психологічні закономірності спілкування, по суті, залишаються традиційними. Соціальний інтелект є складним багатограним процесом встановлення і розвитку контактів між людьми. Під соціальним інтелектом розуміється певна інтегральна інтелектуальна здібність, що визначає успішність спілкування і соціальної адаптації. Вважається, що соціальний інтелект поєднує і регулює пізнавальні процеси, пов'язані з відображенням соціальних об'єктів.

У вітчизняній науці теоретичне осмислення проблем спілкування викладено в працях Г.М.Андрєєвої, О.О.Бодальова, Л.П.Буєвої, А.А.Брудного, В.З.Грехнева, Н.В.Євдокимової, Н.В.Каразінова, В.Л.Зливкова, В.А.Лабунської, С.О.Лукомської, О.О.Леонтєва, Б.Ф.Ломова, М.І.Лісіної, С.Д.Максименка, Б.Н.Мясіщева, В.А.Петровського та інших. Проблема формування комунікативних умінь знайшла відображення в працях таких науковців, як І.Я.Зязюн, Е.Г.Скибицький, І.Ю.Скибицька, В.А.Кан-Калік, Н.В.Кузьміна, О.О.Леонтєва, А.В.Мудрика, І.І.Риданова та інших. В той же час недостатньо досліджень присвячених спілкуванню сфери обслуговування, а саме майбутніх майстрів б'юті індустрії.

Незважаючи на значну кількість публікацій, присвячених питанням реформування системи вищої освіти, проблема підвищення якості

професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг, і зокрема, б'юті - індустрії, залишається актуальною для значної кількості вітчизняних вишів. У зв'язку з цим, додаткового дослідження потребують концептуальні підходи до професійної освіти, що ґрунтуються на інноваційних засадах, відходу від шаблонів у навчанні, студентоцентризмі та сприянні всебічному розвитку особистості майбутнього фахівця сфери послуг.

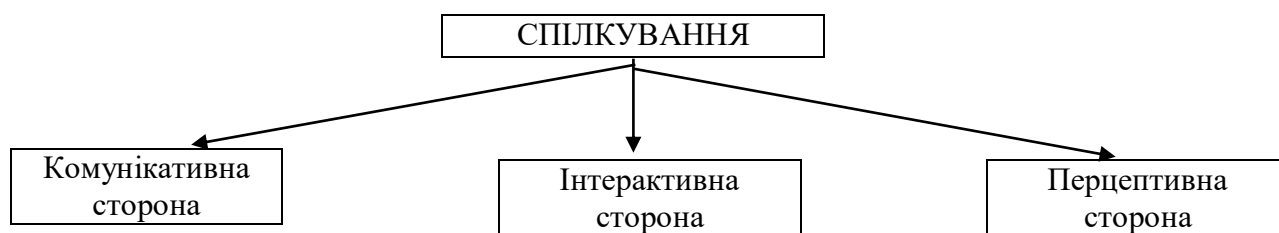
Дані протиріччя дозволяють виділити проблему навчання, майбутніх майстрів сфери послуг, творчого вирішення професійних завдань в процесі початкової професійної освіти. В рамках цієї проблеми доцільним є зосередитися на багатьох аспектах соціального інтелекту.

Виходячи з цього **метою** дослідження постав аналіз соціального інтелекту майстрів б'юті сфери у сучасній науковій площині.

Виклад матеріалу дослідження. Дослідження соціального інтелекту (СІ) має давню історію. Зокрема, дане поняття було введено до наукової термінології у 1920 році Едвардом Торндайком [21], який пов'язував його зі здатністю людини розуміти та управляти іншими людьми, та залучатися до адаптивної соціальної поведінки. Різні аспекти даної проблеми висвітлені у працях багатьох психологів: Л. Терстоуна, Ф. Вернона, Р. Торндайка, М. Гендрікса, Дж. Гілфорда та М. О'Саллівана, Н. Кантор та Дж. Кіглстрома, Г. Айзенка, Р. Стернберга, Д. Големана, К. Альбрегта, М.І. Бобнєвої, Ю.М. Ємельянова, Н.Ф. Каліної, Н.А. Кудрявцевої, В.М. Куніциної, К.О. Абульханової-Славської, Д.В. Люсіна, О.І. Савенкова, Д.В. Ушакова, О.В. Луньової, І.Ф. Баширова та інших. Ці автори, маючи свій погляд на природу та розвиток СІ, були одностайні в тому, що соціальний інтелект – це специфічна здатність, що забезпечує успішну взаємодію людини з іншими людьми, вміння розуміти та прогнозувати соціальну поведінку. Формування цієї здатності є одним з актуальних завдань підготовки фахівців професій типу «людина-людина».

Об'ємний та ґрунтовний аналіз історії вивчення соціального інтелекту зробила російська дослідниця Г.М. Андреева. В цей період поняття «соціальний інтелект» розглядається як спілкування, комунікація [1, с. 97—98].

Авторка, пропонує характеризувати структуру спілкування шляхом виділення в ньому трьох взаємопов'язаних сторін: комунікативної, інтерактивної і перцептивної. Дана структура може бути схематично зображена наступним чином:



Мал.1. Структура спілкування

де комунікативна сторона, чи комунікація у вузькому сенсі слова, полягає в обміні інформацією між індивідами, що спілкуються. Інтерактивна полягає в організації взаємодії між індивідами, тобто в обміні не тільки знаннями, ідеями, а й діями. Перцептивна означає процес сприйняття і пізнання один одного партнерами по спілкуванню і встановлення на цій основі взаєморозуміння. Природно, що всі ці терміни досить умовні. Іноді в більш-менш аналогічному сенсі вживаються й інші. Так наприклад, в спілкуванні виділяються три функції: інформаційно-комунікативну, регуляційно-комунікативну, афективно-комунікативну.

На основі зовнішньої сторони поведінки людини, яку ми немов би «читаємо», враження, які виникають, відіграють важливу регулятивну роль в процесі спілкування. Адже від міри точності «прочитання» іншого залежить успіх організації з ним узгоджених дій. Інформація про іншу людину тісно пов'язана з рівнем власної самосвідомості. Зв'язок цей двоякий: з одного боку, уявлення про себе визначають і багатство уявлень про іншого, з іншого боку, чим більш повно розкривається інша людина, тим повнішим стає і уявлення про самого себе. Людина спочатку дивиться, як в дзеркало, в іншу людину. Про думку, на рівні психологічного аналізу, знаходимо у Л.С. Виготського: «Особистість стає для себе тим, що вона є в собі, через те, що вона представляє собою для інших». Подібну за формою ідею висловлював і Дж. Мід, ввівши в аналіз взаємодії образ «генералізованого іншого». Він, проте, характеризував лише ситуацію безпосередньої взаємодії. Уявлення про себе через уявлення про інших формується обов'язково за умови, що цей «інший» даний не абстрактно, а в рамках досить широкої соціальної діяльності, в яку включено взаємодія з ним. Індивід «співвідносить» себе з іншим не взагалі, а перш за все «ломаючи» це співвіднесення в розробці спільних рішень. В ході пізнання іншої людини, одночасно, здійснюється кілька процесів: емоційна оцінка іншого, спроба зрозуміти його вчинки, та стратегію зміни його поведінки, також побудова стратегії своєї власної поведінки.

У 1965-1969 роках соціальний інтелект розглядався у структурі моделі інтелекту Дж. Гілфорда. Починаючи з 20-тих років, він займався дослідженням виразів облич і сподівався на продовження роботи в більш широкому масштабі. В основі його моделі «структури інтелекту» лежить схема «стимул - латентна операція - реакція». Роль стимулу виконує «зміст завдання», операції – «розумові здібності», а реакція – це «результати тестування». Під операціями автор розуміє оперування поняттями, пам'ять, дивергентну та конвергентну продуктивність, оцінювання. Всього в класифікаційній схемі Дж. Гілфорда 120 факторів, вузькоспеціалізованих, незалежних одна від одної інтелектуальних здібностей, які обумовлюються поєднанням 5-ти різних операцій з 6-тьма різновидами поведінки та 4-ма напрямками змісту діяльності. Сам Гілфорд розглядав свою модель інтелекту, як розширення потрібної класифікації інтелекту, запропонованої Е. Торндайком. Символічна та семантична складові його системи

відповідають абстрактному інтелекту, фігуральна складова – практичному, а поведінкова – соціальному інтелекту. Основну увагу Дж. Гілфорд та його колеги приділяли дослідженню семантичній та фігуральній складовим моделям інтелекту. Лише на останніх етапах своєї роботи вони звернули увагу на дослідження поведінкової складової інтелектуальних здібностей, що включає розуміння вчинків інших людей та самого себе. Поведінковий компонент його моделі відповідає поняттю соціальний інтелект, введеного до наукової термінології Е. Торндайком у 1920 році.

Таким чином, Дж. Гілфорд слідом за Е. Торндайком, виділив соціальний інтелект як окрему інтелектуальну здібність, що включає в себе міжособистісне сприйняття, соціальне розуміння, соціальну компетентність та емпатію. У співавторстві з Морін О'Салліван створив перший надійний тест для вимірювання соціального інтелекту і практично єдиний тест виміру СІ, що широко використовується у світовій і вітчизняній психології нині [10].

Останню спробу дослідження СІ в межах проекту Дж. Гілфорда зробила група дослідників під керівництвом М. Гендрікса (Hendricks, Guilford, Hoerfner, 1969) [19]. 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». Оскільки успішна взаємодія передбачає генерування різноманітних поведінкових ідей, дослідники називали ці здатності дивергентного мислення креативним соціальним інтелектом. Як і у випадку зі здатністю до поведінкового пізнання, сама природа поведінкової сфери була передумовою технічних проблем у розробці тестів, разом з тим, цей період сприяв зростанню інтересу до СІ та розвитку психологічних уявлень про нього [8].

Як вважають Н. Кантор і Дж. Кіглстром, важливим результатом досліджень Дж. Гілфорда 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) [16].

До сучасних прикладних теорій можна віднести теорію соціального інтелекту Д. Големана [18] Спираючись на останні дослідження в галузі неврології, він описує біологічні, хімічні та структурні компоненти мозку, які обумовлюють вправність та компетентність у соціальних взаєминах. Вважаючи емоційний інтелект одним зі структурних компонентів соціального, він визначає СІ, як здатність сприймати та розрізняти сигнали від інших людей та діяти, враховуючи ці сигнали. У своїх роботах, написаних в співавторстві з Р. Боятзісом, Д. Големан описав подальші дослідження в галузі соціальної неврології, вивчаючи процеси, які відбуваються у мозку людей під час взаємодії, та виявивши важливі та необхідні риси, притаманні лідеру. Розвинутий СІ, на думку дослідника, передбачає розуміння соціальних норм, вміння встановлювати близькі стосунки з людьми, розуміння реакцій людей, їх інтересів та мотивів поведінки, розпізнавання

емоційних сигналів, які люди передають один одному. Розвиток СІ підвищує впевненість та майстерність у сфері людських взаємин, формує вміння висловлювати свою позицію безконфліктно, не псуючи стосунки з іншими людьми, сприяє зменшенню проявів професійного стресу [17]

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.

Вивчення СІ у зарубіжній психології нині активно продовжуються, вивчаються різні аспекти цієї проблеми та нові підходи до його дослідження. В цьому напрямку працюють S.A. Chen, W. B. Michael ; M. Snyder ; J.M. Campbell, D. M. McCord ; E. Andreou ; N. A. Murphy; M. Moris та інші.

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 [15], соціального інтелекту та лідерських якостей [17], соціального інтелекту та стресостійкості особистості [20].

Зміст поняття «соціальний інтелект» у російській та вітчизняній психології до теперішнього часу залишається дискусійним. Протягом довгого 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 невеликий, хоча останнім часом їх стає все більше та більше. Теоретичний та емпіричний аналіз цього явища в межах власних концепцій спробували зробити В.М. Куніцина у 2002; Д.В. Ушаков у 2004; О.І. Савенков у 2005; І.Ф. Баширов у 2006 та О.В. Луньова у 2009. У змістовному плані до дослідження СІ найбільш близькі: соціокультурний підхід до вивчення інтелекту Л.С. Виготського; особистісний підхід до вивчення мислення, вивчення соціальних уявлень та виділення соціального мислення К.О. Абульханової-Славської; вивчення взаємозв'язку соціалізації та індивідуального соціального розвитку особистості М.І. Бобневої, а також вивчення формування комунікативної компетенції Ю.М. Ємельянова. Суттєвий внесок у дослідження СІ зробили О.С. Михайлова; Н.А. Кудрявцева; Н.Ф. Каліна; Г.П. Геранюшкіна; С.С. Белова; Д.А. Ростових; К.С. Саутіна та інші.

Так М.І. Бобнева розглядала соціальний інтелект у зв'язку з соціалізацією 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 пропорційно 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 [3]

Ввівши до вітчизняного наукового обігу поняття «соціальний інтелект», Ю.М. Ємельянов розумів його, як «стійку, пов'язану зі специфікою мисленевих процесів, афективного реагування та соціального досвіду, здатність розуміти самого себе, інших людей, їх міжособистісні стосунки та прогнозувати міжособистісні події». Соціальний інтелект, на його думку, передбачає вільне володіння вербальними та невербальними засобами поведінки, усвідомлення сфери діяльності, що оточує людину 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 [4].

Проблема СІ знайшла своє відображення в роботах О.С. Михайлової 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. Вона, описала методи вербальної та невербальної діагностики, є автором адаптації російською мовою тесту виміру соціального інтелекту Дж. Гілфорта та М. О'Салліван [10]

Вважаючи соціальний інтелект незалежним від загального, Н.А. Кудрявцева розуміла його як здатність до раціональних мисленевих операцій, об'єктом яких є процеси міжособистісної взаємодії. Умовою та основним джерелом формування СІ авторка вважала освіту та знання про оточуючий світ [7].

Функціональну структуру СІ, на думку Н.Ф. Каліної, 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, сенситивність і толерантність у процесі міжособистісної взаємодії [5].

Структура СІ, на думку С.С. Белової, включає 2 компоненти: вербальний й невербальний, та в залежності від установки суб'єкта, 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 досліджуванним ставиться завдання пояснити причини цієї оцінки, точність її знижується, тобто вербалізація погіршує функціонування соціального інтелекту [2].

Цікавий погляд на СІ подає у своїй роботі Д.А. Ростових, яка виділяє три різних змісти: 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) соціальнорефлексивну (ідентифікаційну); 11) функцію раціоналізації; 12) функцію соціального успадкування [13].

Ми вважаємо, що мова йде про спробу розширити розуміння соціального інтелекту до загально - людської характеристики, котра притаманна особистості як соціальній істоті.

Різними аспектами проблеми СІ також займалися: М.О. Амінов; М.В. Молоканов; О.В. Беляєва; І.В. Іванова; Н.А. Кодінцова; М.А. Лукічова; Я.І. Михайлова; В.П. Медведєв; А.М. Молокостова; О.І. Пащенко; В.В. Чічілімов; О.В. Шешукова та інші. Безпосередньо цим питанням займалися такі українські науковці, як Г.В. Ожубко [11], яка вивчала можливості розвитку соціального інтелекту майбутніх менеджерів; Л.О.Ляховець [9] – вивчала особливості та чинники формування соціального інтелекту у майбутніх психологів; С.В. Руденко [14], яка досліджувала проблему СІ, як чинника успішності педагогічної діяльності; С.І. Редько [12] вивчав проблему розвитку СІ у майбутніх керівників закладів освіти; О.А. Ковальова [6] розглядала різні підходи до розуміння соціального інтелекту у психологічній науці та сформулювала своє розуміння цього феномену. Окремі аспекти цього питання розкривають у своїх роботах М.Л. Смульсон; О.М. Кокун; Н.І. Пов'якель; О.І. Власова; Н.С. Чепелева; О.М. Корніяка та інші.

Проаналізувавши зазначені дослідження та беручи їх до уваги ми провели власне пілотажне дослідження.

Нами, в 2019 – 2020 роках, було проведено пілотажне дослідження комунікативних якостей працівників сфери послуг, необхідних для професійного самовизначення.

Було опитано 38 респондентів. Анкетування пройшли жінки у віці від 25 до 35 років, котрі являються майстрами сфери послуг, мають стаж роботи від 5 до 8 років та працюють у студіях та салонах краси.

У анкеті ми використали підхід семантичного диференціалу. Саме тому комунікативні якості мали певні градації, а саме, високий показник прояву якостей, середній, низький. Опитаним пропонувались комунікативні якості, котрі вони мали проранжувати, визначаючи ступінь вираженості даної якості,

якого з їхньої точки зору, повинен володіти майстер салону краси для ефективної взаємодії з клієнтами. Були запропоновані такі якості:

1. Легкість та відкритість у спілкуванні
2. Розуміння позиції партнера по спілкуванню
3. Розуміння відносин, почуттів, психічних станів іншої особи в формі співпереживання
4. Розуміння невербальних проявів та міміки у співрозмовника
5. Терплячість до іншої точки зору
6. Здатність контролювати власні імпульси та емоції
7. Вміння виступити ініціатором контакту
8. Вміння пояснити власну думку
9. Здатність розв'язувати конфліктну ситуацію
10. Вміння уникати конфліктної ситуації
11. Впевненість у своїх силах
12. Вміння знаходити спільну мову з людьми
13. Вміння донести свою точку зору до оточуючих
14. Переконливість аргументів
15. Здатність до ефективної взаємодії та кооперації
16. Комунікативні та мовленнєві здібності
17. Усвідомлення свого впливу на оточуючих та вміння свідомо його використовувати

За результатами анкетування високу ступінь вияву, набула така якість як "Легкість та відкритість у спілкуванні" у 78,9% випадків, що зіставило 30 випадків вибору.

Твердження "Розуміння невербальних проявів та міміки у співрозмовника" склало 73,6%, що становило (28 виборів); Тоді, як "Здатність контролювати власну імпульсивність та емоції", отримало 81,5%, що є (31 вибір);

А найбільший процент 94,7%, зайняло твердження "Вміння уникати конфліктної ситуації".

Середній рівень виявлення отримали якості:

"Розуміння відносин, почуттів, психічних станів іншої особи в формі співпереживання" та "Вміння пояснити власну думку" у 26,3% виборах; та лише "Вміння донести свою точку зору до оточуючих" зайняли 18,4%.

При цьому, жодна із запропонованих якостей не зафіксована з низьким рівнем виявлення. Таким чином за результатами анкетування можна дійти висновку, необхідними компонентами комунікативних властивостей працівників щодо їх ефективного професійного росту є: легкість та відкритість у спілкуванні; розуміння невербальних проявів та міміки у співрозмовника; здатність контролювати власні імпульси та емоції; вміння уникати конфліктної ситуації.

При цьому доцільним є володіти розумінням відносин, почуттів, психічних станів іншої особи в формі співпереживання; вмінням пояснити власну думку; донести свою точку зору до оточуючих.

У такий спосіб ми розкрили один із аспектів особливостей комунікативної компетентності, а також зазначили певну необхідність її формування як професійної складової соціального інтелекту працівників сфери послуг.

При цьому, отримані результати не вичерпують подальшого вивчення даної проблеми.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у розробці моделей соціального інтелекту, а також впровадження ряду заходів у напрямку її ефективного функціонування.

Список використаних джерел:

1. Андреева, Г.М. (1980) *Социальная психология*. Изд-во Московського ун-та.
2. Белова, С.С., Валуева, Е.А., Ушаков, Д.В. (2006) Интеллект и адаптация. *Журнал прикладной психологии*, 6, 49 – 53.
3. Бобнева, М.И. (1978) *Социальные нормы и регуляция поведения*. Москва: Изд. «Наука».
4. Емельянов, Ю.Н. (1985) *Активное социально-психологическое обучение*. Ленинград: Изд-во ЛГУ.
5. Калина, Н.Ф. (1999) Диагностика социального интеллекта личности. *Журнал практикующего психолога*, 5, 21–29.
6. Ковальова, О.А. (2015) Проблема визначення поняття «соціальний інтелект» у психологічній науці. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 10(41). 10 – 14.
7. Кудрявцева, Н.А. (1995) *Единство интеллекта*. СПб.: Изд-во СПбГУ.
8. Лунева, О.В. (2008) История изучения социального интеллекта (начало). *Знание. Понимание. Умение*, 4, 177–182.
9. Ляховець, Л.О. (2009) Особливості формування соціального інтелекту у майбутніх психологів (Автореф. дис. канд. псих. наук). Київ.
10. Михайлова, Е.С. (1996) *Методика исследования социального интеллекта: Адаптация теста Дж.Гилфорда и М. Салливена*. (Руководство по использованию). СПб.: ИМАТОН.
11. Ожубко, Г.В. (2009) *Психологічні засоби формування соціального інтелекту в майбутніх менеджерів*. (Автореф. дис. канд. псих. наук). Харків.
12. Редько, С.І. (2010) Розвиток соціального інтелекту у майбутніх керівників освітніх закладів. *Освітологічний дискурс*, 2, 134–143.
13. Ростовых, Д.А. (2007) *Социальный интеллект как фактор общественного развития*. (Автореф. дис.канд. филос. наук). Москва.
14. Руденко, С.В. (2008) *Соціальний інтелект як чинник успішності педагогічної діяльності* (Автореф. дис.канд. псих. наук). Київ.
15. Стернберг, Р. (1997) *Учись думати творчески*. Основные современные концепции творчества и одаренности. Д.Б. Богоявленской (Ред.). Москва: Молодая гвардия.
16. Cantor, N. (2000) *Social intelligence. Handbook of Intelligence*. Cambridge, Cambridge University Press, (2-nd edition).

17. Goleman, D. (2002) *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.
18. Goleman, D. (2008) Social Intelligence and Biology of Leadership. *Harvard Business Review*, 9, 74–81.
19. Goleman, D. (2006) *Social Intelligence: the new science of leadership*. New York: Bantam Books.
20. Hendricks, M. (1969) Measuring creative social intelligence: Psychological Laboratory reports. *Los Angeles: University of Southern California*, 42
21. Morris, M. (2010) The Latest On Handling Job Stress. *Forbes*. Режим доступа: <http://www.forbes.com/stress-workplace-reappraisal-leadership-careerspsychology.html>.
22. Thorndike, E. (1920) Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 227–234

References:

1. Andreeva, G.M. (1980) *Social Psychology [Social Psychology]*. Publishing house of Moscow University.
2. Belova, C.S., Valueva, E.A., Ushakov, D.V. (2006) Intelligence and Adaptation [Intelligence and Adaptation]. *Journal of Applied Psychology*, 6, 49 - 53.
3. Bobneva, M.I. (1978) *Social norms and regulation of behavior [Social norms and regulation of behavior]*. Moscow: Publishing house. "The science".
4. Emelyanov, Yu.N. (1985) Active socio-psychological education [Active socio-psychological education]. Leningrad: LSU Publishing House.
5. Kalina, N.F. (1999) Diagnostics of the social intelligence of the individual [Diagnostics of the social intelligence of the individual]. *The Practicing Psychologist's Journal*, 5, 21-29.
6. Kovalova, O.A. (2015) The problem of the meaning of the understanding of the "social intelligence" in the psychological science [The problem of the meaning of the understanding of the "social intelligence" in the psychological science]. *Osvita and development of gifted specialties*, 10 (41). 10 - 14.
7. Kudryavtseva, N.A. (1995) *The unity of intelligence [The unity of intelligence]*. SPb .: Publishing house of St. Petersburg State University.
8. Luneva, O.V. (2008) History of the Study of Social Intelligence (beginning) [History of the Study of Social Intelligence (beginning)]. *Knowledge. Understanding. Skill*, 4, 177-182.
9. Lyakhovets, L.O. (2009) Particularities of the formulation of social intelligence among maybut psychologists [Particularities of the formulation of social intelligence among maybut psychologists] *Extended abstract of Candidate's thesis*. Kiev.
10. Mikhailova, E.S. (1996) *Methodology for the study of social intelligence: Adaptation of the test by J. Guildford and M. Sullivan. (Use guide) [Methodology for the study of social intelligence: Adaptation of the test by J. Guildford and M. Sullivan. (Use guide)]*. SPb .: Imaton.

11. Ozhubko, G.V. (2009) Psychological support for the formulation of social intelligence in maybutnih managers [Psychological support for the formulation of social intelligence in maybutnih managers]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Kharkiv.

12. Redko, S.I. (2010) Development of social intelligence in the maybutnih kerivnikiv svitnih pledges [Development of social intelligence in the maybutnih kerivnikiv svitnih pledges]. *Osvitologicheskyy discourse*, 2, 134-143.

13. Rostov, D.A. (2007) Social intelligence as a factor of social development [Social intelligence as a factor of social development]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Moscow.

14. Rudenko, S.V. (2008) Social Intelligence as an official of success in pedagogical activity [Social Intelligence as an official of success in pedagogical activity]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Kiev.

15. Sternberg, R. (1997) *Uchis' dumat' tvorcheski. Osnovnyye sovremennyye konceptii tvorchestva i odarennosti [Learn to think creatively. The main modern concepts of creativity and giftedness]*. In D.B. Bogoyavlenskoy (Ed.). Moskva: Molodaya gvardiya.

16. Cantor, N. (2000) Social intelligence. Handbook of Intelligence. Cambridge, Cambridge University Press, (2-nd edition).

17. Goleman, D. (2002) Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence. Boston: Harvard Business School Press.

18. Goleman, D. (2008) Social Intelligence and Biology of Leadership. *Harvard Business Review*, 9, 74–81.

19. Goleman, D. (2006) *Social Intelligence: the new science of leadership*. New York: Bantam Books.

20. Hendricks, M. (1969) Measuring creative social intelligence: Psychological Laboratory reports. *Los Angeles: University of Southern California*, 42

21. Morris, M. (2010) The Latest On Handling Job Stress. Forbes. Режим доступа: <http://www.forbes.com/stress-workplace-reappraisal-leadership-careerspsychology.html>.

22. Thorndike, E. (1920) Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 227–234

Ліснівська Л.Б., Скоростецька Н.В. Современное состояние исследований проблемы социального интеллекта мастеров быти индустрии. В статье рассмотрены вопросы специфики изучения коммуникативной компетентности работников сферы услуг. В частности представление о ее структуре, совокупности познавательных процессов, обеспечивающих ее функционирование. Рассматриваются способы формирования коммуникативной компетентности благодаря интериоризации социальных контекстов, интереса к ее развитию через деятельность. Определены полезность и значимость такого качества как коммуникативная компетентность для работников сферы услуг в аспекте становления и развития профессиональной деятельности.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, социальный интеллект, социальная компетентность, социальное мышление.

Lisnovska L., Skorostetska N. Current state of research on the problem of social intelligence of the masters of the beauty industry. The article considers the specifics of the study of communicative competence of service workers. In particular, the idea of its structure, the set of cognitive processes that ensure its functioning. Ways of formation of communicative competence due to internalization of social contexts, interest in its development through activity are considered. The usefulness and significance of such quality as communicative competence for service workers in the aspect of formation and development of professional activity are determined.

Keywords: communicative competence, social intelligence, social competence, social thinking.

УДК 159.923

ЛИЧ О.М.

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри авіаційної психології Національного авіаційного університету, м. Київ, Україна.

ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ЯК ОСНОВА ПОДОЛАННЯ ВІКОВОЇ КРИЗИ У ПОХИЛОМУ ВІЦІ

Лич О.М. Життєстійкість як основа подолання вікової кризи у похилому віці. У статті проводиться теоретичний аналіз значення життєстійкості, особливо для людини похилого віку. Констатуються, завдяки сучасним вітчизняним та зарубіжним дослідникам, особливості життєдіяльності сучасного пенсіонера. Аналізується значення трудової діяльності для людини, як чинник професійної самореалізації. Наводяться підходи до вікової періодизації людини та завдання, які людина повинна виконати для успішного проходження певної стадії. Обґрунтовується важливість дослідження особистісних особливостей людини пенсійного віку, що перебуває на етапі вікової кризи або кризи «зустрічі зі старістю». Емпірично доводиться важливість дослідження життєстійкості людини похилого віку. Методами математичної статистики встановлюється вагомість саме рівня життєстійкості для опанування внутрішніх екзистенціальних переживань літньою людиною.

Ключові слова: життєстійкість, криза, вікова криза, життєвий шлях, професійний шлях, екзистенціальні переживання.

Постановка проблеми. Згідно з психологією діяльності, становлення особистості безпосередньо пов'язане з її соціальною активністю. Остання охоплює всі сфери життя та різні види діяльності. Зазначимо, що й приватне життя людини підпорядковується соціальним нормам і детермінується соціальними цінностями. Серед напрямків соціальної активності особливе

місце посідає трудова діяльність, створення сім'ї, турбота в усіх її найрізноманітніших проявах, соціокультурна активність, адаптація особистості в певній соціальній ситуації загалом тощо. Однак із настанням літнього віку, більшість сфер, в яких особистість проявляла свою активність, виявляються закритими для неї, що підриває життєстійкість особистості. Власне тому, проблема дослідження життєстійкості у людей похилого віку є достатньо актуальною, оскільки людина пізньої дорослості переживає вікову кризу – входження до періоду старості, а ще й змушення зіткнутись з екзистенціальними проблемами.

Аналіз досліджень і публікацій. Людина будь-якого віку є соціальною істотою, яка взаємодіє з соціумом, навіть в ситуації вимушеної ізоляції або власного усамітнення. Зовнішній світ може сприяти відчуттю або легкості при взаємодії з ним, або ж – важкості, з усіма відповідними наслідками у внутрішньому світі, особливо літньої людини. Найвідоміший український науковець – Т.М. Титаренко, яка вивчала життєву кризу особистості не може однозначно визначитись щодо чинників, що провокують кризову ситуації – внутрішні проблеми, що накопичуються, або несприятливі зовнішні обставини. «Ми не рухаємось шляхом за логікою «життєвого ескалатора», не сподіваємось, що ставши на певну сходинку далі будемо їхати автоматично. Наше життя це завжди несподіванки, сюрпризи, це повороти, роздоріжжя, розгалуження головної дороги, які й символізують кризові ситуації» [9, с. 14]. Семантичну схожість слів криза та критика аналізує Титаренко Т.М., посилаючись на погляди Ф.Ю. Василюка та С.С. Аверинцева.

Тому в ситуації кризи людина може виступати для себе власним критиком в трьох іпостасях – прокурором, суддею та адвокатом. Коли людина «завзято звинувачує себе, потім починає потроху виправдовувати і нарешті виносить вирок, як їй жити далі», власне коли їй вистачає на це внутрішніх сил. І далі пише науковець: «Кризою можна назвати такий віраж на життєвому шляху, коли під загрозою опиняється життєвий задум, проект майбутньої світобудови» [9, с. 14], а коли йдеться про літню людину, додається ще більший спектр проблем, фруструючих ситуацій та екзистенціальних переживань, втрата роботи тощо. Усі ці зовнішні та внутрішні складнощі обрушуються на людину, якій важко себе ідентифікувати як літня людина, бо тільки-но вона була зрілою особистістю і вже опиняється на новому етапі, що наближає її до завершення життєвого циклу. Крім цього, у соціумі також змінюється ставлення (феномен ейджизму) серед оточуючих та у професійному середовищі, де можлива дискримінація (зменшення заробітної плати при збільшенні обсягів роботи, або звільнення через вік, не зважаючи на високі професійні уміння та досягнення), усе це може посилювати стрес літньої людини.

У більшості людей пенсійного віку нашої країни дитинство, юність, молодість та частково зрілість відбулись в іншій державі – у Радянському союзі та з іншими принципами існування, коли якісна праця була головним завданням будь-якої радянської людини, де дармоїдство та лінощі

засуджувались відкрито, колективно, в усіх установах та організаціях, у новинах та у мистецтві. Тому праця, трудова діяльність була і залишається для українців поважного віку важливою частиною життєвого шляху.

Мета статті в теоретичному аналізі ролі життєстійкості для збереження психологічного здоров'я людиною похилого віку, аналізі фруструючих ситуацій, що можуть додати психологічного навантаження людині на етапі пізньої дорослості, коли вона стикається ще й з екзистенціальними переживаннями.

Виклад матеріалу теоретичного та емпіричного дослідження. Старість – це не тільки радість і досягнення вищого щабля розвитку (між старістю та мудрістю зазвичай ставимо знак рівняння), для багатьох – це криза. Криза може позначитись на життєдіяльності будь-якої людини, і реагувати на неї також люди можуть по-різному. Як правило, у центрі її роздумів та внутрішніх суперечок саме сенс життя, що комплексно охоплює різні значущі для людини теми. Криза може стати як рушійною силою, а може навпаки, виступити елементом, що сковує та уповільнює життя. Усе може позначатись не тільки на взаємостосунках з близькими людьми, на особистому житті літньої людини, в тому числі вплинути на відносини з колегами трудового колективу.

Трудова діяльність являється частиною професійного циклу, що був поділений зарубіжними дослідниками Д. Супером [10] та Р. Хейвігхерстом [8], [13] на етапи професійного шляху, відповідно до вагомості роботи на певному відрізку життя людини. Концепцію професійного розвитку Д. Супера відносять до генетичної теорії, бо ґрунтується на уявленнях Ш. Бюлер про життєвий шлях особистості [4]. Наведемо коротко характеристику п'яти стадій професійного шляху з відповідними задачами: перша стадія зростання – від народження до 14 років, розвивається «Я-концепція» і у процесі гри, занять відбувається усвідомлення того, що виходить, що подобається, з'являються інтереси, що можуть вплинути на вибір професії; дана стадія включає етапи: «пробудження» (ідентифікація дитини з оточуючими), з етапами, що змінюють один одного – «фантазії» (домінування дитячих потреб), «інтересів» (прогривання в уяві ролей професій), «здібностей» (їх прояв та порівняння з зовнішніми вимогами). Наступна друга стадія «дослідження» – від 15 до 24 років, де завдяки результатам самоаналізу юнаки та дівчата визначаються з можливими варіантами професії та можуть почати опановувати її; дана стадія включає етапи: «експерименту» (попередній професійний вибір та його випробування), «переходу» (реалізація «Я-концепції»), «випробування» (опанування складом професійної діяльності). Третя стадія «зміцнення кар'єри» - від 25 до 44 років, коли дорослі люди прагнуть зміцнити своє положення у професійній сфері, можуть змінювати місця роботи та можуть прагнути стабільності наприкінці цієї стадії; ще називають цей період – стадією «консолідації», що містить етапи «випробування» (самоствердження у сфері діяльності або повторний вибір) і «стабілізації» (спрямованість усіх

зусиль в одному професійному напрямку). Передостання четверта стадія «збереження досягнутого» – від 45 до 64 років, працівник прагне зберегти те положення, якого досяг на минулих стадіях. І остання стадія – «спаду» (після 65 років), коли фізичні та розумові сили працівників знижуються і відповідним чином змінюється характер роботи, з урахування цих природних процесів, і трудова діяльність завершується і людина йде з професії. Дана класифікація була запропонована ще у 1957 році і на сьогоднішній день, сучасне суспільство зорієнтоване на збереження активної життєвої позиції людиною похилого віку та продовження професійного шляху за рахунок відтермінування виходу на пенсію. До того ж, особливо політичні лідери похилого віку заперечують своєю діяльністю зниження активності та настання з 65-річного віку стадії «спаду» на їхньому життєвому шляху.

Магні-Бертон Р. та Панель С. [12], зазначають, що політичні системи де-юре та де-факто очолюють люди похилого віку, які значно більш старше середньостатистичного виборця. І їхнє утримання при владі не пояснюється лідерськими якостями. Обираються через їх сприйняття, як більш досвідчених кандидатів і через підтримку своєї вікової групи, тобто виборці старшого віку більш схильні обирати політиків похилого віку.

Фоерстль Г. [11] зазначає, що саме тривалість життя людини стає визначальним чинником того, чому так багато політичних лідерів похилого віку різного рангу в різних частинах світу мають таку тривалу політичну кар'єру. У своєму дослідженні він рекомендує параметри, за якими можна визначити функціонуючого політика похилого віку. І серед цих параметрів він опосередковано виходить на феномен життєстійкості.

Власне, у Р. Хейвигхерст [8], [13], який досліджував особливості людини при виході на пенсію, знаходимо періодизацію професійного шляху, що характеризується більшою продуктивністю на останніх етапах трудової діяльності людини. Дослідник виокремлює перший етап ідентифікації з робітником (з працею мами чи тата), що відбувається у віці від 5 до 10 років, коли намір працювати стає частиною «Я-концепції» дитини; другий етап – це набуття основних трудових навичок і формування працелюбства (головним стає самодисципліна, на перший план виходить навчання, а потім гра), відбувається на етапі від 10 до 15 років. Третій етап – набуття конкретної професійної ідентичності (підготовка до обраної професії, з'являється перший трудовий досвід), відбувається від 15 до 25 років. Четвертий етап – становлення професіоналу (удосконалення професійної майстерності, просування уверх по кар'єрним сходинкам). Передостанній, п'ятий етап – робота на благо суспільства, відбувається від 49 до 70 років. «Працівники досягають піку своєї професійної кар'єри. Вони починають замислюватися про ту громадянську і соціальну відповідальність, з якою пов'язана їхня праця, і знаходити час для виконання своїх зобов'язань перед суспільством» [8, с. 181]. І остання стадія – це роздуми про продуктивний період професійної діяльності, настає після 70 років. Вийшовши у відставку або на пенсію, люди оглядають свій пройдений шлях і з задоволенням згадують про

свої професійні досягнення, якщо, на нашу думку, у людини розвинена така інтегральна особистісна характеристика, як життєстійкість.

Оскільки особливе значення має криза ставлення відношення літньої людини до трудової діяльності, що проявляється в двох вимірах: перший – відхід від трудової діяльності у зв'язку з виходом на пенсію, і другий – оцінювання результатів цієї діяльності в подальші роки, коли підбиваються підсумки життєдіяльності. Професійний розвиток, як слушно зазначав О. Бодальов, являє умовну «вершину» становлення особистості [2]. Однак у літньому віці приходить відчуття, що ця «вершина» вже пройдена, а далі на людину чекає тільки «спуск». Кризові прояви, які зумовлюються відмовою від трудової діяльності, очевидні й у світлі тези Ю. Поваренкова, який наголошував: трудова діяльність має «системогенетичний» вплив на всі сфери життєдіяльності особистості [6, с 360–384.]. Як наслідок, вихід на пенсію спричиняє системну кризу, з якою стикається особа літнього віку. Аналогічні кризові процеси розгортаються й у інших сферах життєдіяльності літніх людей. Скажімо, близькі люди вже не потребують колишньої опіки, що призводить до кризи взаємин. А сам соціальний статус літньої особи визначає, що вона сама опиняється у фокусі соціальної опіки.

Соціальна активність особистості нерозривно пов'язана зі стадіями вікового й особистісного розвитку, а отже й із відповідними кризами. Утім варто наголосити, що криза похилого віку є значною мірою соціально зумовленою. Межею, яка відділяє зрілість від похилого віку, є вихід на пенсію – подія врегульована на законодавчому рівні. Цілком очевидно, що фізичний і психологічний стан осіб 60–65 років – найпоширеніший час виходу на пенсію – є різним. Але вже самий факт припинення активної трудової діяльності спричиняє кризу, пов'язану з переходом людини до іншої соціальної групи. Це прояв першої кризи похилого віку. Як ми зазначали, похилий вік містить два кризові періоди: перший спричиняється соціальними факторами, зокрема відходом від трудової діяльності; другий – тривогою, зумовленою страхом смерті. Тут потрібно наголосити, що ці кризи не розгортаються послідовно, не змінюють одна одну, а накладаються, формуючи складний симбіоз. Якщо адаптаційну кризу ще можливо виокремити в часі, виявивши бодай приблизні її межі, то криза екзистенціальна не піддається такій локалізації.

За дослідженнями О. Березіної, серед осіб 55-65 років, що в осіб, що досягли пенсійного віку, спостерігається криза, спричинена соціальними факторами: «зміни соціального статусу працездатного громадянина на статус пенсіонера, зниження в посади, перехід на нове місце роботи (що вже саме по собі є психологічно складним періодом навіть для осіб молодого віку), звільнення за віком. Зміни, що відбуваються у виробничій сфері й змушують, здебільшого, цілком ще працездатних людей міняти звичний життєвий устрій, як правило, зв'язується із зовнішніми обставинами: законом регулювання трудової діяльності, розпорядженням керівництва, діями

недоброзичливих колег по роботі, особистій невдачі («мене звільнили, а його залишили») й ін.» [1].

Кризи у сфері соціальної активності, зазначає О.Солдатова, – це закономірний феномен. Їхнє виникнення, перебіг і форми подолання – сув'язні з віковими етапами розвитку особистості [7]. Ми можемо говорити про притаманність діяльності низки необхідних складників: вільний чи вимушений вибір сфери активності; її оцінювання в контексті загальної життєдіяльності, трактування з погляду психологічного часу; соціалізаційний аспект (цей складник актуалізується у разі, якщо діяльність набуває особистісного сенсу); криза діяльності (переживання суперечності між набутими навиками та досвідом, з одного боку, та загальними експектаціями життєдіяльності) тощо.

На взаємозв'язкові процесів адаптації та соціалізації на всіх етапах вікового розвитку наголошує Лілія Боярин: соціальна адаптація є неодмінною умовою і результатом успішної соціалізації. «Соціальна адаптація, – пише дослідниця, – служить логічним підсумком глобального процесу соціалізації, тоді як соціалізація є етапом становлення індивіда і залучення його до основних норм, цінностей і соціокультурних інституцій для виконання в подальшому тієї або іншої соціальної ролі» [3, с. 56]. Трактування діяльності як певної абстракції є хибним, адже кожен вид діяльності на кожному віковому етапі зумовлює особливі вимоги до особистості. Перебіг соціалізації, зокрема й осіб похилого віку, як правило, перебуває під значним впливом міжіндивідуальних зв'язків, особливостей мотивації та комунікативних навичок тощо. Соціалізація потребує постійного вибору – витіснення зі сфери життєдіяльності тих напрямків активності, котрі не відповідають соціалізаційним вимогам і розвиткові особистості. У своєму дослідженні Алла Борисюк, розкриваючи проблему соціалізації, привертає увагу до феномена «ідентичності», яка полягає у формуванні «ми-відчуття», тобто самоідентифікації з групою. Для осіб літнього віку така ідентифікація зі своєю віковою стратою є вкрай важливою. «Приналежність до певної групи, – пише дослідниця, – як відомо, дає особистості відчуття впевненості, безпеки, захищеності, підвищує її цінність у власних очах, самоповагу» [5, с. 371.]. Досліджуючи становлення ідентичності, Галина Радчук, у свою чергу, акцентує увагу на взаємопов'язаності процесів «персоналізації та персоніфікації». Дослідниця наголошує на тому, що становлення ідентичності є більш успішним, коли процес персоніфікації превалує над персоналізацією: «роль» має бути більш значущою, аніж статусні атрибути персоналізації [5, с. 355.]. Ці результати дослідження, які були отримані Г. Радчук, украй важливі, оскільки статусний вимір персоналізації (володіння певними атрибутами, зазвичай, пов'язаними з доступом до споживання) є необхідним за умови персоніфікації з групою. У процесі соціалізації та долання неминучих криз особистість стикається з низкою «бар'єрів», котрі, у свою чергу, також можуть детермінуватися

персоналізацією та персоніфікацією, перебігом становлення ідентичності, соціальними, віковими й екзистенціальними кризами тощо.

Нормативна криза – це перехід від одного вікового етапу до іншого. В той же час, «вікова криза, готується зсередини, час її дебюту визначається тим, наскільки людина засвоїла все те, що треба було опанувати на цій віковій сходинці, як вона підготувалася, часом несвідомо, спроквола, до змушнення чи зів'янення, старіння» [9, с. 18], що стає для людини фруструючою, стресовою ситуацією. Саме життєстійкість може стати тим, внутрішнім ресурсом, що дозволить опанувати стресові, фруструючі ситуації, посприє ефективному особистісному зростанню та саморозвитку.

Методи дослідження. Для дослідження особливостей життєстійкості були використані наступні психодіагностичні методики: коротка версія «Тесту життєстійкості» (автори В.О. Олефір, М.А. Кузнецов, А.В. Павлова), методика «Визначення самоактуалізації особистості», методика «Діагностика соціально-психологічної адаптації (К.Роджерс, Р.Даймонд), методика дослідження базисних копінг-стратегій «Індикатор стратегій подолання стресу» (автор Д. Амірхан, адаптація Н. Сирота і В. Ялтонський) та бесіда (для встановлення життєвої позиції людини похилого віку). Математичну обробку даних проводили за допомогою статистичного пакету SPSS 23.0.

Емпіричне дослідження було проведене за участю людей похилого віку, серед яких були ті, хто планує працювати або працює, ті, хто очікує настання пенсійного віку, і непрацюючі пенсіонери. Участь в емпіричному дослідженні була добровільною і викликала зацікавленість. Вікова категорія вибірки складає: від 59 років до 71 року. Загальна кількість досліджуваних – 70 осіб (100%).

Результати дослідження. В ході емпіричного дослідження респондентам було запропоновано відповісти на запитання психодіагностичних методик, що спрямовані на з'ясування життєстійкості, особливостей самовизначення та саморозвитку, позиції суб'єкта життєдіяльності.

За допомогою «Тесту життєстійкості», що містить показники загальної життєстійкості та три концептуально важливі аспекти життєстійкості – «залученість», «контроль» і «прийняття ризику» ми досліджували життєстійкість літніх людей, дані розподілились наступним чином (див. рис. 1).

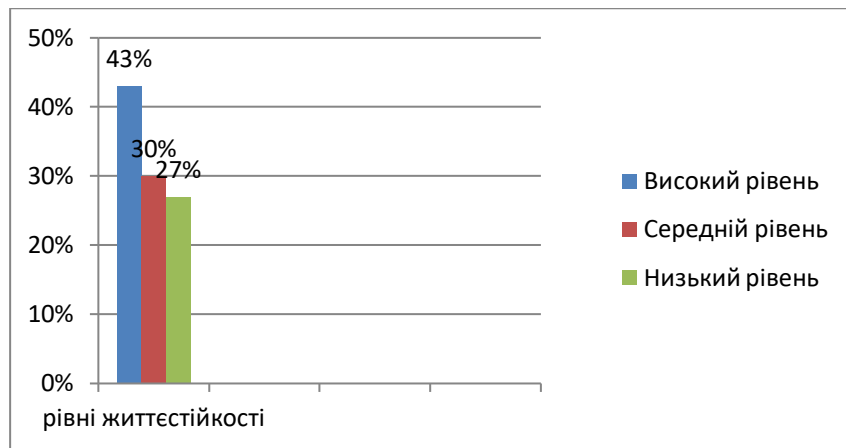


Рис. 1. Результати діагностики рівнів життєстійкості за «Тестом життєстійкості»

Отримані результати відповідають трьом рівням життєстійкості особистості літнього віку – високому, середньому, низькому й розподілились наступним чином. Серед 70 осіб (100 %) літніх людей, більша частина вибірки (43% осіб) мають високі показники життєстійкості, інша частина – середній рівень (30% осіб), остання частина досліджуваних (27% осіб) отримали низькі показники за загальним показником життєстійкості.

Результати за даним тестом дозволяють оцінити здатність та готовність особистості літнього віку до зустрічі зі складними життєвими обставинами, гнучко та активно діяти в них, або навпаки зайняти пасивну захисну позицію. Коли йдеться про працюючих суб'єктів діяльності, то життєстійкість виступає чинником профілактики ризику порушення працездатності, може стати джерелом запобігання розвитку соматичних та психічних захворювань в умовах стресу (професійних складних та складних життєвих обставинах), і дозволяє людині ситуацію невизначеності оптимально переживати.

Для визначення особливостей самоактуалізації осіб похилого віку ми використовували методіку «Визначення самоактуалізації особистості» (САМОАЛ), де шкали показують комплексно життєву позицію особистості, її прагнення до особистісного зростання.

Отримані результати свідчать про те, що за шкалами учасники експерименту отримали достатньо високі середньостатистичні показники: за шкалою «орієнтація в часі» отримано 11,71 бал, шкалою «цінності» – 12,85 балів, що свідчить про міцний внутрішній досвід. За іншими шкалами середні показники так само на високому рівні: домінує шкала «саморозуміння» (13,11 балів), а за шкалами «потреба у пізнанні» та «аутосимпатія» майже однакові середні бали (12,44 та 12,47 балів), найнижчий показник за шкалою «автономність» – 11,84 бали. Дані показники свідчать про досить високий рівень реалізації досліджуваними похилого віку потенційних можливостей, залишаючи місце для можливості самовдосконалюватись.

За методикою «Діагностика соціально-психологічної адаптації (К. Роджерс, Р. Даймонд) встановлювали рівень внутрішнього контролю та

рівень зовнішнього контролю – «інтернальність». При високих показниках це свідчить про переважання внутрішньої мотивації над зовнішньою, у вимогливості до себе, самокритичності. Людина уміє управляти собою і власними вчинками, оскільки схильна попередньо продумувати свої вчинки. Також людина схильна шукати причини своїх невдач в собі, покладатися на свої сили, не розраховуючи на чиюсь допомогу.

У загальній вибірці досліджуваних експерименту встановлено, що високий рівень інтегральності або внутрішнього контролю отримали 58% досліджуваних, оптимальний рівень мають 24% досліджуваних і низькі показники встановлено у 18% досліджуваних.

Наступна методика, що дозволяє побачити стратегії поведінки у складних та стресових ситуаціях – «Індикатор стратегій подолання стресу» (автор Д. Амірхан, адаптація Н. Сирота і В. Ялтонський), для діагностики домінуючих копінг-стратегій особистості: «вирішення проблем», «пошуку соціальної підтримки», «уникнення».

Данні за стратегією «вирішення проблем» у загальній вибірці показують, що половина досліджуваних (53%) мають високий рівень включеності у вирішення проблем життєвих та на роботі, 37% досліджуваних мають оптимальний рівень за шкалою «вирішення проблем» і тільки у 10% досліджуваних встановлено низький рівень подолання життєвих проблем.

За активною стратегією «пошук соціальної підтримки» бачимо, що жодний досліджуваний даної вибірки – віком від 59 до 70 років, не готовий відмовитись від участі оточуючих у своєму житті. Високий рівень притаманний 54% досліджуваних, оптимальний рівень – 46% досліджуваних, такий розподіл даних розглядається нам, як позитивний момент.

Наступна стратегія, на відміну від попередніх активних конструктивних, має подвійну характеристику, залежно від обставин та віку досліджуваного – це стратегія «уникнення», притаманна 3% досліджуваних, на середньому рівні – 21% і на низькому рівні – 76% досліджуваних.

При порівняння даних за віковим критерієм, було встановлено, неоднозначні показники життєстійкості, самовизначення у 60-річних людей, що входять до нового вікового періоду, у ситуації вікової кризи. Власне, на етапі переходу до нового періоду та стану – «зустрічі зі старістю», тобто своєрідного стану переживання кризи, що затягує до роздумів про минуле та до пошуку ресурсів у ньому.

Висновки. Життєстійкість можна вважати одним із ключових показників в структурі особистісного потенціалу, що прямо торкається усіх внутрішніх сфер, надаючи людині можливість суб'єктивно вірно до певної ситуації ставитись та обирати правильні для себе стратегії та рішення. Саме тому було обрано саме цей показник та пов'язані з ним чинники для розкриття проблеми життєстійкості людей похилого віку.

Життєстійкість виступає такою своєрідною рушійною силою, що дозволяє протистояти складним ситуаціям (життєвим, професійним, віковим

тощо) та сприяє руху особистості творити самостійно власний життєвий шлях, це так само залишається важливим й у похилому віці.

Життєстійкість розуміється як екзистенціальна відвага, що дозволяє особистості менше залежати від ситуативних переживань, долати постійну екзистенціальну тривогу, що актуалізується в ситуації невизначеності і при необхідності вибору у похилому віці.

На основі кореляційного аналізу даних було встановлено, що літні люди, які мають високий рівень життєстійкості у порівнянні з тими, хто має низькі показники, більше здатні аналізувати свій екзистенціальний досвід, приймати «зустріч зі старістю», життєві негаразди таким чином, що людина залишається відкритою світу та відкритою для себе. І складні перепони, що зустрічає особистість на своєму життєвому шляху посилюють прагнення не зупинятись, а розвиватись та бути відкритою до нового. Звернення до внутрішнього екзистенціального досвіду, про адекватність та виваженість при прийнятті рішень, про які особистість не буде з часом шкодувати. І це підтверджує зворотній зв'язок між життєстійкістю та стратегією «уникнення» ($r=-0,354$, при $p\leq 0,051$). Ці дані підтверджують наше припущення про те, що життєстійкість може виступати важливою інтегральною характеристикою у структурі особистості людини похилого віку, особливо під час зустрічі з вагомими екзистенціальними проблемами (зокрема, «зустріч зі старістю», буття, усвідомлення завершення життя).

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Феномен життєстійкості осіб похилого віку тільки привертає увагу дослідників та науковців. Вбачаємо перспективу у кроскультурному дослідженні осіб похилого віку з країн з різним соціальним, економічним рівнем та кроскультурне дослідження ставлення до літніх людей.

Список використаних джерел:

1. Березіна, О.О. (2012). Кризовий період у геронтогенезі. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної АПН України. Проблеми загальної та педагогічної психології*, 24(5), с. 7–12. http://nbuv.gov.ua/UJRN/pzpp_2012_24_5_3
2. Бодалев, А.А. (1998). *Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения*. Москва: Флинта; Наука.
3. Боярин, Л.В. (2015). Теоретичний аналіз вивчення проблеми соціальної адаптації у психологічній літературі. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*, 3(32), 54-60. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipp_2013_3_11
4. Концепция профессионального развития Сьюпера. (н.д.) *Большой психологический словарь*. Режим доступу: <http://psi.webzone.ru/st/329900.htm>
5. Максименко, С.Д., Кузікова, С.Б., & Зливков, В.Л. (2017). *Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика*. Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка.
6. Поваренков, Ю.П. (2005). Системогенетическая концепция профессионального становления человека. В.А. Барабанщикова (Ред.), *Идея*

системности в современной психологии, 360–384. Москва: Институт психологии РАН.

7. Солдатова, Е.Л. (2007). Нормативные кризисы развития личности взрослого человека. (Автореф. дис. д-ра психол. наук). Екатеринбург.

8. Сорокоумова, Е.А. (2006). *Возрастная психология*. Санкт-Петербург: Питер.

9. Титаренко, Т.М. (1998). Психологія життєвої кризи. Київ: Агропромвидат України.

10. Donald, E. Super [et al.]. (1957). Vocational development : a framework for research. New York : Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.

11. Forstl, H. (2020). Aging Heads of State: The Politics of Dementia and Geriatric Cognitive Disorders. DOI: 10.1159/000508660. URL: <https://www.karger.com/DEM>

12. Magni-Berton, R., Panel, S. (2020). Gerontocracy in a comparative perspective: Explaining why political leaders are (almost always) older than their constituents. *Sociology Compass*. Number: e12841. DOI: 10.1111/soc4.12841.

13. Robert, J Havighurs (1972). Adjustment to retirement. A cross-national study. Van Gorcum, Assen.

References:

1. Berezina, O.O. (2012). Kryzovyi period u herontogenezi [Crisis period in gerontology]. In S.D. Maksimenko (ed.), *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii – Problems of General and Educational Psychology*, 24,(5). (Vol. 24, 7-12. http://nbuv.gov.ua/UJRN/pzpp_2012_24_5_3 [in Ukraine].

2. Bodalev, A.A. (1998). Vershina v razvitii vzroslogo cheloveka: harakteristiki i usloviya dostizheniya [The Apex in Adult Development: Characteristics and Conditions of Achievement]. Moscow: Flint; Science. [in Russian].

3. Boiaryn, L.V. (2015). Teoretychnyi analiz vyvchennia problemy sotsialnoi adaptatsii u psykholohichnii literature [Theoretical analysis of the study of the problem of social adaptation in the psychological literature]. *Teoretychni i prykladni problemy psykholohii – Theoretical and applied problems of psychology*, 3(32), 54-60. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipp_2013_3_11 [in Ukraine].

4. Kontsepsiya professionalnogo razvitiya Supera [Super's Concept of Professional Development]. *Bolshoy psikhologicheskii slovar – The Big Dictionary of Psychology*. Retrieved from <http://psi.webzone.ru/st/329900.htm>

5. Maksymenko, S.D., Kuzikova, S.B., & Zlyvko, V.L. (2017). Osobystist yak subiekt podolannia kryzovykh sytuatsii: psykholohichna teoriia i praktyka [Personality as a subject of overcoming crisis situations: psychological theory and practice]. Sumy: SumDPU imeni A.S. Makarenka [in Ukraine].

6. Povarenkov, Yu.P. (2005). Sistemogeneticheskaya kontsepsiya professionalnogo stanovleniya cheloveka [The systemogenetic concept of a person's professional formation]. In V.A. Drumshchikova (Ed.), *Ideya sistemnosti v sovremennoy psikhologii – The idea of systemicity in modern psychology* (C.

360–384). Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences [in Russian].

7. Soldatova, E.L. (2007). Normativnyye krizisy razvitiya lichnosti vzroslogo cheloveka [Normative crises of adult personality development]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Ekaterinburg [in Russian].

8. Sorokoumova, E.A. (2006). Vozrastnaya psikhologiya [Age psychology]. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].

9. Tytarenko, T.M. (1998). Psykhohohiia zhyttievoi kryzy [Psychology of the Life Crisis]. Kyiv: Ahropromvydat Ukrainy [in Ukraine].

10. Donald, E. Super [et al.]. (1957). Vocational development : a framework for research. New York : Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.

11. Forstl, H. (2020). Aging Heads of State: The Politics of Dementia and Geriatric Cognitive Disorders. DOI: 10.1159/000508660. URL: <https://www.karger.com/DEM>

12. Magni-Berton, R., Panel, S. (2020). Gerontocracy in a comparative perspective: Explaining why political leaders are (almost always) older than their constituents. *Sociology Compass*. Number: e12841. DOI: 10.1111/soc4.12841.

13. Robert, J Havighurs (1972) Adjustment to retirement. A cross-national study. Van Gorcum, Assen.

Лыч О.Н. Жизнестойкость как основа преодоления возрастного кризиса в старости. В статье проводится теоретический анализ значения жизнестойкости, особенно для пожилого человека. Констатируются, благодаря современным отечественным и зарубежным исследователям, особенности жизнедеятельности современного пенсионера. Анализируется значение трудовой деятельности для человека, как фактора профессиональной самореализации. Описываются подходы возрастной периодизации человека и задачи, которые человек должен выполнить для успешного прохождения определенной стадии. Обосновывается важность исследования личностных особенностей человека пенсионного возраста, который находится на этапе возрастного кризиса или кризиса «встречи со старостью». Эмпирически подтверждается важность исследования жизнестойкости пожилого возраста. Методами математической статистики устанавливается значимость именно уровня жизнестойкости для совладания с внутренними экзистенциальными переживаниями пожилым человеком.

Ключевые слова: жизнестойкость, кризис, возрастной кризис, жизненный путь, профессиональный путь, экзистенциальные переживания.

Lych O. Psychological hardiness as a basis for overcoming elderly people's age crisis. The article analyses theoretically psychological hardiness and its importance for elderly people. Modern national and foreign researchers have examined the peculiarities of pensioners' life and emphasized the importance of labour activities as a factor of professional self-realization. The article presents approaches classifying age periods of an individual's life and discusses tasks that he/she should fulfil to successfully pass a certain age stage. The study of retired

people's personal characteristics, especially related to age crises or "meeting with old age", is substantiated. Psychological hardiness is especially important at the elderly age, which has been empirically proved. The used mathematical statistics has revealed influence of hardiness on mastering the inner existential experiences by elderly people.

Key words: psychological hardiness, crisis, age crisis, life path, professional path, existential experiences.

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, Україна.

МЕТА-АНАЛІТИЧНИЙ ПІДХІД ДО КОНЦЕПТУ «РЕЗИЛЕНТНІСТЬ»

Лукомська С.О. Мета-аналітичний підхід до концепту «резилентність». Дану статтю присвячено аналізу результатів теоретико-методологічного дослідження концепту «резилентність», зокрема у контексті мета-аналітичного, інтегративного та ресурсного підходів. Визначено витoki поняття «резилентність», особливості його використання у психології. Резилентність проаналізовано як міждисциплінарне поняття, яке слід вивчати у контексті життєвого досвіду людини, її навичок адаптуватися до умов невизначеності та долати стресові ситуації. Дане поняття охарактеризовано як динамічний ресурс особистості, що формується на базі копінг-стратегій та життєстійкості і модифікується протягом життя. Проведений мета-аналіз включав 35389 учасника з 48 досліджень, всі вибрані статті опубліковані у 2001-2020 роках у зарубіжних виданнях; за результатами мета-аналізу виявлено вплив демографічних (вік, стать) і психологічних (самоефективності, самооцінки, депресії, ПТСР) на вираженість резилентності. Окреслено важливість врахування динамічної, інтерактивної системи у розумінні резилентності; доведено, що складність даного концепту вимагає цілісного, холістичного аналізу; визначено, що життєвий досвід значною мірою зумовлює вираженість резилентності у різних соціальних і професійних групах.

Ключові слова: ресурси, резилентність, копінг-стратегії, мета-аналіз, сенс життя, особистість.

Постановка проблеми. Розвиток всебічного розуміння стійкості людини у кризових життєвих ситуаціях протягом усього життя є потенційно важливим для зміцнення психічного здоров'я, проте якщо низка інших понять, дотичних до стресостійкості та травми достатньо добре розроблені у психологічній науці, то «резилентність» є відносно новим для вітчизняної психології. Резилентність – це особистісні якості та навички, які

уможливлюють здорове / успішне функціонування або адаптацію людини в контексті значних негараздів або руйнівних життєвих подій. Резилентність може бути важливим фактором пояснення того, чому деякі люди справляються з психотравматичними ушкодженнями більш успішно, ніж інші. Проаналізувавши наявні зарубіжні джерела, ми виявили, що даний концепт є багатовимірною змінною, що складається з психологічних та диспозиційних атрибутів, таких як компетентність, система зовнішньої підтримки та особистісної структури (L. Campbell-Sills, S. L. Cohan, M. V. Stein) [8]. Особи, які мають більшу кількість атрибутів, пов'язаних із резилентністю, частіше успішно адаптуються до руйнуючої події (наприклад, травмивної втрати, безробіття, смерті рідної людини), тоді як люди, які мають менше цих атрибутів, характеризуються нижчим рівнем адаптації та стресостійкості. Резилентність негативно корелює з нейротизмом, копінгами, орієнтованими на подолання і позитивно – з екстраверсією та копінгами, орієнтованими на емоції, за умов розвиненої резилентності зменшується вплив дитячих психотравм на подальше життя дорослої людини.

Останні дослідження і публікації. Визначення резилентності різноманітні та широкі, деякі дослідники описують її як здатність позитивно пристосовуватися до стресових обставин, тоді як інші вважають здатністю залишатися функціонально стабільною і добре функціонуючою особистістю, незважаючи на постійний стрес. Американське психологічне товариство визначає резилентність як процес стійкості до важких переживань і адаптації до лиха, травм, трагедій, загроз або значних джерел стресу, іншими словами резилентність схожа на відбитий кравцем у гандбол пас. Крім того, резилентність можна розглядати як континуум, що варіюється від низького (погана здатність до повернення стабільного стану) до високого (виражена здатність до відновлення) і надзвичайно високого, що відображає здатність людини досягти вищого рівня функціонування після несприятливої або стресової події.

В Оксфордському словнику англійської мови термін «резилентність» перекладається як здатність витримувати стреси і відновлюватися в складних обставинах. У психології, резилентність – це можливість справлятися із негативними емоціями, зумовленими травматичною подією з метою нормалізації функціонування і запобігання дезадаптації, можливість відновлення після сильного стресу; результат осмислення психотравматичного досвіду, що виявляється у психологічній стійкості (F. Luthans, G. R. Vogelgesang, P. V. Lester) [12]; результатом резилентності є позитивна адаптація до травматичних подій тобто усвідомлення нових можливостей, які з'явилися у людини завдяки психотравмі. Перша хвиля дослідження резилентності – виявлення особистісних якостей, які допомагають людині справлятися зі складними життєвими ситуаціями. Відбувалася феноменологічна ідентифікація даного поняття (яка продовжується й дотепер). Перші дослідники резилентності по суті дали поштовх до розвитку позитивної психології – одного із найбільш популярних

нині підходів у психологічній практиці. Друга хвиля досліджень – вивчення власне феномену «резильянс», процесу набуття резилентних якостей. Іншими словами, резильянс – це процес і досвід психотравматизації, раптових змін, численних життєвих негараздів, після осмислення яких людина стає психічно стійкою. Третя хвиля досліджень – власне резилентність. Безумовно, розуміння людиною процесу резилентності є дуже важливим для реабілітації, однак більшу увагу слід приділити формуванню у нього бажання, мотивації на реінтеграцію. Відповідно, резилентність – це сила, яка спонукає людину відкривати свій внутрішній потенціал, прагнути до досконалості та бути в гармонії зі своїм внутрішнім світом. Практично кожна людина має сили (ресурси) для відновлення після травматичної події [15].

Ми зазначаємо, що поняття «резилентність» поширене саме у англomовному просторі, на пострадянських теренах частіше використовується слово «життєздатність». Поняття «життєздатність» (resilience) не є новим терміном, хоча його наукове визначення в психології до цих пір залишається дискусійним. У російську психологію поняття «життєздатність» введено Б. Г. Ананьєва, який розглядав його в числі основних потенціалів розвитку індивіда [1]. Дослідження життєздатності останніх двох десятиліть були спрямовані на її теоретичне осмислення. Велику роль в цьому зіграли численні емпіричні дані. Поява нового поняття в психології завжди призводить до виникнення різних його визначень, відповідно, життєздатність визначають як здатність до самостійного існування, розвитку і виживання. «Життєздатність – це здатність людини або соціальної системи будувати нормальне, повноцінне життя у важких умовах», крім того, це індивідуальна здатність людини керувати власними ресурсами: здоров'ям, емоційною, мотиваційно-вольовою, когнітивною сферами в контексті соціальних, культурних норм і довкіллевих умов [2], втім попри численні визначення дане поняття й надалі лишається дискусійним.

Сфери резилентності відповідають періодам розвитку та змінюються з різними життєвими етапами. Наприклад, окрім відсутності хвороб, діти, які демонструють високі академічні досягнення та гарно взаємодіють із однолітками, попри ризик стресів у складних ситуаціях, виявляють високий рівень резилентності. У підлітковому та юнацькому віці резилентність, ймовірно, вимірюється досягненнями, що перевищують норму в кар'єрному розвитку, щасті, стосунках та фізичному благополуччі, незважаючи на наявність факторів ризику. Втім резилентність не є статичною рисою, її розвиткові характеристики включають такі етапи як вступ до школи, відрив від батьків у підлітковому віці та вагітність. Переходи також трапляються в несподіваних або неконтрольованих подіях, таких як катастрофа, розлучення або безробіття. Ці та інші форми стресових ситуацій становлять небезпеку для фізичного та психологічного благополуччя людини, зумовлюють появу соматичних або психосоціальних симптомів. ,

Переважає більшість досліджень акцентують, що резилентність є якістю особистості, чинником її соціальної адаптації, зокрема у кризових життєвих ситуаціях. Натомість, J. T. Cascioppo, H. T. Reis, A. J. Zautra вважають за необхідне введення у науковий обіг поняття соціальної резилентності як багаторівневого конструкту, що виражає здатність не лише окремих індивідів, а й малих і великих соціальних груп відновлюватися після стресів за рахунок підтримання позитивних соціальних стосунків як в середині групи, так і з іншими групами [7].

Характерною рисою соціальної резилентності є трансформація невдач в особистісне, колективне зростання та зростання у міжособистісній взаємодії за рахунок зміцнення соціальних зв'язків, формування нових відносин, застосування креативності та нешаблонності у розв'язанні проблем і пошуку виходу із кризової ситуації. При цьому особистісна резилентність полягає у здатності бачити нові можливості в стресових подіях, знаходити позитивне в негативному. Соціальна ж резилентність підкреслює здатність людини взаємодіяти з іншими задля досягнення значущих цілей попри кризовість ситуації, негативно забарвлені життєві обставини. На відміну від особистісної, соціальна резилентність є багаторівневим конструктом, що містить індивідуальні способи встановлення стосунків (доброзичливість, надійність, справедливість, відповідальність, чесність, щирість відкритість); міжособистісні ресурси (емпатійне, уважне слухання, вміння пробачати, співчувати іншим); колективні ресурси (групова ідентичність, вміння працювати в команді, відкритість у взаємодії, повага до групових норм і правил).

Більш високий рівень резилентності пов'язаний не тільки з адаптивною поведінкою, але також із фізіологічно та психологічно збалансованим зростанням. Таким чином, підвищення резилентності забезпечує можливості для реінтеграції та гомеостазу (G. E. Richardson [15]). Розуміючи різні взаємопов'язані фактори, що сприяють або перешкоджають резилентності у людей та спільнот, ми можемо краще зрозуміти природу та оволодіти методами чи навичками для її підвищення та підтримки. Фактори, пов'язані з резилентністю, можна розділити на дві великі категорії: (а) демографічні та (б) психологічні змінні.

Демографічні змінні, які найчастіше пов'язані із резилентністю, - це, насамперед, вік та стать. Виявлено, що демографічні змінні здебільшого мінливі, тобто іноді з віком люди стають більш резилентними, а іноді – навпаки (L. Campbell-Sills, S. L. Cohan, M. B. Stein [8]; M. E. Beutel, H. Glaesmer [5]). Подібним чином деякі дослідження виявили, що жінки більш стресостійкі (J. M. McGloin, C. S. Widom [13]), тоді як у інших стверджується, що чоловіки витриваліші інші виявили, що чоловіки більш витриваліші (L. Campbell-Sills, S. L. Cohan, M. B. Stein [8]).

Психологічні фактори, пов'язані з резилентністю, можна розділити на дві великі категорії: (а) фактори ризику та (б) захисні фактори. Ризик використовується для визначення факторів, що підвищують ймовірність

дезадаптації. Наприклад, у людей, які мають симптоми депресії та важкі порушення, пов'язані з тривогою, був нижчий рівень резилентності (S. V. Norman, S. Hani Cissell [14]), при цьому саме депресія негативно корелює з резилентністю, ніж виражена тривожність.

Інша категорія – це захисні або стимулюючі фактори, які стосуються тих характеристик, що підсилюють адаптацію. Дослідження виявили позитивний зв'язок між резилентністю та низкою захисних факторів, зокрема задоволеність життям (R. A. Burns, K. J. Anstey [6]), оптимізм (A. J. Lamond [11]; F. Luthans, G. R. Vogelgesang, P. B. Lester [12]), самоефективність (B. M. Gillespie, W. Chaboyer, M. Wallis, P. Grimbeek [9]), самооцінка (H. S. Baek [4]) та соціальна підтримка (S. E. Wilks, C. A. Spivey [16]). Існує безліч літератури, що досліджує співвідношення між резилентністю та різними факторами. Однак на тепер не було зроблено спроб систематичного мета-аналізу демографічних та психологічних змінних (тобто факторів ризику та захисту), пов'язаних із рівнями стійкості. Мета-аналіз можна проводити, коли існує великий обсяг даних, а їх дослідження часом суперечливі, відповідно, мета-аналіз може бути ефективним інструментом інтеграції таких даних. У цьому випадку використання мета-аналізу може виявити причину комплексу досліджень змішаних результатів, що вивчають взаємозв'язок між демографічними змінними та резилентністю. Крім того, його можна використовувати для визначення того, чи фактори ризику та захисні фактори по-різному пов'язані зі змінними резилентності. Тому метою цього дослідження є збір та мета-аналітична інтеграція даних для формування дослідницького огляду взаємозв'язку між резилентністю та демографічними та психологічними змінними, включаючи фактори ризику та захисні фактори.

Метою даної статті є висвітлення результатів мета-аналізу концепту резилентності.

Виклад методики і результатів досліджень. Проведений нами мета-аналіз включав 35389 учасника з 48 досліджень. Всі вибрані статті були опубліковані у 2001-2020 роках в зарубіжних журналах на кшталт *Psychology and Mental Health*, *Personality and Individual Differences*. Основною методикою емпіричного дослідження резилентності був опитувальник Коннора-Девідсона. Зазначимо, що в Україні нині дослідженню резилентності не приділено достатньо уваги, а методики її вивчення не адаптовані до вітчизняної практики. Описова інформація мета-аналізу представлена у табл. 1.

Таблиця 1

Мета-аналіз: характеристика вибірки

Характеристика	Кількість	Відсоток
Рік публікації:		
2001-2010	23	47,9
2011-2020	25	52,1

Регіон, де дослідження проводилося		
Азія	9	18,8
Австралія	3	6,2
Північна Америка	25	52,1
Європа	11	22,9
Розмір вибірки:		
Менше 100	9	18,8
100-300	18	37,4
301-500	12	25,0
Більше 500	9	18,8
Середній вік учасників дослідження:		
Менше 20 років	7	14,6
21-30 років	11	22,9
31-45 років	12	25,0
45-60 років	11	22,9
Понад 60 років	7	14,6

Попри те, що кількість публікацій за періоди 2001-2010 та 2011-2020 приблизно однакова, в середині групи 2001-2010 слід виділити 2001-2005 роки, на які припало лише 5 статей, відповідно, зростання наукового інтересу до проблеми резилентності почалося з 2006-2007 років. Дослідження резилентності переважно проводяться у США та Канаді, але в умовах пандемії COVID-19 зросла кількість наукових розвідок із даної проблеми у Китаї, зокрема вивчається резилентність медичних працівників і фахівців допомагаючих професій, які працювали з хворими на коронавірус та їх родичами. Більшість емпіричних досліджень мали вибірку близько 200-270 осіб. Усі вікові групи проаналізовані у даних дослідженнях рівномірно. Зазначимо, що ми спільно з О.Мельник досліджували резилентність учасників бойових дій у контексті їх адаптації до умов мирного життя [3], при цьому ми використовували саме методику К. М. Connor, J. R. Davidson, яка складається із 25 тверджень, що утворюють одну шкалу – шкалу резилентності, втім у вітчизняній практиці вивчення резилентності різних вікових і професійних груп ще не поширене, не в останню чергу через суперечливості визначення власне поняття «резилентність» [10]. Результати мета-аналізу даного концепту представлено у табл. 2.

Таблиця 2

Демографічна та психологічні фактори, пов'язані із концептом «резилентність»

Фактор	Кількість досліджень	Кореляція із резилентністю
Демографічні фактори		
Вік	48 (100%)	0,09
Стать	48 (100%)	0,11

Психологічні фактори		
<i>Захисні (протективні фактори):</i>		
Задоволеність життям	11 (22,9%)	0,44
Оптимізм	17 (35,4%)	0,41
Самоефективність	8 (16,7%)	0,67
Самооцінка	6 (12,5%)	0,58
Соціальна підтримка	13 (27,1%)	0,46
<i>Фактори ризику:</i>		
Виражена тривожність	6 (12,5%)	-0,39
Депресія	26 (54,2%)	-0,42
ПТСР	6 (12,5%)	-0,33
Соматичні хвороби	4 (8,3%)	-0,25

На початку даного мета-аналізу було визначено прогнозовану силу впливу психологічних і демографічних факторів на вираженість резилентності. Наші дані підтвердили результати попередніх досліджень і виявлено, що загалом найбільший вплив на резилентність мають захисні фактори, середній – фактори ризику, а найменший – демографічні фактори (оцінка проводилася із застосуванням Cohen's D критерію).

Подальші розбіжності мали місце в ступені впливу між окремими факторами даної категорії та резилентністю. Самоефективність найсильніше позитивно пов'язана з резилентністю порівняно з іншими змінними такими як задоволеність життям чи оптимізм, тобто, вищий рівень самоефективності пов'язаний із підвищенням стійкості людини, наприклад, здатністю справлятися зі змінами та використовувати широкий репертуар навичок вирішення проблем. Той факт, що такі змінні (тобто самоефективність, самооцінка) сильно корелюють із резилентністю, вказує на те, що даний концепт складається в основному з цих факторів. Крім того, резилентність може визначатися наявністю захисних факторів або процесів, які пом'якшують зв'язок між стресом і ризиком. Серед факторів ризику депресія найбільш негативно корелює з резилентністю (на відміну від вираженої тривожності і ПТСР), втім часто у аналізованих нами вибірках тривожність і депресія розглядалися як єдина одиниця тривожно-депресивного розладу, до того ж симптоми тривожності також часто супроводжуються депресією. Порівняно із психологічними, демографічні фактори не мали значного впливу на кореляцію із резилентністю. Результати мета-аналізу показали, що кореляція між факторами ризику та резилентністю менша, ніж кореляція між нею та захисними психологічними факторами. Це може бути тому, що резилентність сама по собі є різновидом позитивного захисного психологічного фактору.

Результати цього дослідження показали, що підвищення захисних факторів (наприклад, самоефективності та самооцінки) є більш ефективним, ніж зменшення факторів ризику (таких як, депресія та тривожність) для підвищення резилентності. Тому консультанти повинні знати

характеристики, які загрожують життєстійкості клієнтів, і вміти розробляти та надавати втручання, щоб максимізувати захисні фактори для підвищення шансів клієнта на максимально продуктивну адаптацію. Також для психологів важливо вивчати групи населення, які пережили та подолали травми, щоб точно оцінити фактори, пов'язані з ефективною резилентністю. Під час сеансу консультування психолог повинен використовувати конкретні методи втручання, які сприяють підвищенню стійкості та сили клієнта. Наприклад, слід зосередити увагу на внутрішніх ресурсах (на самоефективності, самооцінці, позитивному впливі, самоцінності), які підвищують резилентність клієнтів. Втручання з використанням зовнішніх ресурсів, таких як соціальна підтримка з боку сім'ї, також слід розглянути для підвищення життєстійкості клієнтів. Тобто побудова систем соціальної підтримки може стати важливим кроком для запобігання дезадаптації людини, яка перебуває в кризовій ситуації.

Висновки, перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, теоретичний та мета-аналіз концепту резилентності дозволили зробити нам наступні висновки та визначити перспективи подальших досліджень, зокрема було виявлено важливість врахування динамічної, інтерактивної системи у розумінні резилентності; доведено, що складність даного концепту вимагає цілісного, холістичного аналізу; визначено, що життєвий досвід значною мірою зумовлює вираженість резилентності у різних соціальних і професійних групах. Звідси, ми виділяємо три підходи у вивченні резилентності: динамічний (інтерактивний), холістичний (інтегративний) і розвитковий. При динамічному (інтерактивному) підході стрес не можна розглядати як поодинокі події, що викликає певну реакцію, точніше реакція на стрес завжди зумовлена попереднім досвідом людини. Існує динамічна взаємодія моделей реагування на стресові події, особистісних характеристик, соціальної підтримки та генетично обумовленої біологічної реактивності з оцінкою індивідом стимулу для впливу на нейроендокринні та імунні реакції, що впливають на життєстійкість та здоров'я. Динамічна взаємодія цих характеристик дуже важлива для формування резилентності, тому вивчати їх слід не окремо одна від одної, а у контексті комплексного взаємозв'язку. У холістичному (інтегративному) підході важливо враховувати, що на вираженість резилентності впливає не лише безпосередній контекст, а й вікова когорта, сімейна історія, соціальний клас, нація / культура / стать. Так зване «силове поле» також зумовлює вираженість резилентності. Розвитковий підхід передбачає, що резилентність не стала характеристика людини, а така, що активно розвивається протягом життя, посилюється у міжособистісних стосунках і перебуває під впливом фізичного здоров'я.

Загалом, ми визначаємо резилентність як здатність справлятися із негативними емоціями, зумовленими травматичною подією з метою запобігання дезадаптації. Відповідно, резилентність до психотравми визначається не лише психологічними захистами, а й здатністю гнучко

використовувати різні види копінгів у відповідь на численні травматичні події, натомість резильянс – це процес і досвід психотравматизації, раптових змін, численних життєвих негараздів, після осмислення яких людина стає психічно стійкою. Таким чином, резилентність опосередкована копінг-стратегіями, матеріальним станом, фізичним здоров'ям та якістю соціальних зв'язків.

Список використаних джерел:

1. Ананьев, Б. Г. (1968). Человек как предмет познания. Ленинград: Изд-во Ленингр. гос. ун-та.
2. Махнач, А. В., Лактионова, А. И. (2007). Жизнеспособность подростка: понятие и концепция. Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН». С. 290–312.
3. Мельник, О.В. (2018). Research traditions in the study of resilience. Гуманний розум. Київ. С. 97-101.
4. Baek, H. S., Lee, K. U., Joo, E. J., Lee, M. Y., & Choi, K. S. (2010). Reliability and validity of the Korean version of the Connor-Davidson Resilience Scale. *Psychiatry investigation*, 7(2), 109-119.
5. Beutel, M. E., Glaesmer, H., Decker, O., Fischbeck, S., & Brähler, E. (2009). Life satisfaction, distress, and resiliency across the life span of women. *Menopause*, 16(6), 1132-1138.
6. Burns, R. A., & Anstey, K. J. (2010). The Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC): Testing the invariance of a unidimensional resilience measure that is independent of positive and negative affect. *Personality and Individual Differences*, 48(5), 527-531.
7. Cacioppo, J. T., Reis, H. T., & Zautra, A. J. (2011). Social resilience: The value of social fitness with an application to the military. *American Psychologist*, 66(1), 43-53.
8. Campbell-Sills, L., Cohan, S. L., & Stein, M. B. (2006). Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. *Behaviour research and therapy*, 44(4), 585-599.
9. Gillespie, B. M., Chaboyer, W., Wallis, M., & Grimbeek, P. (2007). Resilience in the operating room: Developing and testing of a resilience model. *Journal of advanced nursing*, 59(4), 427-438.
10. Jensen, K. P., Kranzler, H. R., Stein, M. B., & Gelernter, J. (2014). The effects of a MAP2K5 microRNA target site SNP on risk for anxiety and depressive disorders. *American Journal of Medical Genetics Part B: Neuropsychiatric Genetics*, 165(2), 175-183.
11. Lamond, A. J., Depp, C. A., Allison, M., Langer, R., Reichstadt, J., Moore, D. J., ... & Jeste, D. V. (2008). Measurement and predictors of resilience among community-dwelling older women. *Journal of psychiatric research*, 43(2), 148-154.

12. Luthans, F., Vogelgesang, G. R., & Lester, P. B. (2006). Developing the psychological capital of resiliency. *Human Resource Development Review*, 5(1), 25-44.

13. McGloin, J. M., & Widom, C. S. (2001). Resilience among abused and neglected children grown up. *Development and psychopathology*, 13(4), 1021-1038.

14. Norman, S. B., Hami Cissell, S., Means-Christensen, A. J., & Stein, M. B. (2006). Development and validation of an overall anxiety severity and impairment scale (OASIS). *Depression and anxiety*, 23(4), 245-249.

15. Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of clinical psychology*, 58(3), 307-321.

16. Wilks, S. E., & Spivey, C. A. (2010). Resilience in undergraduate social work students: Social support and adjustment to academic stress. *Social Work Education*, 29(3), 276-288.

References:

1. Anan'yev, B. G. (1968). *Chelovek kak predmet poznaniya. [Man as a subject of knowledge]*. Leningrad: Izd-vo Leningr. gos. un-ta [in Russian].

2. Makhnach, A. V., Laktionova, A. I. (2007). *Zhiznesposobnost' podrostka: ponyatiye i kontseptsiya. Psikhologiya adaptatsii i sotsial'naya sreda: sovremennyye podkhody, problemy, perspektivy [The vitality of a teenager: concept and concept. Adaptation psychology and social environment: modern approaches, problems, prospects]*. Moscow: Publishing house "Institute of Psychology RAS" [in Russian].

3. Mel'nik, O.V. (2018). Research traditions in the study of resilience. *Humannyi rozum [Humane mind]*. Kyiv, 97-101 [in English].

4. Baek, H. S., Lee, K. U., Joo, E. J., Lee, M. Y., & Choi, K. S. (2010). Reliability and validity of the Korean version of the Connor-Davidson Resilience Scale. *Psychiatry investigation*, 7(2), 109-119.

5. Beutel, M. E., Glaesmer, H., Decker, O., Fischbeck, S., & Brähler, E. (2009). Life satisfaction, distress, and resiliency across the life span of women. *Menopause*, 16(6), 1132-1138.

6. Burns, R. A., & Anstey, K. J. (2010). The Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC): Testing the invariance of a uni-dimensional resilience measure that is independent of positive and negative affect. *Personality and Individual Differences*, 48(5), 527-531.

7. Cacioppo, J. T., Reis, H. T., & Zautra, A. J. (2011). Social resilience: The value of social fitness with an application to the military. *American Psychologist*, 66(1), 43-53.

8. Campbell-Sills, L., Cohan, S. L., & Stein, M. B. (2006). Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. *Behaviour research and therapy*, 44(4), 585-599.

9. Gillespie, B. M., Chaboyer, W., Wallis, M., & Grimbeek, P. (2007). Resilience in the operating room: Developing and testing of a resilience model. *Journal of advanced nursing*, 59(4), 427-438.

10. Jensen, K. P., Kranzler, H. R., Stein, M. B., & Gelernter, J. (2014). The effects of a MAP2K5 microRNA target site SNP on risk for anxiety and depressive disorders. *American Journal of Medical Genetics Part B: Neuropsychiatric Genetics*, 165(2), 175-183.

11. Lamond, A.J., Depp, C.A., Allison, M., Langer, R., Reichstadt, J., Moore, D.J., ... & Jeste, D. V. (2008). Measurement and predictors of resilience among community-dwelling older women. *Journal of psychiatric research*, 43(2), 148-154.

12. Luthans, F., Vogelgesang, G. R., & Lester, P. B. (2006). Developing the psychological capital of resiliency. *Human Resource Development Review*, 5(1), 25-44.

13. McGloin, J. M., & Widom, C. S. (2001). Resilience among abused and neglected children grown up. *Development and psychopathology*, 13(4), 1021-1038.

14. Norman, S. B., Hami Cissell, S., Means-Christensen, A. J., & Stein, M. B. (2006). Development and validation of an overall anxiety severity and impairment scale (OASIS). *Depression and anxiety*, 23(4), 245-249.

15. Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of clinical psychology*, 58(3), 307-321.

16. Wilks, S. E., & Spivey, C. A. (2010). Resilience in undergraduate social work students: Social support and adjustment to academic stress. *Social Work Education*, 29(3), 276-288.

Лукомская С.А. Мета-аналитический подход к концепту «резилентность». Статья посвящена анализу результатов теоретико-методологического исследования концепта «резилентность», в частности в контексте мета-аналитического, интегративного и ресурсного подходов. Определены истоки понятия «резилентность», особенности его использования в психологии. Резилентность проанализирована как междисциплинарное понятие, которое следует изучать в контексте жизненного опыта человека, его навыков адаптироваться к неопределенности и преодолевать стрессовые ситуации. Данное понятие охарактеризовано как динамический ресурс личности, формирующийся на базе копинг-стратегий и жизнестойкости, модифицируется в течение жизни. Проведенный мета-анализ включал 35389 участника из 48 исследований, все проанализированные статьи опубликованы в 2001-2020 годах в зарубежных изданиях; по результатам мета-анализа выявлено влияние демографических (возраст, пол) и психологических (самоэффективности, самооценки, депрессии, ПТСР) на выраженность резилентности. Определена важность учета динамической, интерактивной системы в понимании резилентности; доказано, что сложность данного концепта требует целостного, холистического анализа; определено, что жизненный опыт в значительной мере предопределяет выраженность резилентности в различных социальных и профессиональных группах.

Ключевые слова: ресурсы, резилентность, копинг-стратегии, мета-анализ, смысл жизни, личность.

Lukomska S.O. Meta-analytical approach to the concept of "resilience". This article is devoted to the analysis of the results of theoretical and methodological research of the concept of "resilience", in particular in the context of meta-analytical, integrative and resource approaches. The origins of the concept of "resistance", features of its use in psychology are defined. Resilience is analyzed as an interdisciplinary concept that should be studied in the context of a person's life experience, his skills to adapt to conditions of uncertainty and overcome stressful situations. This concept is characterized as a dynamic resource of the individual, which is formed on the basis of coping strategies and resilience and modified over a lifetime. The meta-analysis included 35,389 participants from 48 studies, all selected articles were published in 2001-2020 in foreign publications; According to the results of meta-analysis, the influence of demographic (age, gender) and psychological (self-efficacy, self-esteem, depression, PTSD) on the severity of resistance was revealed. The importance of taking into account a dynamic, interactive system in understanding resilience is outlined; it is proved that the complexity of this concept requires a holistic, holistic analysis; determined that life experience largely determines the severity of resilience in different social and professional groups.

Keywords: resources, resilience, coping strategies, meta-analysis, meaning of life, personality.

УДК 159.944.4:378-057.87:2

МАРУСИНЕЦЬ М.М.

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології і педагогіки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна. ORCID ID 0000-0002-9935-3337

ІВАНЦАНИЧ В.В.

здобувач Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені І. Зязюна НАПН України, м. Київ, Україна. ORCID ID 0000-0001-7529-622X

**РОЗВИТОК СТРЕСОСТІЙКОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ У
ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ РЕЛІГІЙНОГО СВІТОГЛЯДУ :
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Марусинець М.М., Іванцанич В.В. Розвиток стресостійкості учнівської молоді у процесі формування релігійного світогляду : експериментальний аспект дослідження. У статті представлені результати дослідження розвитку стресостійкості учнівської молоді у контексті формування її релігійного світогляду. Обґрунтовується, що застосування заходів розвитку стресостійкості школярів в умовах християнського табору сприяє формуванню у них готовності до вибору копіngu, спрямованого на

пошук соціальної підтримки, підвищенню рівня здатності долати несприятливі ситуації та готовності до рішучої активності в стресових ситуаціях, зміцненню позитивних та хороших передумов стресостійкості особистості. Зауважується, що в учнів з високим рівнем розвитку релігійного світогляду та залученістю до діяльності релігійних громад показники стресостійкості є більш стабільними у порівнянні з такими в досліджуваних з елементами релігійного світогляду чи атеїстичним світоглядом. Зроблений висновок про те, що цілеспрямований розвиток стресостійкості учнівської молоді в контексті формування її релігійного світогляду є досить ефективним. Зауважується, що залучення учнівської молоді до християнських літніх таборів, в яких здійснюється зміцнення віри особистості в Бога, в інших людей, у себе та свої здібності й можливості, створює міцне підґрунтя її здатності долати стреси.

Ключові слова: стресостійкість, релігійний світогляд, учнівська молодь, розвиток стресостійкості, формування релігійного світогляду.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Важливою метою середньої освіти у сучасному світі є розвиток в учнів здатності поратись із ситуаціями вибору, що регулярно виникають у житті, та виходити із них без втрати для свого здоров'я. Звідси випливає значущість завдання школи – формувати стресостійкість підростаючої особистості як умови збереження її психічного й фізичного здоров'я та забезпечення повноцінного розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковане розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. З початку XXI століття кількість вітчизняних наукових досліджень, які так чи інакше стосуються розвитку й формування стресостійкості школярів, зростає. Зокрема, розроблялись питання чинників навчального стресу (А. Панасюк, 2005), психологічної профілактики стресових перевантажень серед шкільної відповіді (Титаренко Т., Лепіхова Л., 2006), особливостей прояву стресу у молодших школярів (О. Макаренко, В. Вінс, О. Ходос, 2008), стресостійкості у підлітків (Т. Руда, 2012), особливостей адаптації учнів різних вікових груп до стресових чинників (І. Чистенко, 2013), особливостей прояву стресу у підлітковому віці (О. Кормило, 2015), чинників стресу в учнів (М. Кудінова, 2017), корекції та розвитку стійкості до стресу в дітей дошкільного віку та школярів (С. Богданов, Т. Гніда, О. Залеська, Н. Лунченко, В. Панок, В. Соловійова, 2017; Л. Михаць, О. Шатинська, І. Жукова, 2016), підготовки вчителів до розвитку стресостійкості дітей в освітніх навчальних закладах (О. Богданов, А. Гірник, О. Залеська, І. Іванюк, В. Соловійова, В. Чернобровкіна, В. Чернобровкін, 2017) та ін.

При цьому у психолого-педагогічній науці переважно робиться акцент на таких способах розвитку стресостійкості особистості: навчання прийомів релаксації типу аутотренінг, послідовне м'язеве розслаблення, візуалізація образів, спеціальні техніки дихання, позитивні самонастанови (Т. Басова,

2001; Н. Волкова, 2011; Д. Морозов, 2012 та ін.); розвиток рефлексивних умінь (В. Подляшаник, 2011 та ін.).

У відомій корекційно-розвитковій програмі формування стійкості до стресу в дітей дошкільного віку та школярів «Безпечний простір» (Богданов С., Гніда Т., Залеська О., Лунченко Н., Панок В., Соловйова В., 2017) автори пропонують такі шляхи удосконалення стресостійкості учнів: розвиток уміння розрізняти нормальні реакції на складні події і безпечно поратись із важкими спогадами, усвідомлювати і безпечно проявляти свої почуття, уміння розв'язувати проблемні ситуації та конфлікти, актуалізація ресурсних видів діяльності для особистості та розвиток уміння їх планувати, уміння мислити позитивно та планувати позитивне майбутнє, уміння відновлювати, встановлювати та розширювати соціальні контакти.

Описані вище способи розвитку стресостійкості школярів пропонується, як правило, реалізовувати у вигляді тренінгових занять, що проводяться час від часу з певною періодичністю та є лімітованими за обсягом і кількістю. Вони є своєрідними вкрапленнями в життєдіяльність учнів. При цьому цілеспрямований вплив під час таких занять зачіпає емоційно-почуттєву та когнітивно-поведінкову сфери особистості.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. На наш погляд, важливе значення для розвитку стресостійкості учнівської молоді має системність цілеспрямованого психологічного впливу та задіяння тих структур/утворень/складових особистості, що мають генералізуючий вплив на сприймання та оцінку довколишньої дійсності.

Під системністю маємо на увазі створення чи включення до сприятливого довколишнього середовища, у якому школярі матимуть змогу тренувати свою стресостійкість не лише на спеціальних тренінгах, а й в інших видах діяльності, у взаємодії з людьми, які своїми вчинками, висловлюваннями, діями можуть слугувати зразками стресостійкості.

Складовою особистості, що визначальним чином впливає на сприймання та оцінку довколишнього, вважаємо світогляд особистості (він визначає мотивацію, систему уявлень про світ і себе в ньому, особливості поведінки).

На наш погляд, вагомим ресурсом у забезпеченні стресостійкості особистості є її релігійний світогляд. Відповідно, заходи з розвитку стресостійкості школярів доцільно розробляти з опорою на їх релігійне світобачення та релігійне світовідчуття. Однак на сьогодні у психологічній науці питання впливу релігійного світогляду на стресостійкість особистості залишається малодослідженим. Відтак і нерозкритий аспект розвитку стресостійкості школярів крізь призму релігійного світогляду.

Мета статті. Мета статті – описати досвід розвитку стресостійкості учнівської молоді в контексті формування її релігійного світогляду.

Наукове обґрунтування методології проведеного дослідження. У дослідженні застосовувались теоретичні методи (аналіз та узагальнення

даних наукових джерел з проблем формування релігійного світогляду особистості та розвитку її стресостійкості), емпіричні (анкета на виявлення стресових ситуацій школярів (авторська), анкети на виявлення вираженості релігійного світогляду та залучення школяра до релігійних громад (авторські), тест «Індикатор копінг-стратегій» Д. Амірхана в адаптації Н. А. Сироти, В. М. Ялтонського, методика «Людина під дощем», методика «Не дайте людині упасти», методика «Дерево»), методи математичної обробки емпіричних даних (частотний аналіз, ϕ^* -критерій кутового перетворення Фішера, G-критерій знаків).

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Для вивчення особливостей взаємозв'язку стресостійкості школярів із психологічними особливостями їх взаємодії з релігійного світогляду було проведено емпіричне дослідження. Респондентами виступили учні 4-10-х класів Макарівської, Барбівської, Горондівської і Залужанської ЗОШ I-III ступенів Закарпатської області загальною кількістю 224 особи (по 56 учнів 4х, 6х, 8х і 10х класів).

На підґрунті отриманих емпіричних даних було виявлено, що стресовими для школярів можуть бути ситуації пов'язані з процесом навчання, із взаємодією з ровесниками/друзями, із родинними стосунками, із позанавчальною діяльністю, з очікуваннями щодо себе та свого майбутнього. При цьому у родинних стосунках є більший спектр ситуацій, що можуть бути стресовими для школярів. Найчастіше школярі різного віку переживають стрес у ситуаціях, пов'язаних із процесом навчання та контролю знань (контрольні роботи, опитування на уроці, очікування екзаменування знань під час підсумкових атестацій та зовнішнього незалежного оцінювання). Однаковий тип / вид ситуацій може бути стресовим для школярів різного віку і викликати у них сильні переживання. Однак, різною є здатність поратися з ними, що значною мірою пов'язане із впливом такого соціального чинника, як релігійна громада.

За мірою вираженості релігійного світогляду та впливу релігійної громади на школярів, були виокремлені три групи учнів: 1) учні з вираженим релігійним світоглядом, які активно долучаються до життя релігійної громади (32% досліджуваних), 2) учні з елементами релігійного світогляду, певною мірою долучені до життя релігійної громади (48% досліджуваних), 3) учні з атеїстичним світоглядом, не залучені до життя і діяльності релігійної громади (20% досліджуваних). Школярі, першої групи істотно частіше, ніж інші, у стресових ситуаціях обирають копінг-стратегії, спрямовані на вирішення проблеми та на пошук соціальної підтримки, або ж поєднують обидві ці стратегії і не схильні віддавати перевагу стратегії уникання вирішення стресової ситуації. Також у таких учнів істотно частіше, ніж в інших, проявляється високий рівень здатності протистояти стресовим ситуаціям і не спостерігається зниженого рівня здатності протистояти стресовим ситуаціям. У них істотно частіше, ніж інших проявляється рішуча активна поведінка у стресових ситуаціях та позитивні передумови

стресостійкості (комфортний стан, товариськість, готовність надавати та отримувати дружню підтримку, установка на подолання перешкод).

Зазначене вище дає підстави для висновку про те, що здатність школярів поратись із стресовими переживаннями і бути стресостійкими зумовлюється мірою вираження релігійного світогляду та включення у життя і діяльність релігійної громади, яка дає відчуття підтримки і надії, показує зразок стійкості особистості у стресових умовах.

Такі висновки узгоджуються з даними науково-практичних розробок проблеми формування релігійної віри особистості, в яких зазначається, що віра людини ґрунтується на її індивідуальному релігійному досвіді, який за своєю суттю є внутрішнім і вищою мірою індивідуальним, суб'єктивним психологічним феноменом; допоміжним чинником віри є релігійні впливи соціального оточення (родини, громади); найважливішого для віри людина набуває через традицію і віровчення, звичаї і звички (за О. І. Предко, 2008). Релігійна молодь, більшою мірою, ніж нерелігійна, відчуває психологічну захищеність та безпеку (за О. В. Сучковою, 2008), відтак більш стійка до стресорів.

Оскільки значним ресурсом особистості у формуванні її стресостійкості є релігійний світогляд, становлення якого забезпечується, насамперед, релігійною громадою, то ми вважали за доцільне приділяти увагу вивчення можливостей розвитку стресостійкості учнів засобами християнських громад, вагоме місце серед яких посідають християнські табори для школярів.

Християнські табори для школярів як осередки зміцнення їх релігійної віри та релігійного світогляду містять значний потенціал для формування їхньої стресостійкості як здатності стійко сприймати та реагувати на різні стресори. В умовах християнського табору школярі мають можливість, окрім традиційних для освітньо-оздоровчих таборів заходів з активного відпочинку, брати участь у молитвах, зустрічах із духівниками, вивченні Біблії. Організаторами таких таборів є представники християнських громад, до проведення різних заходів у цих таборах, як правило, залучаються священники, брати-семінаристи. Програма роботи з дітьми та підлітками у них спрямована на духовно-моральне виховання.

Аналіз науково-практичних розробок проблем розвитку стресостійкості особистості засвідчив, що основними шляхами розвитку стресостійкості є навчання та удосконалення копінг-стратегій особистості та виявлення й зміцнення її копінг-ресурсів. При цьому стратегії подолання стресів тісно пов'язані з особистісними властивостями, тому є відносно стабільними (І. Аршава, 2006). Ці стратегії стресоподолання обираються людиною відповідно до особливостей ситуації, але вони відбивають певні усталені погляди суб'єкта на те, як доцільно поводитись у тій чи іншій ситуації. Управління стресом має бути комплексним (Дж. Грінберг, 2002), тому і формування стресостійкості доцільно здійснювати за різними напрямками

(В. Корольчук, 2009). Ефективним способом подолання стресу, що має тривалу дію, є читання книг із самодопомоги (Дж. Брайт, 2003).

Відтак, діяльність нашого християнського табору, спрямована на розвиток стресостійкості учнів різного віку, була організована за чотирима напрямками.

Перший напрям – релігійна просвіта – передбачав підвищення рівня знань про християнську віру та розуміння її сутності, реалізовувався через такі форми роботи: спільні молитви, бесіди зі священником, читання та обговорення духовної літератури, театралізовані постановки біблійних чи життєвих історій, що демонструють зразки праведної поведінки, перегляд та обговорення християнських фільмів.

Другий напрям – активний відпочинок – передбачав фізичне зміцнення та оздоровлення школярів, реалізовувався через такі форми роботи: ранкова зарядка та рухливі ігри на свіжому повітрі, походи на лоно природи, велоподорожі.

Третій напрям – праця і творчість – передбачав надання можливості школярам опанувати нові вміння, розвинути свої творчі здібності, реалізовувався через такі форми роботи: майстер-класи з ручної праці (наприклад, вишивка, різьба, плетіння та ін.), з приготування різних страв, колективне приготування вечері, майстер-класи з живопису, ліплення, танців, вокалу, гри на музичному інструменті.

Четвертий напрям – самопізнання – передбачав надання можливості школярам краще пізнати свої психологічні особливості та розвинути бажані якості, реалізовувався через проведення обговорень з дітьми і підлітками проведеної роботи за день, надання можливості звернутися за консультацією до психолога у таборі, проведення психологічних тренінгів, надання можливості брати участь у самоврядуванні табору (у плануванні та організації заходів).

Кожен із запропонованих напрямів діяльності християнського табору не був ізольованим від інших, навпаки, – вони переплітались у щоденному житті учасників. Під час різних видів активного відпочинку, праці і творчості, самопізнання школярі в супроводі наставників навчались застосовувати усі ті знання, висновки, яких вони дійшли під час заходів релігійної просвіти. Наприклад, беручи участь у спортивних іграх змагального характеру, учні вчилися думати не лише про перемогу свою чи своєї команди, а й про усіх своїх ближніх, про те, як має почуватись переможений і що варто робити і говорити для зняття можливих негативних його переживань. Під час походів діти і підлітки набували досвіду подолання певних перешкод, надання необхідної допомоги один одному, споглядання величі природи – творіння Божого.

Табір було організовано в червні 2019 року у Закарпатській області. До участі в таборі на добровільній основі були залучені учні Макарівської ЗОШ I-III ступенів із числа тих, які брали участь в емпіричному дослідженні (40 учнів 4х, 6х, 8х і 10х класів). Тривалість роботи табору складала два тижні.

На початку навчального року, у вересні 2019 року було проведене повторне діагностування всіх учнів, які брали участь в емпіричному дослідженні. Застосовувались методики: тест «Індикатор копінг-стратегій» Д. Амірхана в адаптації Н. А. Сироти, В. М. Ялтонського, методика «Людина під дощем», методика «Не дайте людині упасти», методика «Дерево».

До числа учасників табору потрапили школярі всіх трьох підгруп, виокремлених в емпіричному дослідженні: 1) учні з вираженим релігійним світоглядом, які активно долучаються до життя релігійної громади (12 осіб), 2) учні з елементами релігійного світогляду, певною мірою долучені до життя релігійної громади (20 осіб), 3) учні з атеїстичним світоглядом, не залучені до життя і діяльності релігійної громади (8 осіб). Контрольна група була також представлена школярами зазначених підгруп: 1 – 60 осіб, 2 – 87 осіб, 3 – 37 осіб.

Результати повторного діагностування досліджуваних у їх порівнянні з першим зрізом представлені в таблицях 1-8.

Таблиця 1.

Результати частотного аналізу відповідей респондентів експериментальної групи за тестом «Індикатор копінг-стратегій» Д. Амірхана в адаптації Н. А. Сироти, В. М. Ялтонського, N=40

Підгрупи досліджуваних за релігійним світоглядом	Частота домінування* копінг-стратегій у першому зрізі, f (відносна частота, %**)			Частота домінування копінг-стратегій у другому зрізі, f (відносна частота, %)		
	вирішення проблеми	пошук соціальної підтримки	уникання	вирішення проблеми	пошук соціальної підтримки	уникання
1	8 (67%)	10 (83%)	-	8 (67%)	10 (83%)	-
2	6 (30%)	12 (60%)	4 (20%)	6 (30%)	14 (70%)	2 (10%)
3	3 (37%,5%)	-	5 (62,5%)	3 (37%,5%)	3 (37,5%)	2 (25%)

* - під домінуванням мається на увазі високий показник прояву відповідної копінг-стратегії, при цьому в досліджуваних могли одночасно проявлятися високо розвинутими два види копінг-стратегій.

** - відносна частка вираховувалась від кількості досліджуваних відповідної підгрупи.

Як бачимо з таблиці 1, у досліджуваних експериментальної групи спостерігається зростання кількості школярів з більш вираженою копінг-стратегією пошуку соціальної підтримки і зниження кількості осіб з домінуючою копінг-стратегією уникання стресора (2 особи в другій підгрупі та 3 у третій). Такий зсув в емпіричних даних може вважатись типовим за цими показниками у цій групі і за G-критерієм знаків є значущим на рівні $p \leq 0,05$.

Таблиця 2.

**Результати частотного аналізу відповідей респондентів
контрольної групи за тестом «Індикатор копінг-стратегій» Д. Адмірхана
в адаптації Н. А. Сироти, В. М. Ялтонського, N=184**

Підгрупи досліджуваних за релігійним світоглядом	Частота домінування копінг-стратегій у першому зрізі, f (відносна частота, %)			Частота домінування копінг-стратегій у другому зрізі, f (відносна частота, %)		
	вирішення проблеми	пошук соціальної підтримки	уникання	вирішення проблеми	пошук соціальної підтримки	уникання
1	39 (65%)	43 (72%)	-	39 (65%)	43 (72%)	-
2	28 (36%)	35 (40%)	24 (27,5%)	28 (36%)	35 (40%)	24 (27,5%)
3	18 (49%)	-	19 (51%)	18 (49%)	-	19 (51%)

Як бачимо з табл. 2, у контрольній групі показники частоти домінування копінг стратегій залишились незмінними (детальний аналіз результатів окремих респондентів підтвердив це).

Таблиця 3.

**Результати частотного аналізу відповідей респондентів
експериментальної групи за тестом «Людина під дощем», N=40**

Підгрупи досліджуваніх за релігійним світоглядом	Частота рівнів здатності долати несприятливі ситуації, f (відносна частота, %)			Частота рівнів здатності долати несприятливі ситуації, f (відносна частота, %)		
	Високі	Середні	Знижені	Високі	Середні	Знижені
1	8 (67%)	4 (33%)	-	8 (67%)	4 (33%)	-
2	7 (35%)	10 (50%)	3 (15%)	10 (50%)	10 (50%)	-
3	2 (25%)	4 (50%)	2 (25%)	4 (50%)	4 (50%)	-

За даними таблиці 3, у досліджуваних другої та третьої підгруп збільшилась кількість осіб з високим та середнім рівнем здатності долати несприятливі ситуації, а зниженого рівня такої здатності не спостерігається. Більш детальний аналіз даних окремих респондентів засвідчив позитивні зсуви у розвитку здатності долати несприятливі ситуації у шести учнів другої підгрупи (у трьох із середнім та трьох із зниженим) та в чотирьох із третьої підгрупи (у двох із середнім рівнем та двох із низьким рівнем). Такий зсув в емпіричних даних може вважатись типовим за цими показниками у цій групі і за G-критерієм знаків є значущим на рівні $p \leq 0,01$.

Таблиця 4.

**Результати частотного аналізу відповідей респондентів
контрольної групи за тестом «Людина під дощем», N=184**

Підгрупи досліджуваних за релігійним світоглядом	Частота рівнів здатності долати несприятливі ситуації, f (відносна частота, %)			Частота рівнів здатності долати несприятливі ситуації, f (відносна частота, %)		
	Високі й	Середні й	Знижені й	Високі й	Середні й	Знижені й
1	49 (82%)	11 (18%)	-	49 (82%)	11 (18%)	-
2	32 (37%)	44 (50,5%)	11 (12,5%)	32 (37%)	44 (50,5%)	11 (12,5%)
3	10 (27%)	17 (46%)	10 (27%)	10 (27%)	15 (40,5%)	12 (32,5%)

За даними табл. 4, у досліджуваних контрольної групи спостерігається зниження показників рівня здатності долати несприятливі ситуації (у двох третій підгрупі), позитивного зсуву у рівні здатності долати стресові ситуації не спостерігається.

Таблиця 5.

**Результати частотного аналізу відповідей респондентів
експериментальної групи за тестом «Не дайте людині упасти», N=40**

Підгрупи досліджуваних за релігійним світоглядом	Частота особливостей поведінки, f (відносна частота, %)		Частота особливостей поведінки, f (відносна частота, %)	
	Рішуча активність	Нерішучість, терплячість	Рішуча активність	Нерішучість, терплячість
1	8 (67%)	4 (33%)	9 (75%)	3 (25%)
2	11 (55%)	9 (45%)	14 (70%)	6 (30%)
3	3 (37,5%)	5 (62,5%)	6 (75%)	2 (25%)

За даними таблиці 5, у досліджуваних змінилися показники частоти рішучої активності в стресових ситуаціях: в одного досліджуваного першої підгрупи, трьох досліджуваних другої підгрупи та трьох досліджуваних третьої підгрупи, які у попередньому зрізі проявили нерішучість та терплячість, у другому зрізі проявили готовність до рішучої активності в стресових ситуаціях. Такий зсув в емпіричних даних може вважатись типовим за цими показниками у цій групі і за G-критерієм знаків є значущим на рівні $p \leq 0,05$.

Таблиця 6.

**Результати частотного аналізу відповідей респондентів
контрольної групи за тестом «Не дайте людині упасти», N=184**

Підгрупи досліджуваних за релігійним світоглядом	Частота особливостей поведінки, f (відносна частота, %)		Частота особливостей поведінки, f (відносна частота, %)	
	Рішуча активність	Нерішучість, терплячість	Рішуча активність	Нерішучість, терплячість
1	49 (82%)	11 (18%)	53 (88%)	7 (12%)
2	48 (55%)	39 (45%)	50 (57%)	37 (43%)
3	15 (40,5%)	22 (59,5%)	14 (38%)	23 (62%)

За даними таблиці 6, у досліджуваних контрольної групи спостерігаються позитивні зсуви в прояві особливостей поведінки в бік рішучої активності у досліджуваних перших двох підгруп (у чотирьох із першої підгрупи та двох із другої) та негативний зсув (в бік нерішучості) у досліджуваних третьої підгрупи (в однієї особи). Позитивний зсув в емпіричних даних може вважатись типовим за цими показниками у цій групі, однак за G-критерієм знаків він не досягає рівня статистичної значущості.

Таблиця 7

**Результати частотного аналізу відповідей респондентів
експериментальної групи за тестом «Дерево», N=40**

Підгрупи досліджуваних за релігійним світоглядом	Частота видів передумов стресостійкості, f (відносна частота, %)			Частота видів передумов стресостійкості, f (відносна частота, %)		
	Позитивні передумови стресостійкості	Хорощі передумови стресостійкості	Передумови зниження стресостійкості	Позитивні передумови стресостійкості	Хорощі передумови стресостійкості	Передумови зниження стресостійкості
1	9 (75%)	3 (25%)	-	9 (75%)	3 (25%)	-
2	7 (35%)	10 (50%)	3 (25%)	10 (50%)	8 (40%)	2 (10%)
3	3 (37,5%)	2 (25%)	3 (37,5%)	5 (62,5%)	2 (25%)	1 (12,5%)

За даними табл. 7, у досліджуваних другої та третьої підгруп збільшилась кількість осіб з позитивними та хорошими передумовами стресостійкості, а зниження таких передумов не спостерігається. Більш детальний аналіз даних окремих респондентів засвідчив позитивні зсуви у розвитку передумов здатності долати несприятливі ситуації у чотирьох учнів

другої підгрупи (у трьох із хорошими передумовами стресостійкості та одного із передумовами зниження стресостійкості) та в чотирьох із третьої підгрупи (у двох із хорошими передумовами стресостійкості та двох із передумовами зниження стресостійкості). Такий зсув в емпіричних даних може вважатись типовим за цими показниками у цій групі і за G-критерієм знаків є значущим на рівні $p \leq 0,01$.

Таблиця 8

Результати частотного аналізу відповідей респондентів контрольної групи за тестом «Дерево», N=184

Підгрупи досліджуваних за релігійним світоглядом	Частота видів передумов стресостійкості, f (відносна частота, %)			Частота видів передумов стресостійкості, f (відносна частота, %)		
	Позитивні передумови стресостійкості	Хорощі передумови стресостійкості	Передумови зниження стресостійкості	Позитивні передумови стресостійкості	Хорощі передумови стресостійкості	Передумови зниження стресостійкості
1	54 (90%)	6 (10%)	-	55 (92%)	5 (8%)	-
2	31 (35,5%)	44 (50,5%)	12 (14%)	33 (38%)	44 (50,5%)	10 (11,5%)
3	13 (35%)	11 (30%)	13 (35%)	13 (35%)	9 (24%)	15 (41%)

За даними таблиці 8, у досліджуваних контрольної групи збільшилась кількість осіб з позитивними та хорошими передумовами стресостійкості у першій та другій підгрупі, а зниження таких передумов спостерігається в одного досліджуваного із третьої підгрупи (із хорошими передумовами стресостійкості). Зокрема, більш детальний аналіз даних окремих респондентів засвідчив позитивні зсуви у розвитку передумов здатності долати несприятливі ситуації в одного учня першої підгрупи (із хорошими передумовами стресостійкості) та в чотирьох із другої підгрупи (у двох із хорошими передумовами стресостійкості та двох із передумовами зниження стресостійкості). Позитивний зсув в емпіричних даних може вважатись типовим за цими показниками у цій групі, однак за G-критерієм знаків він не досягає рівня статистичної значущості.

Таким чином, отримані результати повторного дослідження особливостей стресостійкості досліджуваних експериментальної та контрольної груп засвідчили, що застосування заходів розвитку стресостійкості школярів в умовах релігійного табору сприяє формуванню у них готовності до вибору копінгу, спрямованого на пошук соціальної підтримки, підвищенню рівня здатності долати несприятливі ситуації та готовності до рішучої активності в стресових ситуаціях, зміцненню

позитивних та хороших передумов стресостійкості особистості. Окрім того, результати першого та другого зрізів емпіричних даних досліджуваних різних підгруп свідчать про те, що в учнів з високим рівнем розвитку релігійного світогляду та залученістю до діяльності релігійних громад показники стресостійкості є більш стабільними у порівнянні з такими в досліджуваних з елементами релігійного світогляду чи атеїстичним світоглядом.

Висновки з даного дослідження, перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Проведене дослідження дало підстави для висновку про те, що цілеспрямований розвиток стресостійкості учнівської молоді в контексті формування її релігійного світогляду є досить ефективним. Зокрема, залучення учнівської молоді до християнських літніх таборів, в яких здійснюється зміцнення віри особистості в Бога, в інших людей, у себе та свої здібності й можливості, створює міцне підґрунтя її здатності чинити опір стресам. Метою подальших досліджень цього напрямку є розробка системи заходів розвитку стресостійкості шкільної молоді у контексті формування її релігійного світогляду, вивчення ефективності їх запровадження у більш віддаленій часовій перспективі.

Список використаних джерел:

1. Аршава І. Ф. (2006) *Емоційна стійкість людини та її діагностика* (Монографія). Донецьк: Вид. ДНУ.
2. Брайт Дж. (2003) *Стресс. Теории, исследования, мифы: секреты болезни цивилизации*. [2-е изд.]. Санкт-Петербург: прайм-ЕВРОЗНАК, Москва: ОЛМА-ПРЕСС.
3. Гринберг Дж. (2002) *Управление стрессом*. (7-е изд.). Санкт-Петербург: Питер.
4. Корольчук В. М. (н.д.) Чинники формування та розвитку стресостійкості особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : зб. наук. пр. / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 12(7), 252–261.
5. Предко О. І. (2008) *Психологія релігії*. Київ: Академвидав.
6. Сучкова О. В. (2008) *Социально-психологические аспекты религиозности молодежи в контексте психологической безопасности*. (Дис. ... канд. психол. наук). Тверь.

References:

1. Arshava I. F. (2006) *Emotsiina stiiikist liudyny ta yii diahnostyka* [Emotional stability of a person and its diagnosis]. Donetsk: Vyd. DNU. [In Ukraine]
2. Brait Dzh. (2003) *Stress. Teoryy, yssledovanyia, myfy: sekrety bolezny tsyvylyzatsyy* [Theories, research, myths: the secrets of the disease of civilization] [2 nd. ed.]. Sankt-Peterburh: praim-EVROZNAK, Moskva: OLMA-PRESS. [In Russian]
3. Hrynberh Dzh. (2002) *Upravlenye stressom* [Stress management]. (7nd. ed.). Sankt-Peterburh: Pyter. [In Russian]

4. Korolchuk V. M. (2009) Chynnyky formuvannia ta rozvytku stresostiikosti osobystosti. *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii : zb. nauk. pr. / In-t psykholohii im. H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy*, 12(7), 252–261. [In Ukraine]

5. Predko O. I. (2008) *Psykholojiia relihii [Psychology of religion]*. Kyiv: Akademvydav. [In Ukraine]

6. Suchkova O.V. (2008) Sotsyalno-psykhologicheskye aspekty relyhoznosti molodezhy v kontekste psykholohycheskoi bezopasnosti [Socio-psychological aspects of youth religiosity in the context of psychological security]. *Candidate's thesis*. Tver. [In Russian]

Марусинець М.М., Иванцанич В. В. Развитие стрессоустойчивости ученической молодежи в контексте формирования ее религиозного мировоззрения. В статье представлены результаты исследования развития стрессоустойчивости учащейся молодежи в контексте формирования ее религиозного мировоззрения. Обосновывается, что применение мер развития стрессоустойчивости школьников в условиях христианского лагеря способствует формированию в них готовности к выбору копинга, направленного на поиск социальной поддержки, повышению уровня способности преодолевать неблагоприятные ситуации и готовности к решительной активности в стрессовых ситуациях, укреплению положительных и хороших предпосылок стрессоустойчивости личности. Отмечается, что в учащихся с высоким уровнем развития религиозного мировоззрения и вовлеченностью в деятельность религиозных общин показатели стрессоустойчивости являются более стабильными по сравнению с таковыми в исследуемых 3 элементами религиозного мировоззрения или атеистическим мировоззрением. Сделан вывод о том, что целенаправленное развитие стрессоустойчивости учащейся молодежи в контексте формирования ее религиозного мировоззрения является достаточно эффективным. Отмечается, что привлечение учащейся молодежи к христианским летним лагерям, в которых осуществляется укрепление веры личности в Бога, в других людей, в себя и свои способности и возможности, создает прочную основу ее способности преодолевать стрессы.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, религиозное мировоззрение, ученическая молодежь, развитие стрессоустойчивости, формирование религиозного мировоззрения.

Marusynets M., Ivantsanych V. Stress tolerance development in school students in the religious worldview formation process: an experimental aspect of research. The article presents the results of a study of the development of stress resistance of student youth in the context of the formation of their religious worldview. It is substantiated that the application of measures to develop stress resistance of students in the Christian camp helps to form their readiness to choose coping, aimed at seeking social support, increase the ability to overcome adverse situations and willingness to act decisively in stressful situations, strengthening

positive and good preconditions for stress. It is noted that students with a high level of development of religious worldview and involvement in religious communities are more stable indicators of stress resistance than those studied with elements of religious worldview or atheistic worldview. It is concluded that the purposeful development of stress resistance of student youth in the context of the formation of their religious worldview is quite effective. It is noted that the involvement of student youth in Christian summer camps, which strengthen the individual's faith in God, in other people, in themselves and their abilities and capabilities, creates a solid foundation for their ability to overcome stress.

Key words: stress resistance, religious worldview, student youth, development of stress resistance, formation of religious worldview.

УДК 159.922

ОТЕНКО С. А.

аспірант, кафедра психології, Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» м. Київ, Україна.

ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДО ЗДОРОВ'Я

Отенко С.А. Психологічні фактори ціннісного ставлення особистості до здоров'я. У статті розглядаються психологічні підходи до вивчення проблеми здоров'я, деякі аспекти ціннісного ставлення до здоров'я, задачі і механізми розвитку ціннісного ставлення до здоров'я.

В емпіричному дослідженні взяли участь 183 людини, в тому числі 48 чоловіків та 135 жінок, віком від 19 до 62 років. Вивчались особливості взаємозв'язків показників салютогенетичної спрямованості з особистісними характеристиками. Чинниками, що характеризують особистісні ресурси когерентності особистості, є значимі взаємини особистості та розуміння і прийняття себе. Встановлено, що відповідальне ставлення до здоров'я включає ставлення до здоров'я як до цінності; формування уявлення про себе як про здорову людину; здатність використовувати ресурси здоров'я та віра в свої можливості, що служить збереженню і зміцненню здоров'я.

Ключові слова: здоров'я, ціннісне ставлення до здоров'я, салютогенез, когерентність, адаптація, життєстійкість, розвиток.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлена зростанням стресогенності сучасного суспільства та необхідністю пошуку ефективних шляхів збереження соматичного та психологічного здоров'я особистості.

Проблеми вивчення психічного та психологічного здоров'я особистості розглядаються здебільшого психологами в контексті її стресостійкості, життєстійкості, задоволеності життям, психологічного благополуччя тощо. «Психологічне здоров'я» є комплексною характеристикою особистості, що має структуру і динаміку, є певним соціокультурним феноменом, що

передбачає повноту її духовного розвитку. За А. Маслоу, люди здорові в психологічному сенсі – це люди з високим ступенем самоактуалізації.

В останні десятиліття, завдяки роботам медичного соціолога Аарона Антоновського [16], в психології сильно зріс науковий інтерес до оздоровлюючих (салютогенним) факторам функціонування особистості. Згідно теорії салютогенеза А. Антоновського, зусилля варто докладати не стільки до усунення патогенних, скільки до підтримки оздоровлюючих факторів функціонування особистості. Таким внутрішньоособистісним фактором подолання стресу автор запропонував конструкт «почуття когерентності (узгодженості)» як певний стиль бачення світу і переживання своєї взаємодії з ним.

Ключовим поняттям в теорії А. Антоновського є те, як конкретні особисті установки служать для того, щоб зробити людей більш стійкими до стресів, з якими вони зустрічаються у повсякденному житті. Ці установки допомагають людині краще справлятися з проблемами (залишатися здоровою), завдяки «почуттю пов'язаності (узгодженості, когерентності)» (sense of coherence) щодо життя та його проблем. Це загальний життєвий настрій, з яким людина справляється з повсякденними проблемами.

На зміну патогенетичній парадигмі, що відповідала на питання про те, яким чином вплив стресорів призводить до небажаних хворобливих наслідків, А. Антоновський запропонував салютогенетичну парадигму досліджень, в рамках якої увагу дослідника зосереджено на випадках успішного подолання людьми стресогенних ситуацій та пошук факторів, що сприяють стійкості до стресів. Таким чином, психологічне здоров'я людини розглядається не як відсутність хвороби, а як стан, що займається нею в континуумі між психічним розладом і психологічним благополуччям. У цьому зв'язку обговорювана проблема повинна бути заявлена як проблема збереження і зміцнення здоров'я, підтримання і розвиток наявного рівня ресурсів і розкриття потенційних можливостей особистості. Оскільки, здоров'я великою мірою залежить від способу життя людини, то проблему збереження здоров'я слід розглядати як психологічну проблему.

Аналіз досліджень і публікацій. Здоров'я людини як наукова й практична проблема нині входить у коло тих питань, які прийнято називати глобальними. На думку Г.Л. Апанасенко [1], правомірніше говорити про здоров'я як динамічний стан, що дозволяє здійснити найбільшу кількість видоспецифічних функцій при найбільш економній витраті біологічного субстрату. При цьому адаптаційні можливості людини є мірою її здатності зберегти оптимум життєдіяльності навіть у неадекватних умовах середовища. Отже, здоров'я людини можна визначити і як процес збереження і розвитку її біологічних, фізіологічних і психологічних можливостей, оптимальної соціальної активності при максимальній тривалості життя.

У цілому розмаїття підходів до визначення здоров'я можна звести до двох: адаптаційного й креативного. З погляду адаптаційного підходу, основа здоров'я людини полягає в здатності її організму до компенсації. Креативний

підхід визнає необхідність у цілісному порядку: біологічного (вегетативного) здоров'я, що означає відсутність фізичних дефектів і фізіологічних відхилень із боку діяльності органів і систем організму людини; душевного (адаптаційного) здоров'я – стійкої рівноваги людини з оточуючим світом; духовного здоров'я людини і її самоактуалізації [3]. З огляду на те, що кожна людина в певний період свого життя неминує стає перед індивідуальним ціннісним вибором: куди піти далі і які цінності обрати, наряду з першими двома підходами існує й третій, який безпосередньо об'єднує вихідні позиції перших двох. У цьому підході цінність одночасно виступає як значимість і ідеал.

У психології існує група понять, для яких, з погляду Б.Ф. Ломова, поняття «суб'єктивне ставлення» є родовим. Наприклад, «особистісний смисл», що розкриває суб'єктивне ставлення в смислово-аспекті, у його зв'язку із суспільно виробленими значеннями, смислова установка в мотиваційному, почуття – в афективному, ціннісні орієнтації – в аспекті загальної спрямованості особистості, ставлення особистості (по Мясищеву) визначають суб'єктивну позицію особистості в навколишній дійсності [3].

Таким чином, суб'єктивне ставлення людини до об'єктів і явищ дійсності визначається тим, які саме потреби і у якій мірі відображаються у них. Потреба виступає як форма зв'язку організму із зовнішнім світом і основним видом ставлення людини до об'єктивної дійсності [14].

Потреба в здоров'ї в різні вікові періоди має однаково велику, по-перше, потенційну цінність, яка актуалізується в стані хвороби, а, по-друге, цінність, різну за змістом [4, 6, 7, 14-16]. У середньому віці (до 35 років) здоров'я усвідомлюється особистістю як одне з необхідних джерел забезпеченості. У другому періоді середнього віку воно має самостійну цінність. У літньому віці здоров'я цінується за те, що дозволяє підтримувати міжособистісні зв'язки.

З огляду на те, що потреба в здоров'ї яскраво виражена у всіх вікових періодах і саме потреба визначає активність особистості, виникає питання, чому люди по-різному піклуються про здоров'я? Щонайменше можна назвати дві причини такої поведінки: 1. Різне протікання життєвих процесів визначається ритмічним характером напруги потреб, тому залежно від умов життя потреба наростає, загострюється, задовольняється і згасає. 2. Потреба є лише станом нужди організму, що само по собі не здатне викликати ніякої діяльності. Для того щоб потреба стала основою для цілеспрямованої поведінки, вона повинна отримати визначеність у відношенні зовнішніх об'єктів, що їй відповідають, (опредметитися) і тим самим передати функцію організації діяльності предмету, здатному її задовольнити [7].

Отже, суспільно значимим є таке ставлення до здоров'я, що забезпечить актуалізацію потреби в здоров'ї і стійку мотивацію на здоровий спосіб життя.

На думку Г.С. Нікіфорова, до основних компонентів будь-якого ставлення до здоров'я відносяться когнітивна, поведінкова і емоційна складові [7]. Когнітивна складова ставлення до здоров'я полягає в

усвідомленні власного стану. Поведінкова – реалізується у вчинках людини, її активності. Властива людині активність може бути розділена на два потоки – екстраактивність і інтраактивність. Коли активність, спрямована зовні, зустрічає перешкоди, вона не реалізується повністю. Незадоволеність результатами прояву зовнішньої активності приводить до накопичення негативних оцінок власних досягнень. Це поступово знижує мотивацію до самореалізації себе в справах, у соціальній взаємодії. Відбувається перерозподіл енергії у бік внутрішньої активності, що проявляється в посиленні прагнення до самозмін і самовдосконалення [7]. Емоційна складова ставлення до здоров'я повніше розкривається у домінуючому настрої. Підвищений, бадьорий, життєрадісний настрій приводить до підвищення життєвого тону і психологічної стійкості, захищає від хвороб і створює основу для видужання у хворих. Почуттєву основу настрою утворюють, згідно С.Л.Рубінштейна, органічне самопочуття, тонус життєдіяльності організму і ті не чітко локалізовані органічні відчуття (інтероцептивної чутливості), які виходять від внутрішніх органів [10].

Ставлення до здоров'я іноді позначають терміном «валеоустановка». Однак, якщо поняття «установка» застосовувати у класичному змісті (Д.М. Узнадзе), то мова йде про «цілісний стан суб'єкта», що не є свідомим, але представляє «своєрідну тенденцію до певних змістів свідомості». Тут має місце не просто якийсь із змістів психічного життя, а «момент її динамічної визначеності», тобто спрямованості на певну активність [11]. Тобто, валеоустановку можна визначити як психічне утворення, що включає три компоненти, які відповідають, але не ідентичні таким по змісту в структурі свідомого ставлення: уявлення про здоров'я (здоровий спосіб життя) і про хворобу; емоційне ставлення до проблем здоров'я і хвороби, їхня суб'єктивна оцінка; стереотипи поведінки, спрямовані на підтримку здоров'я і подолання хвороби [12].

Досліджуючи проблему розвитку ціннісного ставлення до здоров'я ми ведемо мову про розвиток свідомого ставлення, розглядаючи існуючі установки особистості, як одну із умов, що визначають ефективність зазначеного процесу.

Виходячи з цього, завдання людини полягає в тому, щоб керувати хаосом і знаходити стратегії та ресурси, доступні для того, щоб впоратися зі змінами в повсякденному житті. Власне салютогенетична концепція робить акцент на факторах захисту, а не на більш традиційних факторах ризику, необхідних для психічного здоров'я та психічної сили опору.

На думку А. Антоновського [16], ресурси загального опору мають імуностимулюючу дію, що полегшує вплив факторів стресу і сприяє протистоянню йому. Визначенню цієї дії слугує почуття пов'язаності, яке співвідноситься з відчуттям стійкої та динамічної віри в те, що: стимули, які ми отримуємо із зовнішнього і внутрішнього середовища протягом всього свого життя, є структурними, передбачуваними і зрозумілими; у людини є всі необхідні ресурси для реагування на вимоги цих стимулів; вимоги стимулів

завжди є певним викликом, який вартий того, щоб на нього відповісти. Отже, почуття пов'язаності допомагає людині оцінити і зрозуміти ситуацію, в якій вона перебуває, знаходити сенс для руху в напрямку зміцнення здоров'я і мати здатність робити це (зрозумілість, керованість і осмисленість) його характеризує три основні моменти: а) стимули зовнішнього і внутрішнього середовища є чіткими і зрозумілими (зрозумілість); б) людина здатна управляти ситуацією, що формується цими стимулами (керованість); в) завдяки усвідомленню людиною сенсу подій, вони сприймаються як виклик, що вимагає прийняття і гідної відповіді, тому не відчуваються як непосильна ноша (осмисленість). При такому підході люди не класифікуються на здорових чи хворих, оскільки перебувають десь між уявними полюсами повного благополуччя та загальної захворюваності.

У більш вузькому значенні салютогенез часто прирівнюється до почуття пов'язаності, яке визначається як: «глобальна орієнтація, що виражає ступінь пронизуючого, стійкого, хоча й динамічного почуття впевненості в тому, що внутрішнє і зовнішнє середовище людини передбачуване і є висока ймовірність того, що все вийде так, як цього можна очікувати» [16].

Почуття пов'язаності, яке є ключовим в салютогенетичній моделі А. Антоновського і включає в себе три взаємопов'язані компоненти (зрозумілість (почуття того, що світ можна пізнати, він впорядкований і передбачуваний); керованість (віра людини в те, що вона володіє ресурсами, які відповідають вимогам, що висувуються світом); осмисленість (емоційне переживання того, що життя має сенс)), багато в чому схоже з поняттям життестійкості, введеним С. Кобейса і С. Мадді, Згідно з концепцією Антоновського почуття пов'язаності впливає на психологічне здоров'я трьома шляхами: по-перше, через підтримання гомеостазу в організмі (психосоматичним шляхом); по-друге, за допомогою формування мотивації, спрямованої на уникнення загроз здоров'ю і активне підтримання його; по-третє, через вплив на процеси когнітивної оцінки стресу. Саме цей потенціал людини є основою її протистояння стресовим подіям і кризам, як вважає С. Мадді, зокрема, що саме життестійкість є системою переконань про себе, про світ, про взаємини зі світом та містить три порівняно автономні компоненти: залучення, контроль і прийняття ризику [17].

Метою нашого дослідження є виявлення внутрішніх чинників ціннісного ставлення до здоров'я особистості.

Відповідно зазначеної мети, основним **завданням** дослідження є вивчення особливостей взаємозв'язку складових салютогенетичної спрямованості з особистісними характеристиками людини.

Методи дослідження. В емпіричному дослідженні, виходячи із мети дослідження, використовувалась шкала почуття пов'язаності А. Антоновського, шкала психологічного благополуччя К. Ріфф модифікований варіант Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко, тест життестійкості (С. Мадді, адаптований Д.О. Леонтьєвим, О.І. Рассказовою). Обробка отриманих результатів емпіричного дослідження здійснювалася за

допомогою комп'ютерної програми для статистичної обробки даних SPSS Statistics 21.0.

Виклад матеріалу дослідження.

Вибірку дослідження склали 183 людини, в тому числі 48 чоловіків та 135 жінок, віком від 19 до 62 років. Середній вік $37,7 \pm 11,1$. За родом діяльності: студенти ЗВО, студенти, що навчаються за програмою підвищення кваліфікації в методі Позитивної психотерапії, працюючі фахівці (викладачі, інженери, менеджери різних рівнів, юристи, економісти, психологи, лікарі, соціальні працівники, реабілітологи та ін.).

Здійснений аналіз дав підставу визначити основним параметром аналізу показник *когерентності*, як інтегрального показника ціннісного ставлення до здоров'я. В таблиці 1 наведено кореляційні зв'язки показника когерентності з особистісними характеристиками досліджуваних

Таблиця 1

Кореляційні зв'язки показників салютогенетичної спрямованості з особистісними параметрами

	Позитивні взаємини	Автономія	Управління середовищем	Особистісне зростання	Цілі в житті	Самоприйняття	Включеність	Контроль	Прийняття ризику
Зрозумілість	,39*	,33*	,58**	,22*	,56**	,58**	,59**	,45**	,44**
Керованість	,24*	,23*	,21*	,31**	,12	,17	,19	,14	,17
Осмисленість	,33*	,31*	,34*	,21*	,24*	,23*	,34*	,26*	,18
Когерентність	,21*	,26*	,44**	,22*	,27*	,37**	,36**	,21	,22

** . Кореляція значима на рівні 0.01 (2-сторон.); * . Кореляція значима на рівні 0.05 (2-сторон.).

На основі результатів регресійного аналізу, представлених в таблиці 2, можемо визначити параметри, що мають найбільший вплив на показник когерентності.

Таблиця 2

Регресійні моделі^a

Модель	R	R ²	Скоректований R ²	Стд. похибка оцінки
1	,45 ^a	,16	,16	16,951
2	,68 ^b	,18	,17	16,81

а. Предиктори: (конст) Включеність

б. Предиктори: (конст) Включеність, самоприйняття

с. Залежна змінна: Когерентність

Отримані дані свідчать про прямий позитивний зв'язок показників салютогенетичної спрямованості особистості з самоприйняттям, смисложиттєвими орієнтаціями, включеністю у значиму взаємодію.

Результати регресійного аналізу показали, що салютогенетична спрямованість зумовлюється здебільшого значимими взаєминами особистості та розумінням і прийняттям себе.

Очевидно, що відповідальне ставлення до здоров'я – це досить складний психологічний феномен. Воно включає: ставлення до здоров'я як до цінності; формування уявлення про себе як про здорову людину; здатність використовувати ресурси здоров'я та віра в свої можливості, що служить збереженню і зміцненню здоров'я. Коли людина самостійно й усвідомлено розпоряджається своїм здоров'ям, вона фактично реалізує своє право на здоров'я. Вона самостійно і відповідально реалізує свій потенціал, свої можливості розвитку.

Висновки. Основні завдання по формуванню ціннісного ставлення до здоров'я особистості полягають у своєчасній комплексній діагностиці індивідуально-психологічних, особистісних особливостей, міжособистісних взаємини, самоставлення та ставлення до проблем та усвідомлення їхніх причин.

Ефективним засобом розвитку ціннісного ставлення до здоров'я є цілеспрямована активна діяльність особистості по розв'язанню суперечностей між усвідомленням цінності здоров'я і реальною її поведінкою. Внутріособистісними умовами, що впливають на результат розвитку ціннісного ставлення до здоров'я є індивідуальні характеристики (включеність і самоприйняття) як основа своєрідності реакції особистості на вплив ззовні. Отже, механізмом розвитку ціннісного ставлення до здоров'я може бути корекція, переконструювання когнітивних структур, які сприяють подоланню протиріч між усвідомленням цінності здоров'я і реальною поведінкою.

Перспективи подальших досліджень полягають у поглибленому визначенні чинників ціннісного ставлення до здоров'я особистості, зокрема статевої особливостей та відмінностей у різних вікових групах досліджуваних.

Список використаних джерел:

1. Апанасенко, Г.Л., & Попова, Л.А. (2000). *Медицинская валеология*. Ростов н/Д: Феникс.
2. Дорофеев, Е.Д. (Ред.) (1997). *Ценностное сознание личности в период преобразования общества*. М.: Изд-во Института психологии РАН.
3. Ломов Б.Ф. (1999). *Методологические и теоретические проблемы психологии*. М.: Наука.
4. Марютина, Т.М., & Ермолаев, О.Ю. (1997). *Введение в психофизиологию*. М.: Флинта.

5. Зейгарник, Б.В., Холмогорова, А.Б., & Мазур, Е.С. (1989). Саморегуляция поведения в норме и патологии. *Психологический журнал*, 2 (10), 122-131.
6. Леонова, А.Б., & Медведев, В.И. (1981). *Функциональные состояния человека в трудовой деятельности*. М.: Изд-во МГУ.
7. Никифоров, Г.С. (Ред.). (2000). *Психология здоровья: Учебник для ВУЗов*. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та.
8. Вилюнас В.К. (1990). *Психологические механизмы мотивации человека*. М.: Изд-во МГУ.
9. Колесов, Д.В. (2000). Здоровье через образование. *Биология в школе*, 2, 20-22.
10. Рубинштейн, С.Л. *Проблемы общей психологии*. М.: Педагогика.
11. Узнадзе, Д.Н. (2001). *Психология установки*. СПб.: Питер.
12. Васильева, О.С. & Филатов Ф.Р. (2001). *Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки*. М.: Академия.
13. Купреєва, О.І. (2007). Формування навичок самопрезентації у студентів з інвалідністю методом соціально-психологічного тренінгу. *Актуальні проблеми навчання і виховання людей з особливими потребами : зб. наук. праць*, 3(5), 180-187.
14. Сердюк, Л.З. (2014). Особистісний модус самореалізації майбутніх фахівців. *Вісник післядипломної освіти*, 10(23), 239-248.
15. Сердюк, Л.З., & Купреєва, О.І. (2015). Особистісний ресурс життєстійкості студентів із соматичними захворюваннями. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології Г.С.Костюка НАПН України*, 9(7), 311-317.
16. Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health—How people manage stress and stay well*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
17. Maddi, S. & Khoshaba, D. (1994). Hardiness and Mental Health. *Journal of Personality Assessment*, 2(63), 265-274.

References:

1. Apanasenko, G.L., & Popova, L.A. (2000). *Medicinskaja valeologija [Medical valeology]*. Rostov n/D: Feniks. [in Russian].
2. Dorofeev, E.D. (Red.) (1997). *Cennostnoe soznanie lichnosti v period preobrazovanija obshhestva [Value consciousness of the individual in the period of transformation of society]*. М.: Izd-vo Instituta psihologii RAN. [in Russian].
3. Lomov B.F. (1999). *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii [Methodological and theoretical problems of psychology]*. М.: Nauka.
4. Marjutina, T.M., & Ermolaev, O.Ju. (1997). *Vvedenie v psihofiziologiju [Introduction to psychophysiology]*. М.: Flinta. [in Russian].
5. Zejgarnik, B.V., Holmogorova, A.B., & Mazur, E.S. (1989). Samoreguljacija povedenija v norme i patologii [Self-regulation of behavior in norm and pathology]. *Psihologicheskij zhurnal*, 2 (10), 122-131. [in Russian].

6. Leonova, A.B., & Medvedev, V.I. (1981). *Funkcional'nye sostojanija cheloveka v trudovoj dejatel'nosti* [Functional states of a person in labor activity]. M.: Izd-vo MGU. [in Russian].
7. Nikiforov, G.S. (Red.). (2000). *Psihologija zdorov'ja: Uchebnik dlja VUZov* [Health Psychology: A Textbook for Universities]. SPb.: Izd-vo S.-Peterb. un-ta. [in Russian].
8. Viljunas, V.K. (1990). *Psihologicheskie mehanizmy motivacii cheloveka* [Psychological mechanisms of human motivation]. M.: Izd-vo MGU. [in Russian].
9. Kolesov, D.V. (2000). Zdorov'e cherez obrazovanie [Health through education]. *Biologija v shkole*, 2, 20-22. [in Russian].
10. Rubinshtejn, S.L. *Problemy obshhej psihologii* [Problems of general psychology]. M.: Pedagogika. [in Russian].
11. Uznadze, D.N. (2001). *Psihologija ustanovki* [Installation psychology]. SPb.: Piter. [in Russian].
12. Vasil'eva, O.S. & Filatov F.R. (2001). *Psihologija zdorov'ja cheloveka: jetalony, predstavlenija, ustanovki* [Human health psychology: standards, ideas, attitudes]. M.: Akademija. [in Russian].
13. Kupreeva, O.I. (2007). Formuvannja navichok samoprezentacii u studentiv z invalidnistju metodom social'no-psihologichnogo treningu [Formation of self-presentation tips for students with disabilities by the method of social and psychological training]. *Aktual'ni problemi navchannja i vihovannja ljudej z osoblivimi potrebami : zb. nauk. prac'*, 3(5), 180-187. [in Ukrainian].
14. Serdjuk, L.Z. (2014). Osobistisnij modus samorealizacii majbutnih fahivciv [Special modus of self-realization of maybutnyh fahivtsiv]. *Visnik pisljadiplomnoi osviti*, 10(23), 239-248. [in Ukrainian].
15. Serdjuk, L.Z., & Kupreeva, O.I. (2015). Osobistisnij resurs zhittestijkosti studentiv iz somatichnimi zahvorjuvannjami [A special resource for the life of students from somatic ills]. *Aktual'ni problemi psihologii : zb. nauk. prac' In-tu psihologii G.S.Kostjuka NAPN Ukraini*, 9(7), 311-317. [in Ukrainian].
16. Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health—How people manage stress and stay well*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
17. Maddi, S. & Khoshaba, D. (1994). Hardiness and Mental Health. *Journal of Personality Assessment*, 2(63), 265-274.

Отенко С.А. Психологические факторы ценностного отношения личности к здоровью. В статье рассматриваются психологические подходы к изучению проблемы здоровья, некоторые аспекты ценностного отношения к здоровью, задачи и механизм развития ценностного отношения к здоровью.

В эмпирическом исследовании приняли участие 183 человека, в том числе 48 мужчин и 135 женщин в возрасте от 19 до 62 лет. Изучались особенности взаимосвязей показателей салютогенетической направленности с личностными характеристиками. Факторами, характеризующие личностные ресурсы когерентности личности, есть значимые отношения личности, понимание и принятие себя. Установлено, что ответственное отношение к

здоров'ю включає відношення до здоров'я як до цінності; формування уявлення про себе як про здорового людини; здатність використовувати ресурси здоров'я і віра в свої можливості, що служить збереженню і зміцненню здоров'я.

Ключові слова: здоров'я, ціннісне відношення до здоров'я, салютогенез, когерентність, адаптація, життєстійкість, розвиток.

Otenko S. Psychological factors of a person's value attitude to health.

The article examines psychological approaches to health problems, some aspects of the value attitude to health, its goals and developmental mechanism.

The empirical study involved 183 people, including 48 men and 135 women aged 19 to 62 years. The characteristic correlations among the indicators of salutogenetic orientation and personal characteristics were studied. Factors characterizing an individual's personal coherence resources are: his/her significant relationships, understanding and acceptance of oneself. We have determined that a responsible attitude towards health includes: an attitude towards health as a value; a formed idea of oneself as a healthy person; trust in existing health resources and the capability to use them, which helps to maintain and strengthen health.

Key words: health, value attitude to health, salutogenesis, coherence, adaptation, psychological hardiness, 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, Україна.

ЗНАЧЕННЯ ПЕРІОДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СПОРТСМЕНА В ЗАГОСТРЕННІ ПСИХОСОМАТИЧНИХ РОЗЛАДІВ

Перепелиця А.В. Значення періоду професійної діяльності спортсмена в загостренні психосоматичних розладів. Статтю присвячено аналізу проблеми зростання частоти виявлень хронічних запальних захворювань у спортсменів. Окремлено особливості психосоматичних змін, як психотравмуючого фактора. Теоретично досліджено види психосоматозів, джерел хвороб та патогенних факторів, які здійснюють вплив на спортсменів і визначають психічну напруженість. Визначено недостатність статистичних даних та наукових досліджень, пов'язаних з врахуванням психосоматичних змін під час різних етапів професійної діяльності спортсмена. Акцентовано увагу на загостренні психосоматичних проявів перед та під час змагань. Підтверджено дослідженням, що специфіка виду спорту обумовлює наявність певних особистісних особливостей, які заглиблюються в міру занять спортом. Встановлено, що екстремальні навантаження негативно позначаються на самопочутті і активності спортсменів, що загрожує значним виснаженням до моменту змагань, та негативним впливом на результати

спортивної діяльності і виникнення психосоматичних змін. Емпірично доведена необхідність вивчення загальних і спеціальних психологічних особливостей спортивної діяльності з урахуванням психосоматичної сфери спортсменів для побудови методів навчання і спортивного тренування.

Ключові слова: спорт, спортсмен, психологія, психосоматика, тривожність, невротизм, скарги.

Постановка проблеми. На сьогодні актуальним завданням психології виступає підвищення стабільності здоров'я і його стійкості до екстремальних навантажень. Особливо це актуальне завдання для осіб, діяльність яких пов'язана з екстремальними навантаженнями в поєднанні з психоемоційними стресами, до яких відносяться спортсмени.

Особливо слід відзначити проблему здоров'я спортсменів в спорті вищих досягнень. У змагальний період при досягненні спортсменами максимальної готовності до екстремальних навантажень, вони стають надзвичайно вразливими до інфекційних захворювань, вірусних інфекцій, що вкрай негативно позначається на результативності, а іноді вимагає зняття спортсмена зі змагань.

В останні роки спостерігається зростання частоти виявлень хронічних запальних захворювань у спортсменів всіх рівнів [11], випадків серйозних травм і відхилень в стані здоров'я, ряд яких, при більш детальному вивченні механізмів їх виникнення, може бути класифікований як стресогенні розлади - порушення функцій органів і систем, виникнення та розвиток яких найбільшою мірою пов'язане зі стресовими факторами [15].

Сфера психосоматичних порушень у спортсменів в області спортивної науки практично не розроблена. Виявлення внутрішньо-особистісних соматопсихічних і психосоматичних проявів у спортсменів – складна, але одночасно, дуже важлива для вивчення проблема в сучасній спортивній науці. Результати її вивчення, могло б вплинути на зміцнення і збереження психічного здоров'я спортсменів, що заслуговує на увагу і є необхідною як для теорії, так і практики спорту.

Актуальністю досліджуваної проблеми виступає наявність істотних протиріч між необхідністю досягнення високих спортивних результатів і недостатньо своєчасним і якісним контролем змагальної діяльності спортсменів, діагностикою, профілактикою і лікуванням психосоматичних порушень.

Метою даного теоретико-емпіричного дослідження є вивчення впливу екстремальних навантажень на виникнення психосоматичних порушень у спортсменів та визначення загострення їх проявів в залежності від періодів змагань.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Професійний спорт пов'язаний зі значним напруженням кожної системи організму: вегетативної, центральної нервової, рухової, сенсорної, імунної. Залежно від виду спорту, роль і кількість ушкоджуючих або агресивних чинників, в тому числі тих, які

безпосередньо націлені на досягнення больового ефекту, різняться. Різні також співвідношення психологічної і фізичної напруги.

Л.Н. Акімова в спортивній елітарній кар'єрі виділяє сім криз-переходів (початкова спортивна кар'єра, перехід в спорт вищих досягнень, перехід до фінішу спортивного життя і ін.), кожен з яких створює специфічні передумови для виникнення травм, захворювань, хронічних перевантажень (перетренування), "змушує" спортсмена отримувати досвід лікування, реабілітації та "повернення в стрій", відчувати навантаження "випробування славою" і неминуча криза закінчення спортивної кар'єри [2, с. 75]. Кожна криза має свої особливості і переживається кожним спортсменом індивідуально. Так само, як і має індивідуальні наслідки. Особливої уваги потребує етап переходу в спорт вищих досягнень, коли навантаження мають найбільші вимоги, не тільки до фізичних, але і психологічних, можливостей спортсмена. Дослідниками Р. Уейнберг та Д. Гоулд, був встановлений взаємозв'язок регулярного фізичного навантаження і психічного здоров'я [14].

Спортсменів супроводжують екстремальні фізичні навантаження і всередині спортивного процесу, і поза безпосередніх тренувань і змагань, викликаючи стан фізичного перенапруження. Отже, чим ближче спортсмен наближається до межі, що відокремлює звичайні навантаження від екстремальних ("етап стартової психічної напруги"), і навпаки ("етап завершальної психічної напруги"), тим вище рівень психічного напруження, яке виражається в тяжких переживаннях, суб'єктивному уповільненні часу, вегетативних змінах та порушеннях сну. Коли внаслідок психологічних переживань, починають виникати ознаки погіршення фізичного стану без вегетативних змін, в клінічній психології, говорять про психосоматику. Основний постулат цієї науки свідчить, що основою психосоматичного захворювання є реакція на емоційне переживання, яке супроводжується патологічними порушеннями і функціональними змінами в органах.

Психосоматика (грец. *psyche* - душа, *soma* - тіло) - напрям в медицині та психології, що займається вивченням впливу психологічних (переважно психогенних) чинників на виникнення і подальшу динаміку соматичних захворювань [4].

Термін «психосоматика» ввів в ХІХ столітті німецький психіатр Йоганн Хрiстиян Август Хайнрот, який вперше відзначив вплив душевного стану на перебіг хвороби.

Остаточно термін "психосоматичний" почав вживатися завдяки віденським психоаналітикам, і з цього моменту психосоматична медицина стала позначатися як "прикладний психоаналіз в медицині". Дойч, разом з колегами Ф.Александром, Ф.Данбаровою і ін. викликав інтерес до психосоматичних проблем, і до кінця 50-х років в американській науковій літературі психологами було опубліковано близько 5000 статей про соматичну медицину. Дослідження Ф. Данбар, які були присвячені зв'язку між соматичними розладами та певними типами емоційних реакцій, до яких

зазвичай вдаються люди з певними характерологічними рисами, дозволили звернути увагу на те, що в кожній людині вкорінюється схильність до реагування на психологічний конфлікт конкретним соматичним розладом [6].

Серед тих, хто розвивав цей напрямок, варто назвати аналітиків А. Адлера, Л. Сонді, вчених школи І. Павлова, які розробляли метод експериментального неврозу [1]. Вчення І. Павлова та І. Сеченова поклали початок низці нейропсихологічних досліджень, які пізніше сформулювалися у кортико-вісцеральну гіпотезу К. Бикова та І. Курцина, котрі довели, що формування психосоматичних розладів пов'язане з первинними порушеннями коркових механізмів управління внутрішніми органами, зумовленими перенапруженням процесів збудження і гальмування в корі головного мозку.

Початком історії сучасної психосоматичної медицини є психоаналітична концепція З. Фрейда, відповідно до якої, в тих випадках, коли емоції виключаються з поля свідомості і таким чином позбавляються адекватної розрядки, вони стають джерелом хронічної напруги і можуть породжувати істеричні симптоми. Енергія недозволеного емоційного конфлікту «перекладається» в тілесну сферу і викликає розвиток конверсійних симптомів, символічно виражають пригнічені, витіснені в несвідоме неприємні почуття. Однак викликане афектом енергетичне напруження нікуди не дівається і перетворюється в хворобливий симптом. Внутрішньоособистісний конфлікт витісняється і стає енергетичним резервуаром, який підтримує хворобу. Демонстровані соматичні страждання привертають увагу і співчуття оточуючих, що полегшує його душевні муки і зменшує пов'язане з психотравмуючою ситуацією афективну напругу [13].

Незважаючи на часте вживання слова "психосоматика" в побуті і в науковій літературі, сьогодні єдиного визначення цього терміну не існує. В цілому, його позначення впливає з його складових слів (душа і тіло). З одного боку, даний термін має на увазі науковий напрямок, встановлює взаємини між тілесними функціями і психікою, що досліджує вплив психологічних переживань на функції організму і на виникнення тих чи інших хвороб. З іншого боку, термін "психосоматика" позначає ряд феноменів, які пов'язані з взаємовпливом тілесного і психічного, в тому числі безліч патологічних порушень. Окрім цього, під психосоматикою розуміють напрямок медицини, мета якої - лікування психосоматичних порушень ("психосоматична медицина") [7].

Розлади, які відносяться до психосоматичних, включають не лише психосоматичні захворювання, але й соматизовані розлади, патологічні психогенні реакції на соматичні захворювання та інші, а також психічні розлади, які можуть ускладнюватися соматичною патологією [8].

В Україні психосоматична медицина як науковий напрям лише починає розвиватися. Це переважно стосується лікарів та науковців, які працюють у сфері психіатрії, психології та невропатології, та досліджують психогенно обумовлені порушення функції внутрішніх органів (систем) організму.

В сучасній науковій літературі (Б. Карвасарский) до психосоматичних захворювань і розладів відносять конверсійні симптоми (істеричні паралічі, парестезії, больові феномени, психогенна сліпота, глухота, блювання), функціональні синдроми (скарги порушень роботи систем організму: ШКТ, ССС та ін.), психосоматози (первинно тілесна реакція на конфліктне переживання). В класичній літературі виділено 7 психосоматозів [4]. Але не можна не враховувати специфічність спортивної діяльності, а, отже, ймовірність інших проявів психосоматичних порушень.

На сьогоднішній день виділено сім джерел хвороби (А. Радченко), але для спортсменів найбільшого значення мають: внутрішній конфлікт (конфлікт свідомого і несвідомого), мотивація (умовна вигода), «елементи органічної мови» (хвороба стає фізичним втіленням фрази, коли на підсвідомому рівні вона сприймається мозком, як команда і може перетворитися на реальні симптоми), самопокарання, травматичний досвід минулого [9].

Окрім джерел психосоматичних змін необхідно враховувати патогенні фактори спортивної діяльності, які здійснюють вплив на спортсменів і визначають психічну напруженість. До них відносять особливості навколишнього середовища (тривалість світлового дня, вологість повітря[12]), індивідуально-особистісні чинники (особливості переживань драматизму, самотності та ін.), соціальні фактори (соціально-психологічні (зміна обстановки, особливості проведення змагань, підвищена дратівливість та ін), професійно-побутові (специфіка і рівень спортивної підготовки, наявність досвіду в змаганнях, знань і навичок саморегуляції, тривалість перебування в умовах депривації, невизначеність, невиправданість очікувань))[10].

В літературі виділяють три самостійні напрями наукових досліджень психосоматичного статусу особистості: західноєвропейська (німецька), російська (радянська) та американська [16].

Виклад матеріалу дослідження. Дослідження проводилось на базі Національного університету фізичного виховання і спорту України. Вибірку досліджуваних становили 30 спортсменів, віком від 18 до 24 років, спортивним стажем 7-12 років та спортивною кваліфікацією від II дорослого до майстра спорту. З них: 10 представників легкої атлетики, 10 борців, 10 спортсменів ігрових видів спорту.

Для дослідження індивідуально-психологічних особливостей спортсменів використовувались бесіда, анкетування та методики: вираженості тривожних переживань Спілбергера-Ханіна, діагностика невротизму Г. Айзенка (ЕРІ), Гіссенський опитувальник соматичних скарг.

Дослідження було розпочато з анкетування, яка мала три блоки запитань. Перший блок стосувався наявності захворювань у родичів, що було необхідно для визначення спадкових хвороб. Другий блок - визначення хронічних захворювань у самого спортсмена, з метою відокремлення соматичних змін від психосоматичних. Третій блок включав питання

визначення змін загального стану, харчування, сну та емоційного стану на дозмагальному періоді та після змагань.

В результаті отриманих даних було з'ясовано, що серед трьох досліджуваних у одного з батьків в анамнезі цукровий діабет типу В, та у двох – виразка шлунка. Але враховуючи, що дані захворювання не є спадковими, інформація не несла для нас подальшого інтересу. Серед інших виявлених у родичів захворювань була гіпертонія (20%), холецистит (10%), тобто, враховуючи, що дані захворювання є спадковими, у 6 спортсменів є ризик виникнення гіпертонії, та у трьох - холециститу.

Анкетування дозволило визначити, що лише у одного спортсмена є хронічне захворювання, підтвержене обстеженнями та лікарем, а саме, панкреатит.

Як показали результати дослідження за третім блоком, при підготовці до змагань (період інтенсивних навантажень) серед 93,3% (28 спортсменів) визначалися значні зміни з боку емоційного стану, порушення сну, харчування. Близько 93% досліджуваних відзначали підвищену тривожність, ознаки депресії, 74% - дратівливість. Але на кінець першого тижня після змагань, вказали попередні результати 26,6% (8 досліджуваних), що свідчить, про поступове відновлення організму спортсменів. Нами було звернуто увагу, на трьох досліджуваних у відповідях яких, інтенсивність негативних змін мала зростаючі показники, що вказувало на більш емоційні негативні переживання в період після змагань. Під час бесіди було з'ясовано, що спортсмени мали розчарування від своєї участі під час змагань.

Здоров'я людини безпосередньо залежить від його думок, характеру, настрою, любові або її відсутності, від ставлення до невдач і успіхів і т.д.

На якість життя людини впливає настрій. Емоції – це основа для формування почуттів. Наприклад, в основі злості, роздратування, ненависті, образи лежить гнів. А на основі страху формуються почуття побоювання, жаху, сорому, сором'язливості.

Природа наділила людей 5 базовими емоціями: тривога, страх, гнів, печаль, радість, кожна з яких необхідна для самозбереження і виживання. Тіло людини має здатність до пульсації «стиснення - розширення»: небезпека - стиснення, небезпеки немає - тіло розширилося. Тому м'язи стискаються у відповідь на почуття, які пов'язані з тривогою, гнівом, страхом, сумом [5].

Залежно від ситуації, в якій найчастіше знаходиться людина, почуттів, які він відчуває, в певних ділянках тіла виникають м'язові блоки - зони постійного хронічного напруження, що призводить до функціональних порушень, появи різних хвороб (психосоматичні). Наприклад, пригнічені і накопичені образи, блокують грудну клітку, сприяють формуванню бронхіту, «покашлювання», захворювання печінки неінфекційної природи (печінка - «орган-архів» пережитого гніву і образ). Підшлункова залоза реагує на занепокоєння і тривогу, а цукровий діабет - класична стресова хвороба. Найбільш уразливими органами, що реагують на страх і побоювання - кишечник, нирки, сечовий міхур [3].

Певний рівень тривожності - природна і обов'язкова особливість активної діяльної особистості. У кожної людини існує свій оптимальний, або бажаний, рівень тривожності - це так звана корисна тривожність. Оцінка людиною свого стану в цьому відношенні є для нього істотним компонентом самоконтролю і самовиховання. Але тривала і інтенсивна тривожність може мати негативні наслідки, як для особистості спортсмена, так і для його професійної діяльності.

З метою визначення вираженості тривожних переживань та оцінки стану в динаміці в періодах до та після змагань нами була використана методика Спілбергера-Ханіна. Тест дозволив диференційовано виміряти тривожність і як особистісну властивість (особистісна тривожність) і як стан, пов'язаний з поточною ситуацією (ситуативна тривожність). Тривожність як особистісна риса означає мотив або придбану поведінкову позицію, яка змушує людину сприймати широке коло об'єктивно безпечних обставин, які містять загрозу, спонукаючи реагувати на них станами тривоги, інтенсивність яких не відповідає величині реальної небезпеки. Під особистісною тривожністю розуміється стійка індивідуальна характеристика, яка відображає схильність людини до тривоги і передбачає наявність у неї тенденції сприймати досить широкий спектр ситуацій як загрозливі, відповідаючи на кожну з них певною реакцією. Як схильність, особиста тривожність активізується при сприйнятті визначених стимулів, що розцінюються людиною як небезпечні для самооцінки, самоповаги.

Реактивна (ситуативна) тривожність відповідає за стан людини в даний момент часу, характеризується суб'єктивно пережитими емоціями: напругою, занепокоєнням, заклопотаністю, нервозністю в даній конкретній обстановці. Цей стан виникає як емоційна реакція на екстремальну або стресову ситуацію. Природно, це стан відрізняється нестійкістю в часі і різною інтенсивністю в залежності від сили впливу стресової ситуації. Таким чином, значення підсумкового показника по даній підшкалі дозволяє оцінити не тільки рівень актуальної тривоги випробуваного, а й визначити, чи знаходиться він під впливом стресової ситуації і яка інтенсивність цього впливу на нього.

Отримані результати вказують, що велика кількість спортсменів на етапі підготовки до змагань 60% (18 спортсменів) та після змагань 30% (9 досліджуваних) мають високий рівень особистісної тривожності (ОТ). Такі особи схильні сприймати загрозу своїй самооцінці і життєдіяльності, реагувати дуже вираженим станом тривожності, що дає підставу припускати можливість появи стану тривожності в різноманітних ситуаціях під час змагань, особливо коли вони будуть стосуватися оцінки його компетенції та престижу. Особистісна тривожність являє собою конституційну межу, яка обумовлює схильність сприймати загрозу в широкому діапазоні ситуацій. При високій особистісній тривожності кожна з цих ситуацій буде володіти стресовим впливом на суб'єкта і викликати у нього виражену тривогу. Дуже висока особистісна тривожність прямо корелює з наявністю невротичного

конфлікту, з емоційними і невротичними зривами і психосоматичними захворюваннями.

Середній рівень був виявлений у 35% (10 осіб) опитаних спортсменів в період до змагань і у 40% (12 досліджуваних) – після змагань. Тривожність характеризується низьким порогом виникнення тривоги. В цілому тривожність є суб'єктивним проявом неблагополуччя особистості. Найбільш яскраво тривожність проявляється у осіб при нервово-психічних і важких соматичних захворюваннях. У здорових людей відзначається в разі переживання наслідків психотравм, а також при відхиленнях (так званих акцентуйованих особистостей).

Низький рівень особистісної тривожності був виявлений у 2% (5 осіб) респондентів в період до змагань і 30% (9 спортсменів) – після змагань, що свідчить про те, що особистість неохоче сприймає загрозу своєму престижу, самооцінці в широкому діапазоні ситуацій. Імовірність виникнення стану тривожності значно нижче, хоча і не виключено, що в окремих, особливо важливих випадках, тривожність збільшиться.

Як показують результати, період перед змаганнями має значний вплив на особистісну тривожність спортсменів, збільшуючи кількість високотривожних особистостей. Хоча, і в період після змагань визначено у 30% високі показники особистісної тривожності. При співставленні з результатами анкетування та опитування, було з'ясовано, що йдеться про спортсменів незадоволених своїми результатами в змаганнях.

За результатами ситуативної тривожності були отримані дані, які свідчать, що на етапі підготовки до змагань кількість спортсменів з високим рівнем дорівнює 20% (6 спортсменів), а після – 30% (9 осіб). Більшість респондентів мають середній рівень при двох періодах пов'язаних зі змаганнями. До змагань середні результати показали 60% (18 спортсменів), а після – 63% (19 осіб). Ситуативна тривожність характеризується емоціями, які суб'єктивно переживаються: напругою, занепокоєнням, заклопотаністю, нервозністю. Цей стан виникає як емоційна реакція на стресову ситуацію і може бути різною за інтенсивністю та динамічністю в часі.

Низький рівень був виявлений у 20% (6 осіб) в період до змагань і 7% (2 спортсмена) після змагань.

Отримані результати за станом реактивної (ситуативної) тривожності, свідчать про знаходження великої кількості спортсменів в стресовій ситуації і характеризується суб'єктивним дискомфортом, напруженістю, занепокоєнням і вегетативним збудженням. Різниця склала в причинах даної тривоги в залежності від періодів змагальної діяльності. На період підготовки до змагань, спортсмени називали наступні причини: великі навантаження, вимоги до них з боку тренерів та насичений графік тренувань. А в період після змагань респондентами були названі проблеми: з надолуження навчання, з проблемами зі здоров'ям, виснаженням та поверненням в звичний режим.

При співставленні отриманих даних за двома видами тривожності, можна зробити висновок, що особистісна тривожність більш характерна спортсменам із спортивних єдиноборств, що пов'язане з тим, що це негруповий вид спорту і потребує відповідальності спортсмена лише від нього. Випадки особистісної тривожності у представників ігрових видів спорту свідчать про особистісну високу відповідальність одного спортсмена за усіх. Варто відзначити, актуальною причиною - поведінку тренерів після змагань. Серед спортсменів незадоволених своїми діями на змаганнях, більшість відмітили, що тренер окрім слів розчарування, ніяк не відреагував на ситуацію, що загостило негативний стан особистості.

Отже, результати за методикою вказують на необхідність проведення психологічної роботи зі спортсменами з високими показниками тривожності, необхідність формування почуття впевненості й успіху, зміщення акценту з зовнішньої вимогливості, категоричності, високої значимості в постановці завдань на змістовному осмисленні діяльності.

З метою визначення емоційного стану на етапі перед змаганнями, в залежності від виду спортивної діяльності, була використана діагностична методика Г. Айзенка (ЕРІ). А саме, визначений рівень невротизму серед досліджуваних спортсменів. Отримані дані свідчать про дуже високий рівень у 13,3% опитаних (1 представник спортивних ігор та 3 легкоатлети), високий рівень у 36,7% (3 легкоатлети, 4 борці та 4 представника ігрових видів спорту), середнє значення у 43,3% (5 борців, 4 легкоатлети та 4 представника спортивних ігор), низький рівень у 6,7% (1 борець і 1 представник ігрових видів спорту). Таким чином було виявлено, що найбільш психічно стійкими й врівноваженими є представники вільної боротьби та спортивних ігор. Легкоатлети мали в свою чергу найвищі показники невротизму, що свідчить про високий рівень напруженості, який може негативно впливати на спортивні результати та викликати психосоматичні зміни.

Отримані результати підтверджують дослідження Н. Булигіної та О. Жилиної, що специфіка виду спорту обумовлює наявність певних особистісних особливостей, які заглиблюються в міру занять спортом. Особи, розвиваючі швидкісно-силові якості, більш тривожні і менш стресостійкі в порівнянні зі спортсменами, що розвивають якість витривалості. У борців частіше спостерігається погіршення психосоматичного стану, більш переважений тонус парасимпатичного відділу автономної нервової системи, що є компенсаторним механізмом, і захищає організм від нервово-психічних перевантажень, які ведуть до виснаження енергетичних ресурсів.

Для виявлення психосоматичних порушень спортсменів був використаний Гіссенський опитувальник соматичних скарг, який дозволив виявити інтенсивність емоційно забарвлених скарг з приводу стану фізичного здоров'я. В результаті отриманих даних, були зроблені висновки, що 98% спортсменів мають ознаки виснаження. Психосоматичні зміни ревматичного характеру спостерігаються у 40%, шлунково кишкового тракту – 13,3%, серцево-судинної системи – 16,3%, прояви алергії – 23,3%.

Види спорту, що відрізняються наявністю більшої кількості екстремальних ситуацій в процесі змагань (наприклад, рукопашний бій в порівнянні з плаванням), викликають значно більший ступінь прояву негативних станів у спортсменів [2].

Отримані результати вказують на загострення психосоматичних проявів під час обох змагальних періодів (до і після). Бесіда дозволила визначити певні особливості психосоматичних загострень та їх причини. На етапі підготовки до змагань, результати свідчать про ознаки перетренованості спортсменів, високі цілі з боку тренерів, сумніви в собі. Після змагань, причинами виникнення та загострення психосоматичних симптомів виступають самопокарання за недосягнення поставлених завдань, сумніви в правильності обраної тактики, інтенсивності підготовки, неможливості повноцінного фізичного відновлення в результаті необхідності надолуження пропущеного навчання.

В період перед змаганнями, перераховані вище зміни виникають (загострюються), та проявляються поодинокі скарги: на погіршення апетиту, блювання, болі в черевній порожнині і функціонування кишковика; проблеми з координацією або рівновагою; кашель, задишку; біль в грудній клітці або прискорене серцебиття; головні болі, запаморочення, слабкість, непритомність; артрит, ревматизм або травми, захворювання кісток, периферичних суглобів, спини або хребта.

Результати опитування демонструють більшу заклопотаність спортсменів своїм соматичним станом, більш високі показники іпохондричності, при цьому більш виражену схильність заперечувати вплив стресу на себе.

Висновки. Визначено високі показники з боку тривожності, яка спостерігається у двох видах (особистісна та ситуативна) та виникає під час обох періодів (до і після змагань). Випадки особистісної тривожності збільшуються на передзмагальному етапі, що пов'язано з власними сумнівами спортсменів, та після змагань у осіб незадоволених своїми результатами в змаганнях. Дані свідчать про знаходження великої кількості спортсменів в стресовій ситуації і характеризується суб'єктивним дискомфортом, напруженістю, занепокоєнням і вегетативним збудженням. Різниця склала в причинах ситуативної тривоги в залежності від періодів змагальної діяльності. На період підготовки до змагань було віднесено великі навантаження, вимоги до них з боку тренерів та насичений графік тренувань. А в період після змагань респондентами - проблеми з надолуження навчання, з проблемами зі здоров'ям, виснаженням та поверненням в звичний режим.

Підтверджено дослідженням, що специфіка виду спорту обумовлює наявність певних особистісних особливостей, які заглиблюються в міру занять спортом. Особи, розвиваючі швидко-силові якості, більш тривожні і менш стресостійкі в порівнянні зі спортсменами, що розвивають якість витривалості. У борців частіше спостерігається погіршення

психосоматичного стану, більш переважений тонус парасимпатичного відділу автономної нервової системи, що є компенсаторним механізмом, і захищає організм від нервово-психічних перевантажень, які ведуть до виснаження енергетичних ресурсів.

Акцентовано увагу на загостренні психосоматичних проявів під час обох змагальних періодів (до і після). На етапі підготовки до змагань, результати свідчать про ознаки перетренованості спортсменів, високі цілі з боку тренерів, сумніви в собі. Після змагань, причинами виникнення та загострення психосоматичних симптомів виступають самопокарання за недосягнення поставлених завдань, сумніви в правильності обраної тактики, інтенсивності підготовки, неможливості повноцінного фізичного відновлення в результаті необхідності надолуження пропущеного навчання.

Отже, можна з упевненістю сказати, що екстремальні навантаження негативно позначаються на самопочутті і активності спортсменів, що загрожує значним виснаженням до моменту змагань, та негативним впливом на результати спортивної діяльності і виникнення психосоматичних змін. Вивчення загальних і спеціальних психологічних особливостей спортивної діяльності з урахуванням психосоматичної сфери спортсменів необхідні для побудови методів навчання і спортивного тренування.

Список використаних джерел:

1. Александер, Ф. (2011). Психосоматическая медицина. *Принципы и применение*. Москва: Институт Общегосударственных Исследований, 21-23.
2. Алёшичева, А.В. (2013). Психические состояния спортсменов, детерминирующие их психическое здоровье. *Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодёжи и туризма (ГЦОЛИФК)"*, 283-287
3. Арина, Г.А. (2009). Психосоматический симптом как феномен культуры. Москва: Академический проект.
4. Карвасарский, Б.Д. (2010). Клиническая психология. Санкт-Петербург: Питер.
5. Малкина-Пых, И.Г. (2005). Справочник практического психолога. Москва: Эксмо.
6. Макдугалл, Д. (2007). Театры тела: Психоаналитический подход к психосоматическим расстройствам. Москва : Когито-Центр, 2007.
7. Менегетти, А. (2007). Психосоматика. Москва: ННБФ «Онтопсихология».
8. Никоненко, Ю. (2016). Клінічна психологія. (Навчальний посібник). Київ: КНТ.
9. Радченко А. (2001). Психотерапия психосоматических заболеваний и расстройств. Методы современной психотерапии. Москва: Класс .
10. Разумец, Е. & Митин, И. (2016). Биоуправление как метод диагностики и регуляции функционального состояния спортсменов. *Актуальные проблемы диагностики, профилактики и лечения*

профессионально обусловленных заболеваний. Сборник материалов IV Всероссийской научной-практической конференции, 71-375.

11. Сарайкин, Д. (2012). Функциональное состояние организма юных спортсменов на разных этапах. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Челябинск.

12. Серeda, А.П., Пирушкин, В.П., & Оганнисян, М.Г. (2016). Десинхроноз (джетлаг, синдром смены часовых поясов). Современные и перспективные методы лечения. *Спортивная медицина: наука и практика*, Т.6, 3 (24), 13-21.

13. Солодков, А.С., & Сологуб, Е.Б., (2005). Физиология человека. Общая. Спортивная. Возрастная. (2-е изд.). Москва: Терра-Спорт, Олимпия Пресс.

14. Стасенко, В.Г. & Хуторная, М.Л. (2010). Экстремальная психология и психотерапия экстремальных состояний. Воронеж.

15. Трошин, В.Д. (2007). Стресс и стрессогенные расстройства. Диагностика, лечение и профилактика. Москва: Медицинское информационное агентство.

16. Шелег, Л.С. (2015). Класифікація концепцій та основні ознаки психосоматичних розладів. *Актуальні проблеми психології*, 12(21), 313-321.

References:

1. Aleksander, F. (2011). *Psichosomaticheskaya medicina. Principy i primeneniye [Psychosomatic medicine. Principles and Application]*. Moskva: Institut Obshchegosudarstvennyh Issledovaniy, 21-23. [in Russian].

2. Alyoshicheva, A.V. (2013). Psihicheskie sostoyaniya sportsmenov, determiniruyushchie ih psihicheskoe zdorov'e [Mental states of athletes that determine their mental health]. *Federal'noe gosudarstvennoe byudzhethoe obrazovatel'noe uchrezhdeniye vysshego professional'nogo obrazovaniya "Rossijskij gosudarstvennyj universitet fizicheskoy kul'tury, sporta, molodyozhi i turizma (GCOLIFK)"*, 283-287. [in Russian].

3. Arina, G.A. (2009). *Psichosomaticheskij simptom kak fenomen kul'tury [Psychosomatic symptom as a cultural phenomenon]*. Moskva: Akademicheskij proekt. [in Russian].

4. Karvasarskij, B.D. (2010). *Klinicheskaya psihologiya [Clinical psychology]*. Sankt-Peterburg: Piter. [in Russian].

5. Malkina-Pyh, I.G. (2005). *Spravochnik prakticheskogo psihologa [Handbook of a practical psychologist]*. Moskva: Eksmo. [in Russian].

6. Makdugall, D. (2007). *Teatry tela: Psihoanaliticheskij podhod k psichosomaticheskim rasstrojstvam [Body theaters: Psychoanalytic approach to psychosomatic disorders]*. Moskva : Kogito-Centr, 2007. [in Russian].

7. Menegetti, A. (2007). *Psichosomatika [Psychosomatics]*. Moskva: NNBF «Ontopsihologiya». [in Russian].

8. Nikonenko, YU. (2016). *Klinichna psihologiya [Klinichna psychology]*. Kiiv: KNT. [in Ukrainian].

9. Radchenko, A. (2001). *Psihoterapiya psichosomaticeskikh zabolevanij i rasstrojstv [Psychotherapy of psychosomatic diseases and disorders. Methods of modern psychotherapy]*. Metody sovremennoj psihoterapii. Moskva: Klass. [in Russian].

10. Razumec, E. & Mitin, I. (2016). Bioupravlenie kak metod diagnostiki i regulyacii funkcional'nogo sostoyaniya sportsmenov [Biofeedback as a method of diagnostics and regulation of the functional state of athletes]. *Aktual'nye problemy diagnostiki, profilaktiki i lecheniya professional'no obuslovlennyh zabolevanij. Sbornik materialov IV Vserossijskoj nauchnoj-prakticheskoj konferencii - Actual problems of diagnosis, prevention and treatment of occupational diseases. Collection of materials of the IV All-Russian scientific-practical conference*, 71-375. [in Russian].

11. Sarajkin, D. (2012). Funkcional'noe sostoyanie organizma yunyh sportsmenov na raznyh etapah [The functional state of the body of young athletes at different stages]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. CHelyabinsk. [in Russian].

12. Sereda, A.P., Pirushkin, V.P., & Ogannisyan, M.G. (2016). Desinhronoz (dzhetlag, sindrom smeny chasovyh poyasov) [Modern and promising treatment methods]. *Covremennye i perspektivnye metody lecheniya. Sportivnaya medicina: nauka i praktika, Vol.6, 3 (24)*, 13-21. [in Russian].

13. Solodkov, A.S., & Sologub, E.B., (2005). *Fiziologiya cheloveka. Obshchaya. Sportivnaya. Vozrastnaya [Human physiology. General. Sports. Age]*. (2nd ed.). Moskva: Terra-Sport, Olimpiya Press. [in Russian].

14. Stasenko, V.G. & Hutornaya, M.L. (2010). *Ekstremal'naya psihologiya i psihoterapiya ekstremal'nyh sostoyanij [Extreme psychology and psychotherapy of extreme states]*. Voronezh. [in Russian].

15. Troshin, V.D. (2007). *Stress i stressogennye rasstrojstva. Diagnostika, lechenie i profilaktika [Stress and stress disorder. Diagnostics, treatment and prevention]*. Moskva: Medicinskoe informacionnoe agentstvo. [in Russian].

16. SHeleg, L.S. (2015). Klasifikaciya koncepcij ta osnovni oznaki psichosomaticeskih rozladiv [Classification of concepts and basic signs of psychosomatic disorders]. *Aktual'ni problemi psihologii, 12(21)*, 313-321. [in Russian].

Перепелица А.В. Значение периода профессиональной деятельности спортсмена в обострении психосоматических расстройств. Статья посвящена анализу проблемы роста частоты выявлений хронических воспалительных заболеваний у спортсменов. Определены особенности психосоматических изменений, как психотравмирующего фактора. Теоретически исследованы виды психосоматозов, источников болезней и патогенных факторов, оказывающих влияние на спортсменов, и определяют психическую напряженность. Определены недостаточность статистических данных и научных исследований, связанных с учетом психосоматических изменений во время различных этапов профессиональной деятельности

спортсмена. Акцентируется внимание на обострении психосоматических проявлений до и во время соревнований. Подтверждено исследованием, специфика вида спорта обуславливает наличие определенных личностных особенностей, которые углубляются по мере занятий спортом. Установлено, что экстремальные нагрузки негативно сказываются на самочувствии и активности спортсменов, грозит значительным истощением до момента соревнований, и отрицательным влиянием на результаты спортивной деятельности и возникновения психосоматических изменений. Эмпирически доказана необходимость изучения общих и специальных психологических особенностей спортивной деятельности с учетом психосоматической сферы спортсменов для построения методов обучения и спортивной тренировки.

Ключевые слова: спорт, спортсмен, психология, психосоматика, тревожность, невротизм, жалобы.

Perepelitsa A. The significance of the period of professional activity of an athlete in the exacerbation of psychosomatic disorders. The article is devoted to the analysis of the problem of increasing the frequency of expressions of chronic inflammatory diseases in athletes. The features of psychosomatic changes as a traumatic factor have been determined. The types of psychosomatosis, sources of diseases and pathogenic factors influencing athletes and determining mental stress were theoretically investigated. The insufficiency of statistical data and scientific research connected with the account of psychosomatic changes during various stages of an athlete's professional activity has been determined. Attention was focused on the exacerbation of psychosomatic manifestations before and during the competition. It was confirmed by the research that the specificity of the kind of sport determines the presence of certain personality traits, which deepen as an athlete goes in for sports. It was found that extreme loads negatively affect the health and activity of athletes, which threatens with significant exhaustion before the competition, as well as have a negative effect on the results of sports activity and the occurrence of psychosomatic changes. Empirically proved the need to study general and special psychological characteristics of sports activity, taking into account the psychosomatic sphere of athletes for the construction of teaching methods and sports training.

Key words: sport, athlete, psychology, psychosomatics, anxiety, neuroticism, complaints.

ПИТЛЮК-СМЕРЕЧИНСЬКА О.Д.

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна». м.Київ, Україна.

КОНФЛІКТОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ

Питлюк-Смеречинська О.Д. Конфліктологічна компетентність як чинник психологічного благополуччя особистості. У статті розглядаються теоретичні підходи до визначення складових конфліктологічної компетентності особистості. Мета даної компетентності полягає в означенні рівня обізнаності особистості в конфлікті, її уміння передбачати, попереджати і вирішувати конфлікти.

В емпіричному дослідженні взяли участь 158 респондентів, різного ступеня особистісної реалізації. Вивчались особливості вміння здійснювати аналіз конфліктних ситуацій, що виникають, визначати їх причини, виробляти навички управління конфліктними явищами в колективі, вміння надавати конструктивних форм протиріччям, що виникають в міжособистісній взаємодії, робити їх вирішення максимально ефективним; вміння передбачати можливі наслідки наявної ситуації, усувати або зводити до мінімуму негативні наслідки і віднаходити позитивні можливості у цих конфліктах

Ключові слова: конфліктологічна компетентність, конфліктогени, конфліктологічна культура, конфліктостійкість, життестійкість, розвиток.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлена зростанням значення знання про конфлікт в рамках сучасної парадигми соціальної взаємодії, оскільки останній є формою екстремального загострення природних суперечностей, характерних для суспільства. Суперечливість конфлікту в багатьох випадках знижує ефективність колективів, погіршує моральний і психологічний клімат в них, створює негативну актуалізацію необхідності зміцнення конфліктологічної компетентності, яка стає пріоритетним напрямком компетенції в умовах трансформації соціальних відносин у сучасній Україні.

Сучасні вимоги до особистості яка характеризується як життєво благополучна включають розвиток низки умінь, в тому числі, покликаних передбачити можливий перебіг конфліктного протистояння і поведінку опонентів, оволодіння техніками впливу на опонентів і перебіг конфлікту, якщо необхідно уміння ефективно розв'язати конфліктні ситуації і керувати конфліктом в інтересах конструктивної особистісної активності. Щоб оволодіти такими характеристиками, необхідно мати систему знань в галузі конфліктології і психології конфлікту, відповідні навички, особистісні і професійні якості, а також

опановували рольові моделі поведінки в рамках соціальної та професійної активності.

Основні підходи до вивчення структури та динаміки організаційних конфліктів викладено в роботах М. Дойч, В.С. Мерлін, В.Н. Мяснищева, Е. Еріксона, Ж. Піаже, З. Фрейда, К. Хорні та інших. Роль конфлікту в соціальному житті особистості та його міжособистісних взаємодіях висвітлено в роботах Б.Ф. Ломова, А.Г. Здравомислова, Л. Козер, Л.М. Карамушки Л.М., В.Н. Кудрявцева, М.І.Пірен. та інших [2,3,7,10].

В якості *методологічної основи дослідження* використовувалися: фундаментальні теорії особистості та її розвиток в діяльності (К.А. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, А.Г. Асмолов, Л.І. Божович, Л.П. Буєва, Л.С. Виготський, В.В. Давидов, А.Г. Ковальов, А.Н. Леонтєв, В.С. Мерлін, В.Н. Мяснищев, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн, В.И. Слободчиков, Б.М. Теплов та інші.); дослідження в розрізі системного підходу і системного аналізу соціальних процесів, явищ, систем і об'єктів(І.В. Блауберг, К. Боулдінг, Дж. Ван Гіг, Б.Ф. Ломов, А.І. Уємов, В.А. Штофф, Г.П. Щедровицький, В.А. Якунін, У.Р. Ешбі та інші.); ідеї імовірного підходу до вивчення статичності явищ, визначення вірогідності виникнення тих чи інших ситуацій (Б.Ф. Ломов, Б.С. Гершунський, О.С. Гребенюк, І.М. Фейгенберг); концепції управління конфліктом в різних соціальних процесах (А.Я. Анцупов, М. Вебер, Н.В. Гришина, Р. Дарендорф, А.В. Дмитрієв, А.І. Донцов, В.П. Дурін, Е. Дюркгейм, Г. Зіммель, А.Г. Здравомислов, Л.А. Петровська, Б.І. Хасан, Е. Еріксон та інші); гуманістична парадигма освіти (Є.В. Бондаревська, І.А. Зимня, А. Маслоу, М.І. Рожков, В.А. Сластьонін). [1,2,3,7, 10,11,12]

Метою нашого дослідження є визначення особливостей та динаміки розвитку формування конфліктологічної компетентності особистості

Відповідно зазначеної мети, основним *завданням* дослідження є вивчення особливостей чинників конфліктологічної компетентності особистості різного ступеня спрямованості людини на реалізацію основних компонентів позитивного функціонування

Виклад основного матеріалу. Конфліктологія в сучасних джерелах визначається як система знань про закономірності й механізми виникнення і розвитку конфліктів, а також про принципи і технології управління ними. [3,5]. Так, класична, передусім, зарубіжна психологія запропонувала три основні підходи до проблем конфлікту [10,11]:

інтрапсихічна інтерпретація (психодинамічні підходи) - уявлення про конфлікт як постійний елемент людської душі (З. Фрейд, К. Хорні, А. Адлер, Г. Саллівен, Е. Еріксон, К. Юнг та ін.);

ситуаційний підхід - уявлення про конфлікт як реакцію на зовнішню ситуацію (Дж. Доллард, Л. Дуб, Н. Міллер, А. Бандура, М. Дейч, М. Шериф та ін.);

когнітивний підхід - конфлікт як когнітивний феномен (К. Левін, В. Мерлін та ін.).

У вітчизняній науці науковці виділяють наступні підходи в рамках яких вивчаються конфлікти:

організаційний підхід (В. Бойко, І. Ващенко, Р. Кричевський, М. Пірен, та ін.), згідно якому конфлікти розглядаються як процес і наслідок дій суперечностей і недоліків у функціонуванні організації, а також порушення психологічних зв'язків між персоналом у процесі їх взаємодій, що забезпечують стабільність організації як системи;

діяльнісний підхід (Н. Гришина, О. Ковальов, та ін.) - орієнтує дослідника на переважне вивчення поведінкових і діяльнісних аспектів суб'єкту конфлікту; особистісний (М. Обозов та ін.) зумовлює необхідність виявлення та врахування конкретних індивідуально-психологічних особливостей, інтересів, норм регуляції поведінки й діяльності людини в конфлікті; ситуаційний (Н. Гришина, В. Князів та ін.) - розгляд критичних і кризових ситуацій, котрі виникають у процесі життєдіяльності, особливості їх сприйняття, фактори суб'єктивної й об'єктивної причинності в їх оцінці, реагування на них. Важливою ознакою будь-якого конфлікту є його наслідки. За наслідками конфлікти можуть бути конструктивними і деструктивними, або неконструктивними [12]. Таке розрізнення необхідне, оскільки в сучасній психології визнається подвійність природи конфлікту, його негативних (деструктивних) та позитивних (конструктивних) функцій і загальною тенденцією сучасної науки і практики є перетворення деструктивних конфліктів у конструктивні [12; с.70].

І. Сергєєв вважає, що поширеними причинами конфліктів особистості є висока конфліктність соціальної взаємодії і застосуванням в цій взаємодії конфліктогенів (слів, дій або їхня відсутність, поведінкових актів чи поведінки в цілому, котрі можуть привести до конфлікту). Найчастіше зустрічаються такі різновиди конфліктогенів, що виявляються з боку особистості [11]:

конфліктогени вищості - прямі вияви статусної, вікової, позиційної вищості особистості (загроза, зауваження, критика, звинувачення, знуцання, глузування, сарказм); зневажливе ставлення в процесі взаємодії; нагадування про зроблені благодіяння; категоричність і безапеляційність; нав'язування своїх порад, поглядів, переконань; демонстрацій своїх переваг; навмисне чи ненавмисне порушення етики; обман тощо;

конфліктогени агресивності - природна агресивність чи звичка до виявлення ситуативної агресивності;

конфліктогени егоїзму - концентрація на власному "Я" (егоцентризм); байдужість до внутрішнього світу інших, відсутність емпатії; користь.

З метою означення рівня обізнаності особистості в конфлікті, її уміння передбачати, попереджати і вирішувати конфлікти науковці використовують переважно два поняття: конфліктна компетентність і конфліктологічна компетентність. Розглядаючи дані поняття Н.В. Гришина пояснювала їх, як розуміння природи протиріч і формування конструктивного погляду на проблему конфліктів в сфері людиноорганізації; вміння здійснювати аналіз

ситуацій, що виникають, визначати причини їх виникнення; навички управління конфліктними явищами в колективі, вміння надавати конструктивних форм протиріччям, що виникають в міжособистісній взаємодії, робити їх вирішення максимально ефективним; вміння передбачати можливі наслідки наявної ситуації, усувати або зводити до мінімуму негативні наслідки і віднаходити позитивні можливості у цих конфліктах [11]. Вперше термін конфліктна компетентність введений у науковий обіг Л.А. Петровською. На її думку конфліктологічна компетентність — це складне інтегральне утворення особистості, яке містить у собі компетентність людини в конфліктній ситуації, основними складовими якої є: компетентність учасника у власному —Я (—Я-компетентність, його адекватна орієнтація у власному психологічному потенціалі), у потенціалі іншого учасника (учасників) і ситуаційна компетентність (знання про конфлікт, суб'єктивну позицію (рефлексивна культура, вміння спостерігати за собою і партнером збоку), володіння достатньо широким спектром стратегій поведінки у конфлікті й адекватне їх використання (обов'язкове володіння співпрацюючими стратегіями без ігнорування інших), культура саморегуляції, передусім емоційної)[5].

Подібне розуміння конфліктної компетентності можна знайти і в працях А.Ю. Кулікова, А.І. Шипілова. Науковці використовують також поняття: конфліктологічна готовність, конфліктологічна культура, конфліктостійкість особистості, творче управління конфліктами [1,5,10].

У свою чергу, можна сказати, що готовність до конфлікту (конфліктологічна готовність) інтерпретується як готовність особистості яку можна характеризувати психологічно благополучною вирішувати проблеми соціального конфлікту. Таким чином, Г.М. Болтунова включає в поняття конфліктологічна готовність три конфліктологічні навички: [12]

- 1) бачення і розуміння конфліктів;
- 2) здатність прогнозувати та оцінювати наслідки конфлікту;
- 3) володіння засобами діагностики, профілактики та розв'язання конфліктів, використання конфліктів для професійних цілей.

Конфліктологічна культура особистості – це інтегративна якість, заснована на екзистенціальному та гуманістичному значенні, охоплює культуру мислення, культуру почуттів, культуру спілкування та поведінкову культуру, а також найкращі стратегії взаємодії у конфлікті, які забезпечують конструктивні рішення проблем.

Конфліктостійкість особистості це: здатність особистості підтримувати конструктивні способи взаємодії з іншими, незважаючи на пов'язані з конфліктом чинники. Люди з низьким конфліктним опором можуть легко перейти до конфлікту через незначні подразники зовнішнього світу. Низька стійкість до факторів, що викликають конфлікт, є негативною якістю особистості. Висока конфліктна стійкість особливо необхідна фахівцям сфери людина-людина: менеджерам, соціальним працівникам, психологам, педагогам, лікарям і т.п.

Опір конфлікту залежить від чотирьох груп чинників:

- психофізіологічні - проявляється в емоційному і вольовому опорі;
- когнітивні - проявляється як психічні когнітивні процеси особистості;
- мотиваційні - проявляється в напрямку особистісної мотивації в конкретній ситуації взаємодії;

- соціально-психологічні - відображають соціально-психологічні характеристики особистості, стереотипи її взаємодії з іншими.

Складові конфліктологічної стійкості розуміються як здатність особистості свідомо мобілізувати сили відповідно до ситуації взаємодії, свідомого контролю за власною поведінкою і психічним станом. Це вольовий компонент, який дозволяє регулювати особистісне емоційне збудження в конфліктній ситуації. Багато в чому вольова складова забезпечує толерантність до думки інших людей.

Творче управління конфліктами передбачає перш за все прагнення до конструктивного аспекту управління конфліктами. Інакше кажучи, основан мета буде полягати в тому, щоб запобігати деструктивним наслідкам конфлікту при використанні нестандартних підходів їх вирішення.

Важливим принципом творчого управління конфліктами А.Я. Анцупов і А.І. Шипілов (2001) вважають принцип компетентності [2] Адже управляти можна тільки тим, що добре знаєш.

Процес формування конфліктологічної компетентності, подібно до процесу розгортання конфлікту, включатиме мотиваційно-цільові, інтелектуальні та організаційні компоненти, а також передбачають розвиток інноваційної системи конфліктологічної підготовки фахівців сфери людина-людина;

О.В. Зайцева визначає конфліктологічну компетентність, як особистісне утворення, важливе для розуміння психологічної сутності особистісного аспекту конфлікту [8]. За В.П. Трубочкіним, складовими конфліктологічної компетентності є наступні компоненти: [12]

- 1) знаннева, освітньо-дисциплінарна модель (оформлення конфліктної компетентності із частини комунікативної в самостійний вид соціально-психологічної компетентності);

- 2) розуміння конфліктної компетентності як інтегративної, практично орієнтованої базової схеми в загальній системі знань особистості в цілому);

- 3) практично-технологічна модель (організаційно-технологічне розгортання, проектування і експлікація компетентної конфліктної практики);

- 4) культурно-онтологічна модель (визначення культурних меж і тенденцій розвитку конфліктної реальності) .

Роль конфліктологічної компетенції в індивідуально-особистісному розвитку особистості, її пізнавальній діяльності і соціальній поведінці виражається в її функціях: [11]

- мобілізаційній (здатність розглядати конфлікт в якості невід'ємної складової нашого життя і не уникати конфліктної взаємодії);

- інформативній (здатність до неоднозначного трактування конфліктної взаємодії і бачення перспектив її вирішення, тобто виокремлення позитивних ознак конфлікту і тверезу оцінку наявних фактів, інформації, знань або уявлень про реальність);
- прогностичній (здатність застосовувати різні техніки для мінімізації деструктивних форм конфлікту і переведення їх у позитивне русло);
- регулятивній (здатність здійснювати діяльність посередника або медіатора, тобто з'ясувавши позиції, інтереси і цілі учасників конфлікту, посередник здійснює збалансоване вирішення конфлікту);
- ціннісній (здатність змінювати ставлення до конфлікту в умовах розширення контактів, діяльності);
- рефлексивній (здатність до реконструкції ускладнень, що з'являються, і визначення їх причин). Ця функція забезпечує розвиток образу-Я особистості і дозволяє їй не тільки виконувати певну діяльність, але й знати, як це робити;
- інтегративній (є провідною, її призначення полягає в тому, щоб дана компетенція мала продуктивний характер).

На основі проведеного дослідження А.Б. Немкова констатує, що процес становлення конфліктологічної компетенції має рівневий характер: [2]

- низький (деструктивний), який передбачає низький рівень або відсутність знань (наявність загальних уявлень) про техніки вирішення конфлікту;
- середній (непродуктивний) характеризується проявом інтересу до конфліктологічних знань, здібностями до часткової модифікації наявної системи знань про конструктивне вирішення конфлікту залежно від ситуації;
- високий (конструктивний) характеризується позитивною —Я-концепцією, розвинутими рефлексивними здібностями як відносно себе, так і відносно партнера і ситуації в цілому, як результат — наявність антиципованих здібностей (здібності передбачати результат дії).

Методи дослідження. В емпіричному дослідженні, виходячи із мети дослідження, використовувалась методика дослідження стилю поведінки в конфлікті К. Томаса (адаптація Н.В. Гришиної); Тест Бойко (Опитувальник комунікативної толерантності В.В. Бойко); П'ятифакторний особистісний опитувальник Р. Мак Крей – П. Коста «Велика п'ятірка».

Вибірку дослідження склали 158 респондентів, різного ступеня особистісної реалізації. Середній вік 30 ± 10 . За родом діяльності: працюючі фахівці в сфері людина-людина (педагоги, менеджери різних рівнів, юристи, економісти, психологи, лікарі, соціальні працівники, фахівці в сфері здоров'я людини та ін.).

Здійснений аналіз дозволив визначити провідні стратегії поведінки особистості в сфері людина-людина. Отримані результати свідчать, що найвищий відсоток досліджуваних обрали стратегію суперництва (41%). Особистість, що віддає перевагу даному стилю, дуже активна і прагне йти до вирішення конфлікту власним шляхом. Така особистість зазвичай здатна до вольових рішень і негайних дій. Прагнучи в першу чергу задовольнити

власні інтереси, досягти результату, який здається їй правильнішим, при цьому ігноруючи інтереси і думки інших учасників конфлікту. Недоліком даної стратегії є те, що вона придушує ініціативу інших учасників конфлікту, створює велику вірогідність помилок.

За результатами методики В. Бойко (Опитувальник комунікативної толерантності В.В. Бойко) високий рівень толерантності виявлено у 31,6% опитуваних, 53,3% - середній рівень, та низький - 13,3% опитуваних. Зауважимо, що більшість опитуваних мають середній рівень толерантності, це є свідченням середнього рівня гнучкості та мобільності психіки. Високий рівень комунікативної толерантності говорить про те, що в переважній більшості ситуацій вони проявляють терпимість до майже всіх типів партнерів. Високий рівень комунікативної толерантності свідчить про психічне здоров'я, внутрішню гармонію, здатність до самоконтролю і самокорекції. Менша частина опитуваних (13,3 %) від загальної кількості осіб, що показали низький рівень комунікативної толерантності, який характеризується негативними реакціями індивіда на помічені відмінності між підструктурами своєї особистості і особистості партнера, що проявляється в деякій нетерпимості до оточення. Наростання нетерпимості до оточуючих є достатньою ознакою розвитку психічних порушень таких, як неврози, депресії, тощо.

Якісний та кількісний аналіз результатів за опитувальником Р. Мак Крей – П. Коста «Велика п'ятірка» дозволив зауважити, що переважаючими показниками респондентів виявилися контроль – імпульсивність (45.33), що свідчить про середню вираженість тенденції контроль і в ситуації конфлікту такі особистості характеризуються наступними рисами: намагання притримуватися моральних норм і не переступати загальні прийнятні норми поведінки. Можуть переносити власний контроль на інших і таким чином тримати в «полі зору». Менше виражена у респондентів тенденція прив'язаності (41.87) це говорить про потребу в спілкуванні, що є характерним для базової характеристики сфери людина-людина.

З метою більш узагальненого визначення особистісних чинників що сприяють розвитку конфліктологічної компетентності було використано статистичний критерій t-Стюдента. В результаті виявлено достовірні відмінності за наступними показниками: позитивна агресія ($t = -5,9$ при t табл. $\leq 0,05$), негативна агресія ($t = 6,3$ при t табл. $\leq 0,05$), конфліктність ($t = 3,6$ при t табл. $\leq 0,05$), толерантність ($t = 4,3$ при t табл. $\leq 0,05$), співробітництво, ($t = 4,7$ при t табл. $\leq 0,05$). компроміс ($t = 4,1$ при t табл. $\leq 0,05$), уникнення ($t = 5,2$ при t табл. $\leq 0,05$), суперництво ($t = 5,9$ при t табл. $\leq 0,05$), пристосування ($t = 2,6$ при t табл. $\leq 0,05$).

Результати експериментального дослідження свідчать, що ефективна реалізація технології управління конфліктами та стресами в соціальній сфері можлива через розвиток конфліктологічної компетентності особистості. Методи навчання в процесі розвитку та вдосконалення конфліктологічної

компетентності мають сприяти розвитку спеціальних навичок ефективного управління та вирішення конфліктних ситуацій.

Висновки: Ефективність функціонування конфліктологічної компетентності, може бути оцінена динамікою показників готовності особистості до конструктивного вирішення конфліктів, а також за показниками ефективності життєвого благополуччя. Методи навчання в процесі вдосконалення конфліктологічної компетентності мають сприяти розвитку спеціальних навичок ефективного управління та вирішення конфліктних ситуацій. Серед них варто виділити наступні:

- методи створення позитивної мотивації (з урахуванням особистісних, професійних досягнень, створення психологічно комфортних умов соціального середовища, використання методу міжгенераційного навчання тощо);

- методи організації інтерактивної освітньої та практичної діяльності особистості (дискусії, бесіди, психологічні тренінги, кінопоказ, їх обговорення, бізнес-ігри, професійні змагання, групи самонавчання та взаємодопомог тощо);

- методики розвитку особистого навчального середовища (залучення особистого біографічного досвіду, досвіду педагогів із значним стажем роботи тощо).

Методи удосконалення і розвитку конфліктологічної компетентності особистості можуть також включати різні прийоми психологічної роботи, одним із напрямів якої є групова робота. До складу механізмів групової психотерапії входять: корекція самооцінки та формування компетентності в нових (кризових) режимах взаємодії; підвищення рівня групової згуртованості тощо

Перспективи подальших досліджень полягають у більш глибокому вивченні чинників які сприяють конструктивному розвитку конфліктологічної компетентності особистості у різних сферах реалізації її життєвих цілей.

Список використаних джерел:

1. Агалець, І. О. (2017) Конфліктологічна культура освітян – складова професійносоціальної педагогічної компетентності (реферат. огляд). *Аналіт. вісн. у сфері освіти і науки*, 6, 54-73.
2. Анцупов, А.Я., Балакновскій, С.В. (2005) *Конфліктологія у схемах і коментарях*. Спб.: Питер.
3. Бабосов, Е.М. (2000) *Конфліктологія*. Мінськ: ТетраСістемс.
4. Ващенко, І.В., Кляп М.І. (2013) *Конфліктологія та теорія переговорів*. Київ: Знання.
5. Вовк, І., Вовк, Ю. (2010) Управління інноваційними конфліктами. *Соціально-економічні проблеми і держава*, 1 (3), 39-50.
6. Дзюба, Т.М. (2005) *Комплекс методик для діагностики психологічної готовності керівника школи до взаємодії в умовах конфлікту*. Л. М. Карамушка (Ред.). Полтава: ПОІППО.

7. Карамушка, Л.М. (2011) Управління конфліктами в освітніх організаціях. Київ: Шк. Світ.
8. Котлова, Л.О. (н.д.) *Формування конфліктологічної компетентності студентів як чинника їх особистісного розвитку*. Режим доступу: <https://core.ac.uk/download/pdf/132275894.pdf>
9. Матійків, І. (2012) Роль конфліктологічної компетентності керівника у створенні безпечних психологічних умов праці у педагогічному колективі. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна : зб. наук. пр.*, 2(1), 434-443.
10. Хорні, К. (2000) *Психологія конфлікту*. Н.В. Гришина (Ред.). Москва.
11. Цой, Л.Н. (н.д.) *Конфликтологическая компетентность*. Режим доступу: <http://conflictmanagement.ru/konfliktologicheskaya-kompetentnost>
12. Ярослав, Л.О. (н.д.) Конфліктологічна компетентність як предмет психологічного дослідження. Режим доступу: povun.kpi.ua/2009-1/12_Yaroslav.pdf

References:

1. Agalec', I. O. (2017) *Konfliktologichna kul'tura osvityan – skladova profesijnosocial'noi pedagogichnoi kompetentnosti (referat. oglyad)* [Conflictological culture of educators - a component of professional and social pedagogical competence (abstract)]. *Analit. visn. u sferi osviti i nauki*, 6, 54-73. [in Ukrainian].
2. Ancupov, A.YA., Balaknovskij, S.V. (2005) *Konfliktologiya u skhemah i komentaryah [Conflictology in Schemes and Commentaries]*. Spb.: Piter. [in Ukrainian].
3. Babosov, E.M. (2000) *Konfliktologiya [Conflictology]*. Mins'k: TetraSistems. [in Russian].
4. Vashchenko, I.V., Klyap M.I. (2013) *Konfliktologiya ta teoriya peregovoriv [Conflictology and negotiation theory]*. Kiiv: Znannya. [in Ukrainian].
5. Vovk, I., Vovk, YU. (2010) *Upravlinnya innovacijnimi konfliktami [Management of innovation conflicts]*. *Social'no-ekonomichni problemi i derzhava,1* (3), 39-50. [in Ukrainian].
6. Dzyuba, T.M. (2005) *Kompleks metodik dlya diagnostiki psihologichnoi gotovnosti kerivnika shkoli do vzaemodii v umovah konfliktu [A set of methods for diagnosing the psychological readiness of the school principal to interact in conflict]*. In L.M. Karamushka (Ed.). Poltava: POIPPO. [in Ukrainian].
7. Karamushka, L.M. (2011) *Upravlinnya konfliktami v osvithih organizacijah [Conflict management in educational organizations]*. Kiiv: SHk. Svit. [in Ukrainian].
8. Kotlova, L.O. (n.d.) *Formuvannya konfliktologichnoi kompetentnosti studentiv yak chinnika ih osobistisnogo rozvitku [Formation of conflictological competence of students as a factor of their personal development]*. Retrieved from: <https://core.ac.uk/download/pdf/132275894.pdf> [in Ukrainian].

9. Matijkiv, I. (2012) Rol' konfliktologichnoï kompetentnosti kerivnika u stvorenni bezpechnih psihologichnih umov praci u pedagogichnomu kolektivi [The role of conflictological competence of the head in creating safe psychological working conditions in the teaching staff]. *Naukovij visnik L'vivs'kogo derzhavnogo universitetu vnutrishnih sprav. Seriya psihologichna : zb. nauk. pr.*, 2(1), 434-443. [in Ukrainian].

10. Horni, K. (2000) *Psihologiya konfliktu [Psychology of conflict]*. In N.V. Grishina (Ed.). Moskva. [in Russian].

11. Coj, L.N. (n.d.) *Konfliktologicheskaya kompetentnost' [Conflictological competence]*. Retrieved from: <http://conflictmanagement.ru/konfliktologicheskaya-kompetentnost> [in Russian].

12. YAroslav, L.O. (n.d.) *Konfliktologichna kompetentnist' yak predmet psihologichnogo doslidzhennya [Conflict competence as a subject of psychological research]*. Retrieved from: novyn.kpi.ua/2009-1/12_Yaroslav.pdf [in Ukrainian].

Питлюк-Смеречинская А.Д. Конфликтологическая компетентность как фактор психологического благополучия личности. В статье рассматриваются теоретические подходы к определению составляющих конфликтологической компетентности личности. Цель данной компетентности заключается в обозначении уровня осведомленности личности в конфликте, ее умении предвидеть, предупредить и решать конфликты.

В эмпирическом исследовании приняли участие 158 респондентов, различной степени личностной реализации. Изучались особенности умения осуществлять анализ конфликтных ситуаций, определять их причины, вырабатывать навыки управления конфликтными явлениями в коллективе, умение использовать конструктивные формы решения противоречий, возникающих в межличностном взаимодействии, умение предусматривать возможные последствия имеющейся ситуации, устранять или сводить к минимуму негативные последствия и находить положительные возможности в этих конфликтах.

Ключевые слова: конфликтологическая компетентность, конфликтогены, конфликтологическая культура, конфликтоустойчивость, жизнестойкость, развитие.

Pitluk-Smerechinskaya A. Konfliktologicheskaya competence as a factor in the psychological well-being of the person. The article discusses theoretical approaches to determining the components of the conflictological competence of a person. The purpose of this competence is to indicate the level of awareness of the individual in the conflict, her ability to anticipate, prevent and solve conflicts.

An empirical study involved 158 respondents, of varying degrees of personal realization. The peculiarities of the ability to analyze conflict situations, determine their causes, develop skills for managing conflict phenomena in the team, the ability to use constructive forms of solving contradictions arising in interpersonal

interaction, the ability to foresee the possible consequences of the existing situation, eliminate or minimize negative consequences and find positive opportunities in these conflicts were studied.

Key words: conflictological competence, conflictogens, conflictological culture, conflict resistance, resilience, development.

УДК 159.922.76-053.5-056.34:[159.98:398.21

СИЗКО Г.І.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри прикладної психології та логопедії, м. Бердянськ, Україна.

БОРодОВКА О.М.

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

КАЗКОТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ САМООЦІНКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ГІПЕРАКТИВНИМ РОЗЛАДОМ ТА ДЕФІЦИТОМ УВАГИ

Сизко Г.І., Бородовка О.М. Казкотерапія як засіб корекції самооцінки дітей молодшого шкільного віку з гіперактивним розладом та дефіцитом уваги. У статті розглянуто поняття гіперактивного розладу та дефіциту уваги та визначені основні характеристики та причини неадекватної самооцінки дітей молодшого шкільного віку із гіперактивним розладом та дефіцитом уваги. В структурі самооцінки виділені такі компоненти: когнітивний (містить знання людини про себе різного ступеня узагальненості); афективний (фіксує переживання людини з приводу того, що він дізнається про себе). Розкрито сутність кожного з цих компонентів. Проведено дослідження самооцінки дітей молодшого шкільного віку із гіперактивним розладом та дефіцитом уваги та запропонована корекційна робота за допомогою казкотерапії.

Ключові слова: гіперактивний розлад, дефіцит уваги, самооцінка, дизонтогенез, казкотерапія, психологічна корекція.

Постановка проблеми. У кожної дитини з психологічними проблемами виявляються недоліки самооцінки, що може негативно позначитись на подальшій соціалізації дитини. Самооцінка особистості дитини, є регулятором поведінки, що впливає на її внутрішній стан, на її діяльність, поведінкові реакції, взаєностосунки в колективі.

Оскільки самооцінка багато в чому визначає успішність соціальної інтеграції осіб з порушеннями розвитку, то її вивчення по відношенню до цієї категорії людей набуває особливого значення. Однак психологами визнається явний розрив між дослідженнями пізнавальної сфери дітей та підлітків з порушеннями розвитку та дослідженнями їх особистості з явною перевагою

перших, що було обумовлено на певному етапі запитами системи освіти цих дітей.

Аналіз досліджень і публікацій Особливий інтерес мають роботи, в яких розглядаються проблеми формування самооцінки дітей із різними формами дизонтогенезу. До таких досліджень належать праці В.І. Голенко, Т.Д. Ілляшенко, В.Л. Кокоренко, С.Ю. Коноплястої, О.В. Кочерги, Н.А. Науменко, О.І. Романчук та інших.

Мета статті. Теоретичне обґрунтування та експериментальне дослідження особливостей самооцінки у дітей молодшого шкільного віку з гіперактивним розладом та дефіцитом уваги та визначення ефективності застосування казкотерапії в її корекції.

Виклад матеріалу дослідження. Гіперактивний розлад із дефіцитом уваги – це поліморфний клінічний синдром, головними проявами якого є порушення здатності дитини контролювати та регулювати свою поведінку, що виявляється в моторній гіперактивності, порушенні уваги та імпульсивності.

У дітей з гіперактивним розладом та дефіцитом уваги спостерігаються особливості в поведінці і причиною цьому є не нестерпний характер чи невихованість, а специфіка їхньої психіки, зумовлена як фізіологічними, так і психосоціальними чинниками [5].

Гіперактивність – (гіперактивний розлад та дефіцит уваги або ГРДУ) – виявляється у дітей з невластивою для нормального розвитку імпульсивністю, руховою розгальмованістю, неможливістю зосередитися, неухважністю [4].

Недостатня зрілість лобної долі кори головного мозку призводить до розладів різних виконавчих функцій, що пов'язані з організацією та регулюванням поведінки:

- розладу імпульс – контролю;
- розладу прогнозування, планування та самоорганізації поведінки;
- розладу контролю уваги та аналізу інформації;
- розладу контролю емоцій;
- розладу контролю над власною руховою активністю, регулювання процесу збудження/ гальмування.

При менш виражених формах ГРДУ (а їх близько 30-40% від загальної кількості) у підлітковому віці рівень розвитку поведінкової сфери та психічних процесів поступово досягає вікової норми, у решти ж випадків діти з ГРДУ матимуть ознаки порушеного самоконтролю і в дорослому віці.

Також важливо зазначити, що для багатьох ситуацій у житті особливості протікання виконавчих функцій не є перешкодою. Більше того, надмірний раціональний контроль може утруднювати швидкі, інтуїтивні, спонтанні, творчі, емоційні реакції. Тому, як не парадоксально, особливістю ГРДУ є те, що наявність розладу, створюючи дитині ряд проблем та труднощів, у певних ситуаціях надає дитині переваги, особливі можливості та здібності. Необхідно усвідомлювати соціальне значення проблеми. Адже

без належної допомоги діти з ГРДУ можуть мати суттєві труднощі в дорослому житті. Відкинені починаючи зі шкільного віку, вони навряд чи знайдуть гідне місце в суспільстві згодом. При своєчасному виявленні розладу та компетентному медичному та психолого-педагогічному супроводі ці діти здатні бути повноцінними членами спільноти. Вони зможуть розкрити усі свої обдарування і чесноти та скерувати їх на власний розвиток та користь суспільству, просто жити і бути щасливими. Допомогти їм у цьому є найважливішим завданням педагогів і батьків [1].

Розглядаючи самооцінку як значущу якість особистості, слід відзначити її складну структурно-динамічну будову, а також виділити при її вивченні два аспекти:

- процес, коли розкриваються шляхи, умови і способи її виникнення, розвитку, функціонування;

- результат, коли виявляється система знань людини про себе і його ставлення до себе.

Також, говорячи про структуру самооцінки, слід виділити два взаємопов'язаних компонента:

- когнітивний (містить знання людини про собі різного ступеня узагальненості);

- афективний (фіксує переживання людини з приводу того, що він дізнається про себе).

Розрізняють неадекватну завищену самооцінку-переоцінку себе суб'єктом і неадекватну занижену самооцінку-недооцінку себе суб'єктом [3].

Симптоми гіперактивного розладу та дефіциту уваги у дітей починають виникати у віці 4 років. В цьому віці починають вимагати від дитини самостійності і зосередженості. Надзвичайна рухова активність, особливо коли дитина ще не зіткнулася зі шкільними проблемами, часто заводять в оману батьків. Вони починають боротися з дитиною як з неслухняною, а почувши від фахівця, що її поведінка хвороблива, що вона потребує охоронних заходів, заперечують. Справді здорова енергійна дитина діє цілеспрямовано, доводить розпочату справу до кінця, керується правилами, її легко переконати в необхідності дотримуватися певного розпорядку. Неконструктивна, хаотична активність свідчить про неповноцінний процес гальмування збудження, пов'язаного з підкіркою. І поки поступово в процесі дозрівання лобних ділянок кори головного мозку не компенсується цей недолік, нервова система дитини працює з перевантаженням і може виснажуватися. А це диктує і відповідну тактику поведінки дорослих: не покарання, а допомога[2].

Особливо у таких дітей страждає самооцінка. Самооцінка отримує об'єктивне вираження і в тому, як людина оцінює можливості і результати діяльності інших людей. Почавши формуватися ще в ранньому дитинстві, коли дитина починає відокремлювати себе від оточуючих людей, вона продовжує видозмінюватися протягом усього життя, стаючи все більш критичною і змістовною. Сензитивним періодом для становлення самооцінки

як особливого компонента самосвідомості є молодший шкільний вік, тому представляється необхідним починати формування об'єктивної самооцінки саме тут.

Для дітей з ГРДУ характерна схильність до крайніх полярних виборів у процесі самооцінювання («найгірший – найкращий»). Це свідчить про внутрішньо суперечливий, конфліктний характер у формуванні різних компонентів самосвідомості у дітей з ГРДУ. Крім того, для дітей з ГРДУ більш характерні прояви феномену «дзеркальної самооцінки» – прямого відтворення оцінки батьків. Можна припустити, що даний феномен діти з ГРДУ демонструють внаслідок недорозвинення когнітивного компонента самосвідомості, відзначаючи у себе ті якості, які підкреслюються батьками, що може у деяких випадках призводити до негативного ставлення до себе, в якому переважає почуття неповноцінності. Також, на відміну від однолітків, що нормативно розвиваються, діти з ГРДУ мало диференціюють ціннісні уявлення про себе від операційної самооцінки (оцінки своїх можливостей), що свідчить про затриманий характер формування самосвідомості. Так, на відміну від більшості однолітків, які, як правило, легко називають самооцінні характеристики, в яких переважають соціально схвалювані якості, діти з ГРДУ значно рідше дають правильні самохарактеристики [3].

Для дослідження рівня самооцінки у дітей з гіперактивністю ми використовували такі методики: методика «Малюнок неіснуючої тварини» М.З. Друкаревич, методика «Дерево» Д. Лампем, в адаптації Л.П. Пономаренко, методика вивчення самооцінки Т.В. Дембо – С.Я. Рубінштейн в модифікації П.В. Янишина, методика «Намалюй себе» розроблена А.М. Прихожан і З.М.Василяускайте.

В дослідженні взяло участь 29 дітей молодшого шкільного віку, які є учнями другого класу Тимошівської ЗОШ І-ІІІ ст. (Комунальний заклад «Тимошівська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів» Михайлівської селищної ради, Михайлівського району, Запорізької області). Дослідження розпочалося навесні 2020 року і тривало до жовтня місяця цього ж року. Серед 13 школярів були виявлені ознаки гіперактивності, з них 2 дитини із підтвердженим діагнозом гіперактивного розладу та дефіциту уваги. Надалі ці діти увійшли до експериментальної групи. До контрольної групи увійшли діти без ознак гіперактивності та дефіциту уваги (16 осіб).

Підводячи підсумки нашого дослідження за всіма методиками ми визначили такі загальні показники самооцінки в експериментальній та контрольній групах (Таблиця 1).

Таблиця 1.

Узагальнені результати дослідження самооцінки в експериментальній і контрольній групі

Групи	Самооцінка, %		
	Адекватна	Занижена	Завищена
Експериментальна	29	71	0
Контрольна	75	20	5

Самооцінка дітей з ГРДУ занижена в порівнянні з однолітками, що розвиваються нормативно. Поряд з даними проєктивних тестів, в яких зазначаються зворотні тенденції, це свідчить про внутрішню суперечливість, конфліктний характер у формуванні різних компонентів самосвідомості у дітей з ГРДУ.

Крім того, для дітей з ГРДУ більш характерні прояви феномену «дзеркальної самооцінки» – прямого відтворення оцінки батьків. Можна припустити, що даний феномен діти з ГРДУ демонструють внаслідок недорозвинення когнітивного компонента самосвідомості, відзначаючи у себе ті якості, які підкреслюються батьками, що може у деяких випадках призводити до негативного самовідношення, в якому переважає почуття неповноцінності.

Також, діти з ГРДУ мало диференціюють ціннісні уявлення про себе від операціонально самооцінки (оцінки своїх можливостей), що свідчить про затримання характерного формування самосвідомості.

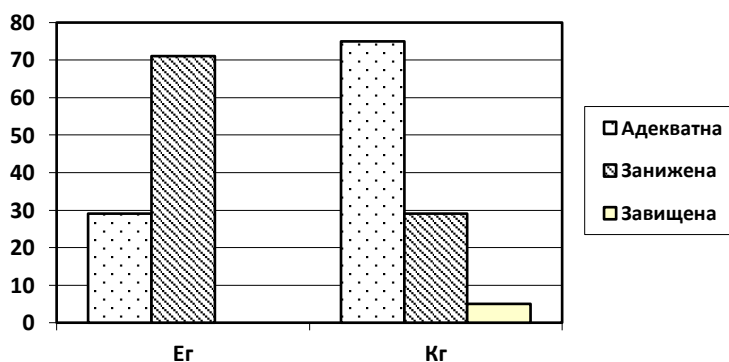


Рис.1. Порівняльна діаграма самооцінки в експериментальній та контрольній групах

Так, на відміну від більшості однолітків, які, як правило, легко називають самооцінювальні характеристики, в яких переважають соціально схвалювані якості, діти з ГРДУ значно рідше дають ціннісні самохарактеристики. Їх відповіді переважно відображають уявлення про себе як про суб'єкта діяльності («я можу», «я вмю»). Достовірність відмінностей за цим критерієм на рівні $p \leq 0,01$.

Також в групі дітей з ГРДУ значно частіше звучали суперечливі самохарактеристики («можу бути злим, можу добрим», «такий-то одночасно»), що пов'язано з нестійкістю уявлень про себе. (достовірність відмінностей на рівні $p \leq 0,01$).

Після первинної діагностики рівня самооцінки молодших школярів контрольної та експериментальної груп нами був проведений другий етап експерименту: підготовка психокорекційної роботи для формування адекватної самооцінки дітей з ГРДУ.

У процесі казкотерапії використовувалися наступні прийоми: слухання і запам'ятовування казок; придумування продовження відомої казки або

іншого кінця казки; придумування казок (групове або індивідуальне); моделювання казок; малювання казок; інсценування казок; розвивальні ігри на основі казкових образів і сюжетів тощо.

Враховуючи особливості дітей ГРДУ, такі як імпульсивність, рухове занепокоєння, нестійкість емоцій були створені умови для організації казкотерапевтичної діяльності: обов'язково викликався позитивний емоційний настрій у дітей, стимулювалося бажання взаємодії, стимулювали зацікавленість за допомогою наочних посібників, включали продуктивні види дитячої діяльності (малюнки, виготовлення ляльок, костюмів).

Протягом всієї роботи ми стежили за всіма змінами, що відбувалися з дітьми, включаючи найменші зміни міміки і пантоміміки, і будувати роботу у відповідності з їх реакціями.

Необхідно зазначити, що при створенні історії для кожної конкретної дитини ми використовували спілкування, навіювання за двома рівнями.

Перший рівень ґрунтувався на сюжетній лінії казки, яка повинна відповідати реальному життю дитини, його інтересам і захопленням, а також включати в себе всіх діючих осіб будь-якого страху або причини невпевненості в собі і в метафоричній формі ситуацію, схожу на реальну. При цьому сюжет казки розгортався послідовно, починаючи з зав'язки, життя і відносин казкового героя, через кризову ситуацію, коли герой відчуває розчарування існуючим станом речей, або воно загрожує його «статус-кво», через ряд випробувань, коли герой пробує ряд рішень, частина з яких не призводить до бажаного результату. Нарешті, знаходиться який-небудь прийнятний для казкового героя варіант вирішення проблеми. Це не одномоментний акт, а послідовний процес, за допомогою якого персонажі здійснюють зміни. Далі необхідно дати можливість герою казки перевірити правильність обраного рішення і відповідність цього рішення потребам персонажа, а також пов'язати його з майбутнім героя і дати позитивне емоційне підкріплення.

Другий рівень полягає у використанні слів, що впливають на різні сенсорні системи, це дозволяє розблокувати пригнічену систему і відновити цілісність і рівновагу чуттєвого сприйняття дитини.

В процесі створення терапевтичної казки ми використовували певну послідовність[6]:

1. «Жили – були» - символізує початок казки, знайомить з діючими героями.
2. «І раптом ... Але ось одного разу» – відбувається зіткнення героя з проблемою, яка нагадує проблему дитини.
3. «Через це...» – натякає на те, якого досягнення не відбувається, чого дитина могла б домогтися без цієї проблеми.
4. Кульмінація – власне, безпосередня боротьба героїв з труднощами.
5. Розв'язка – обов'язково позитивна.
6. Мораль казки – герой витягує повчальний урок зі свого досвіду, його життя кардинально змінюється.

За допомогою цього алгоритму ми могли через певну послідовність казкових подій показати дитині ситуацію з різних сторін, запропонувати альтернативні моделі поведінки, допомогти знайти позитивний сенс в тому, що відбувається. Корекція тут грає роль заміщення непродуктивного способу поведінки продуктивним.

Після завершення всього етапу складання терапевтичних казок ми провели повторний аналіз самооцінки в обох групах.

Контрольний зріз результатів проведеної роботи дозволив зробити такі висновки. Слід зазначити позитивну динаміку подолання низької самооцінки та появу адекватного оцінювання молодших школярів своїх досягнень, талантів і своїх можливостей.

Узагальнені результати подано у таблиці 2.

Таблиця 2.

Показники самооцінки дітей з ГРДУ до та після впровадження казкотерапії

Рівень	Результати, отримані у ході дослідження, у %			
	КГ		ЕГ	
	До	Після	До	Після
Низька самооцінка	20	-	71	35
Адекватна самооцінка	75	78	29	65
Завищена самооцінка	5	2	0	-

Отже, після повторного дослідження після впровадження програми, маємо наступні показники. Позитивна тенденція спостерігається після проведення корекційної роботи в обох групах. Ми можемо спостерігати, що в ЕГ значно знизився показник низької самооцінки (на 36%), змінились і показники адекватної самооцінки, не 29%, а вже 65% дітей, що стосується завищеної самооцінки, то на цьому рівні є показники лише в контрольній групі, але залишилося дві дитини з п'яти.

Висновки, перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Таким чином, аналізуючи проблему застосування казкотерапії в корекції самооцінки молодших школярів можна зробити висновок, що даний метод не обмежується тільки казковим простором і застосуванням казки, а також використовує і особистісний потенціал дитини, який актуалізується за рахунок казки і метафори. У ході практичної роботи можна використовувати різні техніки, які гармонійно поєднуються із казкотерапією та безпосередньо позитивно впливають на самооцінку дитини і розвивають особистісний потенціал.

Список використаних джерел:

1. Ілляшенко, Т. Д. (2012) Чому їм важко вчитися? Причини виникнення труднощів у навчанні дітей. *Практична психологія та соціальна робота : щомісячний науковий практикум освітньо-методичного журналу*, 68-78
2. Кочерга, О.В. (2012) Психофізіологія дітей з особливими потребами: підручник. Київ: Редакції газет з дошкільної та початкової освіти.
3. Науменко, Н.А. (2014) Особливості самооцінки для дітей з синдромом дефіциту уваги. *Особистість, сім'я і суспільство: питання педагогіки і психології: стаття XLII міжнародної навчально-практичної конференції*, 16–18.
4. Романчук, О.І. (2008) Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги у дітей: Практичне керівництво. Львів: Крео.
5. Сак, Т.В. (2008) Особлива дитина. Від народження до 6 років: Поради батькам. Київ: Літера ЛТД.
6. Ткач, Р.М. (2014) 50 целебных сказок для детей: учебник. Киев: Феникс.

References:

1. Ilyashenko, T. D. (2012) Чому їм важко вчитися? Причини виникнення труднощів у навчанні дітей [Why should you read it importantly? The reasons for the difficulties of the new children]. *Praktichna psihologiya ta social'na robota : shchomisyachnij naukovij praktikum osvith'o-metodichnogo zhurnaluu*, 68-78. [in Ukrainian].
2. Kocherga, O.V. (2012) *Psihofiziologiya ditej z osoblivimi potrebami [Psychophysiology of children with special needs]*. Київ: Редакції газет з дошкільної та початкової освіти. [in Ukrainian].
3. Naumenko, N.A. (2014) Osoblivosti samoocinki dlya ditej z sindromom deficitu uvagi [Features of self-assessment for children with a syndrome of lack of respect]. *Osobistist', sim'ya i suspil'stvo: pitannya pedagogiki i psihologii: stattya XLII mizhnarodnoi navchal'no-praktichnoi konferencii - Specialty, family and support: nutrition of pedagogy and psychology: article XLII international initial practical conference*, 16–18. [in Ukrainian].
4. Romanchuk, O.I. (2008) *Giperaktivnij rozlad z deficitom uvagi u ditej [Hyperactive breakdown with a deficiency of respect in children]*. L'viv: Kreo. [in Ukrainian].
5. Sak, T.V. (2008) *Osobliva ditina. Vid narodzhennya do 6 rokiv: Poradi bat'kam [A special child. From birth to 6 years: Tips for parents]*. Київ: Літера LTD. [in Ukrainian].
6. Tkach, R.M. (2014) *50 celebnyh skazok dlya detej [50 healing tales for children]*. Kiev: Feniks. [in Russian].

Сызко А.И., Бородовка О.Н. Сказкотерапия как средство коррекции самооценки детей младшего школьного возраста с гиперактивным расстройством и дефицитом внимания. В статье рассмотрено понятие гиперактивного расстройства и дефицита внимания и определены основные характеристики и причины неадекватной самооценки

детей младшего школьного возраста с гиперактивным расстройством и дефицитом внимания. В структуре самооценки выделены следующие компоненты: когнитивный (содержит знания человека о себе разной степени обобщенности) аффективное (фиксирует переживания человека по поводу того, что он узнает о себе). Раскрыта сущность каждого из этих компонентов. Проведено исследование самооценки детей младшего школьного возраста с гиперактивным расстройством и дефицитом внимания и предложена коррекционная работа с помощью сказкотерапии.

Ключевые слова: гиперактивное расстройство, дефицит внимания, самооценка, дизонтогенез, сказкотерапия, психологическая коррекция.

Syzko H., Borodovka O. Fairytale therapy as a way of correcting self-esteem of primary school children with hyperactive disorder and attention deficit. The article examines the concept of hyperactive disorder and attention deficit and identifies the main characteristics and causes of inadequate self-esteem of primary school children with hyperactive disorder and attention deficit. In the structure of self-esteem, we identified the following components: cognitive (contains a person's knowledge about himself) affective (a person's feelings about what he learns about himself). The essence of each of these components is disclosed. A study of the self-esteem of primary school children with hyperactive disorder and attention deficit was carried out, and corrective work was proposed using fairy tale therapy.

Keywords: hyperactive disorder, attention deficit, self-esteem, dysontogenesis, fairy tale therapy, psychological correction.

УДК 159.9:072

СІДЛЯРЕНКО Т.Р.

аспірантка 4 року навчання, Київський національний лінгвістичний університет, м.Київ, Україна.

АКАДЕМІЧНА ПРОКРАСТИНАЦІЯ ЯК ЧИННИК ВПЛИВУ НА ЖИТТЯ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

Сідляренко Т.Р. Академічна прокрастинація як чинник впливу на життя сучасної молоді. У статті представлено результати дослідження академічної прокрастинації як фактору впливу на життестійкість сучасної молоді. Вважається, що прокрастинація є нормальним станом для студентів під час навчання в університеті. Наприклад, студентам притаманно відкладати підготовку до щоденних занять, семінарів та іспитів, що може призвести до стресових станів у момент невідворотності виконання цих задач. Однак прокрастинація стосується не лише студентського життя, а й відкладання інших важливих кроків у особистому житті, таких як створення сім'ї, отримання роботи тощо. Саме тому питання важливості впливу прокрастинації на плин життя є актуальним. У статті описано взаємозв'язок між прокрастинацією та кількома факторами життестійкості з тесту

життєстійкості (в адаптації Д. Леонтєєва, О. Рассказової) та виявлено їх кореляцію за допомогою коефіцієнта Спірмена.

Ключові слова: прокрастинація, академічна прокрастинація, життєстійкість, контроль, ризик, самовизначення, активність, сучасна молодь.

Постановка проблеми. Зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві, визначають напрямок самовизначення підростаючого покоління. Все частіше навіть доросле покоління проводить дні, працюючи за комп'ютером. Досі необхідними є такі етапи людського життя, як освіта, професійне становлення, створення сім'ї тощо. Можна вважати, що відкладання виконання певних завдань, як об'єктивна психологічна проблема сучасності, не втрачає своєї актуальності. У зв'язку з потенційною загрозою сповільнення особистісного розвитку та професійного становлення, дані явища набувають терміновості до вирішення. Можна відкладати на потім щось неприємне, але не життєво необхідне. Прокрастинація відображає дисгармонію стосунків між людьми, зі світом та з самим собою.

Прокрастинація часто характерна для студентів, адже небажання здійснювати виконання певної діяльності передбачає відкладання її на потім, на невизначений час. Однак окрім студентської молоді, дуже багато людей зазнають цього стану. Прокрастинація часто є результатом глибинних внутрішніх причин – страхів, сумнівів, невпевненості у собі та ін. У зв'язку з цим, проблема стану прокрастинації виникає як фактор впливу на особисте та професійне самовизначення молоді.

Аналіз досліджень і публікацій. У науковому обігу термін «прокрастинація» вперше з'явився у 1977 році у книзі П.Рінгенбаха «Прокрастинація у житті людини». Окрім Рінгенбаха, прокрастинацію досліджували А.Елліс, В.Кнауца, Дж.Бурка, Л.Юен, Н. Мілграм та інші [12, 17, 18].

Прокрастинація – це свідоме відкладання здійснення запланованих дій, незважаючи на те, що це призведе до проблем. Це явище може вплинути на будь-яку сферу діяльності суб'єкта: навчання (відкладання домашнього завдання, підготовка до іспитів, написання кваліфікаційних робіт), робота (невиконання проекту вчасно у запланований термін), соціальна (відкладання важливих телефонних дзвінків, зустрічей, відповідей на листи) та побутова (відкладання планового ремонту, виконання домашніх обов'язків). Прокрастинуючи, людина відкладає все навіть тоді, коли на сто відсотків впевнена у необхідності дій [4, с. 6].

Згідно з роботами дослідників, можна зробити висновок, що найбільш вивченою є академічна прокрастинація. Студенти схильні відкладати виконання навчальних завдань, підготовку до семінарів тощо. Також вважається, що з віком рівень прокрастинації знижується [7, с. 187].

Стосовно питань психічного здоров'я, активний спосіб життя є критично важливим фактором у процесі самовизначення. Згідно з теорією

самовизначення, фізична активність може бути значною винагородою, яка однаково сприяє щастю та життєвій силі [19, с. 108].

Під поняттям академічної прокрастинації ми маємо на увазі свідому затримку у виконанні запланованих навчальних заходів на невизначений час і часто реалізуємо їх в екстреному режимі, незважаючи на низькі результати виконаної роботи і демонстрацію негативних емоцій, переживань, психічного стресу. Прокрастинатори – це люди, які схильні відкладати завдання і перекладати свою відповідальність на інших, коли завдання не виконуються [9-11, 16]. Прокрастинація сприяє виникненню стресових ситуацій у житті людини, що, у свою чергу, знижує можливість до виживання [20]. Людина починає більше піддаватися негативному зовнішньому впливу. Якщо завдання не вирішуються вчасно, це деструктивно впливає на особистість людини, а отже, порушує баланс її життя [1, 5, 7].

Мета статті. Вивчення особливостей переживання академічної прокрастинації та її впливу на життєстійкість сучасної молоді.

Виклад матеріалу дослідження. Беручи до уваги проблему теми нашого дослідження, ми обрали дослідження студентської молоді методом тестування. Для емпіричного вивчення взаємозв'язку між навчальною прокрастинацією і стійкістю сучасної молоді, ми обрали такі методи емпіричного дослідження: бесіда, спостереження, тестування (тест життєстійкості (за адаптацією Д. Леонтьєва, О. Рассказової), Шкала прокрастинації для студентів (К. Лай). Обрані нами методики використовувались на підставі формулювання думки про те, що у сучасної молоді присутній прямо пропорційний зв'язок між життєстійкістю та рівнем прокрастинації.

До вибіркової сукупності дослідження увійшло 64 респонденти. Це студенти київських закладів вищої освіти: КНЛУ, Національного авіаційного університету, Київського національного університету ім. Т.Г. Шевченка, Університету «Україна», які здобували освіту за різними професійними напрямками. Вік студентів коливається від 19 до 23 років. В представленій вибірці присутні в рівній кількості досліджувані обох статей (рис.1).

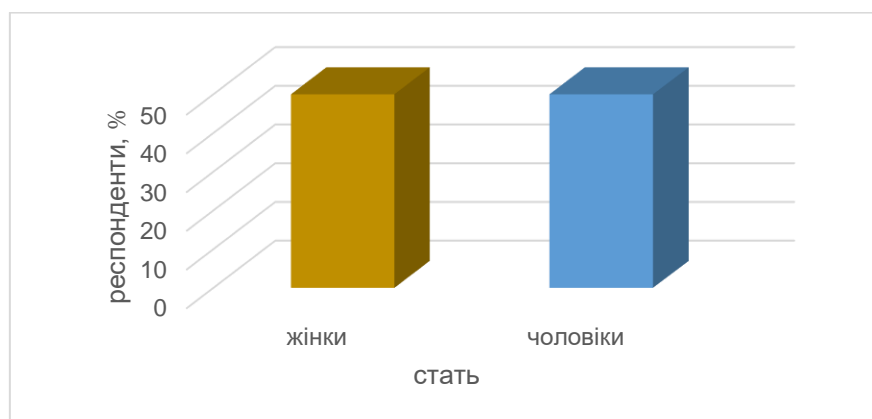


Рис. 1. Розподіл респондентів за статевою приналежністю

Обрані нами методи використовувались, базуючись на припущенні, що нижчий рівень життєздатності сучасної молоді впливає на збільшення рівня прокрастинації. В результаті ці фактори впливають на уповільнення їх професійного та особистого самовизначення [13].

Дослідження було проведено для встановлення кореляції між факторами особистості та їх зв'язком із рівнем прокрастинації. Кореляцію визначали, використовуючи непараметричний критерій Спірмена.

За результатами дослідження прокрастинації за методом "Шкала прокрастинації", від студентів із загальної вибірки ми отримали такі результати: мінімальне значення – 40 балів; максимальне значення – 78 балів; середнє значення – 55 балів.

За результатами проведеного дослідження, усі досліджені студенти мають академічну прокрастинацію. Варто зазначити, що згідно з цими даними, ми можемо припустити, що кожна людина може уникати виконання певної діяльності через невпевненість у власних силах. Ми взяли до уваги той факт, що впевненість у власних силах входить в структуру самооцінки особистості.

У майбутньому це може негативно вплинути на їх соціальне становище і може уповільнити процес професійного розвитку та особистісного зростання [8]. Адже посилення прокрастинації сприяє формуванню негативного самонав'язування людини і уповільнює процес самовизначення.

Незважаючи на те, що сучасній молоді постійно властиве відчуття прокрастинації, за адекватних факторів навколишнього середовища (наприклад, цікава робота, підтримка сім'ї, друзі, активний саморозвиток тощо), рівень прокрастинації з віком буде знижуватися.

Аналіз результатів тесту життєстійкості відповідно до деяких субшкал (контроль, ризик, загальна шкала життєстійкості), в адаптації Д. Леонтєва, О. Рассказової, допоможе виявити цінності, властиві людині, яка прагне до особистого та професійного розвитку та порівняти їх у представників різної статі.

Для отримання точних результатів ми вирішили провести статистичний аналіз, використовуючи коефіцієнт рангової кореляції Спірмена для виявлення взаємного впливу факторів життєстійкості на виникнення прокрастинації.

У таблицях 1, 2, 3 представлені результати аналізу даних за коефіцієнтом кореляції Спірмена. Вони показують важливість кореляції між кількома факторами життєстійкості і прокрастинації, окремо у чоловіків і жінок.

Згідно з таблицею 1 коефіцієнт значимості за Спірменом у жінок (-0,604) вказує на помірний від'ємний (негативний) взаємозв'язок субшкали «Контроль» (фактор тесту життєстійкості) та стану прокрастинації, а у чоловіків (-0,028) вказує на слабкий від'ємний взаємозв'язок цих шкал.

Таблиця 1.

Статистична обробка даних за коефіцієнтом кореляції Спірмена для субшкали «Контроль» (фактор тесту життєстійкості) та стану прокрастинації у чоловіків і жінок.

За критерієм Спірмена	Прокрастинація	
	Показник кореляції у жінок	Показник кореляції у чоловіків
Контроль (фактор життєстійкості)	-0,604	-0,028

Шкала «Контроль» характеризує переконаність особистості у тому, що боротьба та діяльність можуть вплинути на результат ситуації, навіть якщо вплив не абсолютний та успіх не гарантований. Відповідно до даних у таблиці 1, сила кореляції й у жінок і у чоловіків негативна, що вказує на обернено пропорційний зв'язок досліджуваних критеріїв. Однак у жінок кореляція сильніша.

Отже, згідно отриманих даними, робимо загальний висновок: чим більшою є прокрастинація у студентів, тим меншим стає контроль, і навпаки. У чоловіків, за нашими даними, прокрастинація менше впливає на зниження контролю, ніж у жінок.

Орієнтуючись на результати, подані в таблиці 2, можна зробити висновок, що вплив факторів життєстійкості на прокрастинацію у студентської молоді є значимим. Це також підтверджується даними статистичної обробки у таблиці 2.

Таблиця 2.

Статистична обробка даних за коефіцієнтом кореляції Спірмена для субшкали «Прийняття ризику» (фактор тесту життєстійкості) та стану прокрастинації у чоловіків і жінок.

	Прокрастинація	
	Показник кореляції у жінок	Показник кореляції у чоловіків
Прийняття ризику (фактор життєстійкості)	-0,422	-0,219

Згідно з даною таблицею 2, коефіцієнт значимості за Спірменом у жінок (-0,422) вказує на помірний від'ємний взаємозв'язок субшкали «Прийняття ризику» (фактор тесту життєстійкості) та стану прокрастинації, а у чоловіків (-0,219) вказує на слабкий від'ємний взаємозв'язок цих шкал. Шкала «Прийняття ризику» представляє собою переконаність людини у тому, що всі життєві події є необхідним досвідом, який сприяє розвитку

знань людини. При цьому, неважливо – досвід негативний чи позитивний. Людина, яка розглядає життя як набуття досвіду, є рішучішою та готова діяти навіть за відсутності гарантій успіху – на свій страх і ризик. В основі прийняття ризику лежить ідея розвитку особистості через активне засвоєння знань з досвіду та майбутнє їх належне використання.

Відповідно до даних представлених у таблиці, сила кореляції негативна у жінок і у чоловіків негативна, що вказує на обернено пропорційний зв'язок досліджуваних критеріїв. Однак у жінок кореляція сильніша.

Згідно з цими даними, робимо висновок: чим меншим є прийняття ризику у сучасної молоді, тим сильнішими стають прояви прокрастинації, і навпаки. У чоловіків, за нашими даними, збільшення прокрастинації менше впливає на зниження прийняття ризику, ніж у жінок.

Шкала «Життєстійкість» представляє собою систему переконань про себе, про оточуючий світ, про стосунки з цим світом. Звертаючись до тесту життєстійкості, дана шкала включає в себе три відносно самостійні субшкали, що були розглянуті нами у попередніх дослідженнях: залученість, контроль, прийняття ризику. Вираженість даних компонентів і життєстійкості в цілому запобігають виникненню внутрішньої напруги у стресових ситуаціях опанування стресів та сприйняття їх як мало значних.

В таблиці 3 представлено аналіз результатів обробки даних щодо впливу життєстійкості на стан прокрастинації у чоловіків та жінок.

Таблиця 3.

Статистична обробка даних за коефіцієнтом кореляції Спірмена для шкали «Життєстійкість» (тест життєстійкості) та стану прокрастинації у чоловіків і жінок.

	Прокрастинація	
Життєстійкість	Показник кореляції у жінок	Показник кореляції у
	-0,609	-0,017

Згідно з таблицею 3, коефіцієнт значимості за Спірменом у жінок (-0,609) вказує на помірний від'ємний взаємозв'язок шкали «Життєстійкість» та стану прокрастинації, а у чоловіків (-0,017) вказує на дуже слабкий від'ємний взаємозв'язок цих шкал.

Відповідно до даних у таблиці, між життєстійкістю та прокрастинацією як у жінок, так і чоловіків є обернено пропорційний зв'язок досліджуваних шкал. Узагальнюючи, робимо висновок: чим меншою є життєстійкість у сучасної молоді, тим більшими стають прояви прокрастинації, і навпаки.

Згідно всіх вище наведених даних, можна зробити висновок, що обернено пропорційний вплив прокрастинації на фактори життєстійкості та

життєстійкість в цілому у чоловіків є меншою, ніж у жінок. Це може бути викликано різними особливостями та потребує додаткового дослідження.

Висновки. Життєстійкість представляє собою особистісну характеристику, що формується у дитячому та підлітковому віці, хоча її розвиток можливий і у старшому віці. Отже, з метою запобігання посилення відчуття прокрастинації у студентської молоді, необхідно сприяти формуванню здорових та життєстійких особистостей із самого дитинства.

Робота з подолання прокрастинації може виконуватися як у рамках індивідуальної терапії, так і в групі [15]. Крім того, практично орієнтовані посібники, присвячені проблемі прокрастинації, розраховані на спонукання читача до самостійної боротьби зі звичкою відкладання справ на потім.

За Є. Ільїним, процес подолання прокрастинації можна умовно поділити на три основних блоки [3]:

1. Усесторонній аналіз проявів, джерел та наслідків прокрастинації у суб'єкта, вияв основних передумов, що мають вирішальне значення для появи бажання відкласти виконання справ.
2. Робота з уявленнями прокрастинатора про власні здібності і успішність, з його самооцінкою і рівнем зазіхань.
3. Формування у суб'єкта навичок адекватного розподілу часу, формування і досягнення цілей, уміння тверезо оцінювати складність завдань, зусилля, що вимагаються для їх виконання та ін..

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Сучасна студентська молодь підвладна багатьом різким змінам у сучасному світі та не завжди адекватно до них адаптується. Це стосується як їх емоційної сфери, так і змін у розвитку професійного середовища сучасності. З кожним днем з'являється все більше варіантів та шляхів розвитку, що збільшує можливості молоді до вибору. Однак, паралельно з варіативністю вибору діяльності з'являється спокуслива можливість бездіяльності. Людина – насамперед, істота соціальна, і її повноцінне особистісне самовизначення може відбутися лише за умови успішного професійного самовизначення, а цього важко досягти, якщо людина відкладає прийняття важливих рішень [2, 6, 14].

Однак питання про величину впливу на стан прокрастинації залишається відкритим і вимагає додаткових досліджень для розробки практичних рекомендацій щодо зменшення впливу прокрастинації, як поточного фактору, на життя та уникання в майбутньому центрів підживлення цього стану.

Побудова корекційного впливу повинна мати індивідуальний характер, оскільки причини і джерела переживання прокрастинації у кожного власні. Варто навчитися бачити протиріччя у своїх бажаннях та у спілкуванні з оточуючими людьми і своєчасно брати їх у розрахунок.

Список використаних джерел:

1. Варваричева, И.Я. (2010) Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования. *Вопросы психологии*, 3, 121–130.

2. Волинець, Н.В. (2011) Вплив тривожності, загальної емоційної спрямованості та ціннісних орієнтацій студентів на їхнє само ставлення. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2011_3_12.pdf.
3. Ильин, Е.П. (2011) *Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень*. Москва: Питер.
4. Крейдун, Н. П., Невоснна, О. А., Поліванова, О. Є., Яворовська, Л. М. , Яновська, С. Г. (2013) Особливості особистості студентів, схильних до ліні та прокрастинації. *Проблеми сучасної освіти : збірник науково-методичних праць*, 10(4), 6-12.
5. Пери, Д. (1997) Прокрастинация и средства ее преодоления. *Прикладная психология и психоанализ*, 2. 32–49.
6. Пряжников, Н.С. (1996) Профессиональное и личностное самоопределение. Москва: Воронеж.
7. Сибирцева, Е.И. (н.д.) Изучение феномена прокрастинации в отечественной психологии. Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс».
8. Столярская, Е.В. (2013) Самовосприятие и самоактуализация у студентов ВУЗа, 131–141.
9. Хасанова, Т.Р., Кириленко, В.Г. (2015) Теоретичне обґрунтування впливу учбової прокрастинації та відчуття самотності на професійне та особисте самовизначення сучасної молоді. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації конвенції ООН про права інвалідів: Чотирнадцята міжнародна наук.-практ. конф., Київ, Університет «Україна», (18-19 листопада 2015 р.) Київ: Університет «Україна», 162 – 164. http://www.vmurol.com.ua/upload/Naukovo_doslidna%20robota/Elektronni_vidannya/Act_problemi/2015/Tezi_Act_prob1_15.pdf*
10. Шемякина, О.О. (2013) Влияние прокрастинации на уровень стресса у студентов. *Журнал Психология и право*, 4, 11.
11. Шиліна, А.А. (2011) Особливості самовідношення студентів з різним рівнем прокрастинації. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна*, 985, 41–45.
12. Cao, L. (2012) Differences in procrastination and motivation between undergraduate and graduate students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 2, 39–64.
13. Gagne, M. (2000) Self-determination theory and work motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
14. Iskender, M. (2011) The influence of self-compassion on academic procrastination and dysfunctional attitudes. *Educational Research and Reviews*, 6. 230–234.
15. Kachgal, M., Hansen, L.S., Nutter, K.J. (2001) Academic procrastination prevention/intervention strategies and recommendations. *Journal of Developmental Education*, 25, 14–24.

16. Lay, C. (1986) At last, my research article on procrastination. *Journal of Research on Personality*, 4, 474–495.
17. Milgram, N.A., Gehrman, T., Keinan, G. (1992) *Procrastination and emotional upset: A typological model*. *Pers. Ind. Diff*, 13, 1307–1313.
18. Milgram, N., Tenne, R. (2000) Personality correlates of decisional task avoidant procrastination. *European Journal of Personality*, 14, 141–156.
19. Ryan, R., Williams, G., Patrick, H., Deci, E. (2009) Self-determination theory and physical activity: the dynamics of motivation in development and wellness. *Hellenic Journal of Psychology*, Vol.6, 107–124.
20. Steel, P. (2007) The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychological Bulletin*, 1, 65–94.

References:

1. Varvaricheva, I.YA. (2010) Fenomen prokrastinacii: problemy i perspektivy issledovaniya [The phenomenon of procrastination: problems and prospects of research]. *Voprosy psihologii*, 3, 121–130. [in Russian].
2. Volinec', N.V. (2011) Vpliv trivozhnosti, zagal'noi emocijnoi spryamovanosti ta cinnisnih orientacij studentiv na ihne samo stavlennya [The influence of anxiety, general emotional orientation and value orientations of students on their attitudes]. *Visnik Nacional'noi akademii Derzhavnoi prikordonnoi sluzhbi Ukraini*. http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2011_3_12.pdf [in Ukrainian].
3. Il'in, E.P. (2011) *Rabota i lichnost'*. *Trudogolizm, perfekcionizm, len'* [Work and personality. Workaholism, perfectionism, laziness]. Moskva: Piter. [in Russian].
4. Krejdun, N. P., Nevoenna, O. A., Polivanova, O. E., YAvorovs'ka, L. M., YAnovs'ka, S. G. (2013) Osoblivosti osobistosti studentiv, skhil'nih do lini ta prokrastinacii [Features of personality of students prone to laziness and procrastination]. *Problemi suchasnoi osviti : zbirnik naukovo-metodichnih prac'*, 10(4), 6-12. [in Ukrainian].
5. Peri, D. (1997) Prokrastinaciya i sredstva ee preodoleniya [Procrastination and means of overcoming it]. *Prikladnaya psihologiya i psihoanaliz*, 2, 32–49. [in Russian].
6. Pryazhnikov, N.S. (1996) *Professional'noe i lichnostnoe samoopredelenie* [Professional and personal self-determination]. Moskva: Voronezh. [in Russian].
7. Sibirceva, E.I. (n.d.) *Izuchenie fenomena prokrastinacii v otechestvennoj psihologii* [The study of the phenomenon of procrastination in domestic psychology]. Centr nauchnogo sotrudnichestva «Interaktiv plyus». [in Russian].
8. Stolyarskaya, E.V. (2013) *Samovospriyatie i samoaktualizaciya u studentov VUZa* [Self-perception and self-actualization in university students]. 131–141. [in Russian].
9. Hasanova, T.R., Kirilenko, V.G. (2015) Teoretichne obruntuvannya vplivu uchbovoi prokrastinacii ta vidchuttya samotnosti na profesijne ta osobiste samoviznachennya suchasnoi molodi [Theoretical substantiation of the influence of educational procrastination and the feeling of loneliness on the professional and

personal self-determination of modern youth], *Aktual'ni problemi navchannya ta viovannya lyudej v integrovanomu osvitr'omu seredovishchi u svitli realizacii konvencii OON pro prava invalidiv: CHotirnadcyata mizhnarodna nauk.-prakt. konf., Kiiiv, Universitet «Ukraina», (18-19 listopada 2015 r.) Kiiiv: Universitet «Ukraina», - Current issues of education and upbringing of people in an integrated educational environment in the light of the implementation of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Fourteenth International Scientific Practice. Conf., Kyiv, University "Ukraine", (November 18-19, 2015) Kyiv: University "Ukraine", 162 – 164. http://www.vmurol.com.ua/upload/Naukovo_doslidna%20robota/Elektronni_vidannya/Act_problemi/2015/Tezi_Act_prob1_15.pdf [in Ukrainian].*

10. SHemyakina, O.O. (2013) Vliyanie prokrastinacii na uroven' stressa u studentov [The effect of procrastination on the level of stress in students]. *ZHurnal Psihologiya i pravo*, 4, 11. [in Russian].

11. SHilina, A.A. (2011) Osoblivosti samovidnoshennya studentiv z riznim rivnem prokrastinacii [Features of self-attitude of students with different levels of procrastination]. *Visnik Harkivs'kogo nacional'nogo universitetu im. V. N. Karazina*, 985, 41–45. [in Ukrainian].

12. Cao, L. (2012) Differences in procrastination and motivation between undergraduate and graduate students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 2, 39–64.

13. Gagne, M. (2000) Self-determination theory and work motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.

14. Iskender, M. (2011) The influence of self-compassion on academic procrastination and dysfunctional attitudes. *Educational Research and Reviews*, 6, 230–234.

15. Kachgal, M., Hansen, L.S., Nutter, K.J. (2001) Academic procrastination prevention/intervention strategies and recommendations. *Journal of Developmental Education*, 25, 14–24.

16. Lay, C. (1986) At last, my research article on procrastination. *Journal of Research on Personality*, 4, 474–495.

17. Milgram, N.A., Gehrman, T., Keinan, G. (1992) *Procrastination and emotional upset: A typological model. Pers. Ind. Diff*, 13, 1307–1313.

18. Milgram, N., Tenne, R. (2000) Personality correlates of decisional task avoidant procrastination. *European Journal of Personality*, 14, 141–156.

19. Ryan, R., Williams G., Patrick H., Deci E. (2009) Self-determination theory and physical activity: the dynamics of motivation in development and wellness. *Hellenic Journal of Psychology*, Vol.6, 107–124.

20. Steel, P. (2007) The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychological Bulletin*, 1, 65–94.

Сидляренко Т.Р. Академическая прокрастинация как фактор влияния на жизнь современной молодежи. В статье представлены результаты исследования академической прокрастинации как фактора

влияния на жизнестойкость современной молодежи. Считается, что прокрастинация является нормальным состоянием для студентов во время обучения в университете. Например, студентам свойственно откладывать подготовку к ежедневным занятиям, семинарам и экзаменам, что может привести к стрессовым состояниям в момент неотвратимости исполнения этих задач. Однако прокрастинация касается не только студенческой жизни, но и откладывания других важных шагов в личной жизни, таких как создание семьи, получение работы и тому подобное. Именно поэтому вопрос важности влияния прокрастинации в течение жизни является актуальным. В статье описана взаимосвязь между прокрастинацией и несколькими факторами жизнестойкости из теста жизнестойкости (в адаптации Д. Леонтьева, Е. Рассказовой) и выявлена их корреляция с помощью коэффициента Спирмена.

Ключевые слова: прокрастинация, академическая прокрастинация, жизнестойкость, контроль, риск, самоопределение, активность, современная молодежь.

Sidliarenko T. Academic procrastination as an influence factor on the life of modern youth. The article presents the results of the research of academic procrastination as a factor influencing the viability of modern youth. It is believed that procrastination is a normal condition for students while studying at university. For example, students tend to delay preparation for daily classes, seminars, and exams, which can lead to stressful situations when these tasks are inevitable. However, procrastination affects not only student life, but also the postponement of other important steps in personal life, such as starting a family, getting a job etc. That is why the question of the importance of the procrastination influence on the course of life is relevant. The article describes the interrelation between procrastination and several factors of viability from the viability test (adapted by D. Leontiev, O. Rasskazova) and reveals their correlation using the Spearman coefficient.

Key words: procrastination, academic procrastination, viability, control, risk, self-determination, activity, modern youth

СОБКОВА С. І.,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна.

СОБКОВ Ю. В.,

кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна.

СОБКОВА Н. Ю.,

Викладач англійської мови Чернівецького ВПУ № 3, магістр психології, м. Чернівці, Україна.

ПРОБЛЕМА ПОВЕДІНКОВИХ ДЕВІАЦІЙ У ПІДЛІТКОВОМУ ПЕРІОДІ: ЗАГАЛЬНОНАУКОВИЙ ТА ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Собкова С. І., Собков Ю. В., Собкова Н. Ю. Проблема поведінкових девіацій у підлітковому віці : загальнонауковий та теоретичний аспект. Статтю присвячено проблемі поведінкових девіацій у підлітковому віці. Розкриваються стан дослідження даного питання в психології, його актуальність, вивчення поставленої проблеми в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних науковців. Показано взаємозв'язок між соціальними умовами існування і проявами поведінкових девіацій. Розкрито поняття «соціальна норма» та «девіація». Показано основні наукові дослідження в галузі девіантної поведінки. Охарактеризовано причини виникнення поведінкових відхилень загалом і в підлітковому віці, зокрема. Зазначено, що у соціально-психологічному плані визначальним чинником, який підштовхує підлітка до несприятливої лінії загального формування особистості, є відсутність чи втрата психосоціальної ідентичності. Показаний механізм гіперкомпенсації як такий, що забезпечує підвищення рівня самоповаги підлітків через прояв поведінкових девіацій. Розкрито основні риси підлітків з девіантною поведінкою та форми прояву поведінкових девіацій. Визначено умови запобігання проявам девіантної поведінки.

Ключові слова: підлітковий вік, девіантна поведінка, девіація, соціальна норма.

Постановка проблеми. Важливість підліткового етапу у становленні особистості не викликає сумнівів. Особливо це стосується формування моделей поведінки в найрізноманітніших соціальних умовах.

Девіантна поведінка у підлітковому віці сьогодні привертає увагу з боку психологічних і педагогічних дослідників. Потреба в її вивченні та розкритті науково обґрунтованих підходів до розв'язання цієї проблеми створює необхідність в розробці відповідних психолого-педагогічних технологій. Підліткові порушення в поведінці потребують комплексного

підходу до їх вивчення з урахуванням психологічних, соціальних і особистісних чинників.

На сьогоднішній день проблема девіантної поведінки є досить актуальною, оскільки найбільше вона проявляється в періоди перетворень суспільних систем, коли руйнуються старі норми, цінності, стереотипи і люди втрачають орієнтири. Зміни соціальних цінностей, які відбуваються в період реформування політичного та соціально-економічного життя країни, відображаються на всьому населенню України. Проте, на думку соціологів, психологів та медиків найбільш незахищеними є підлітки, молодь та «трудова сім'я» [1].

Аналіз досліджень і публікацій. Вивчення відхилень у поведінці має свою багатовікову історію. Незважаючи на це, інтерес сучасних науковців до проблем девіації є стійким і виправданим.

Дослідження девіантної поведінки у психологічній літературі представлені достатньо широко, а в сучасній вітчизняній психології і педагогіці є визначальними, оскільки саме девіантна поведінка перешкоджає успішній соціалізації особи, становленню її як особистості та розвитку її індивідуальності [12; 23].

Питання девіантної поведінки підлітків розглядалися науковцями досить активно. У дослідженнях останніх років намітилось кілька напрямів: сутність і механізми соціальної дезадаптації та асоціалізації (Г. Аванесов, Б. Алмазов, С. Белічева, В. Бочарова, А. Суханов та ін.); сутність і закономірності виховання підлітків з девіантної поведінкою (А. Белкін, Л. Зюбин, В. Крутецький, В. Шевчук та ін.); вивчення соціально-педагогічних чинників виникнення відхилень у поведінці (Б. Алмазов, Р. Дабагян, Е. Костяшкин, Г. Медведєв та ін.); попередження відхилень у поведінці підлітків (Є. Антипова, В. Гуров, І. Козубовська, Ю. Юричка та ін.); перевиховання підлітків девіантної поведінки в спеціальних виховних закладах (В. Деєв, В. Литвинков, М. Стурова, Г. Уманов та ін.); виявлення медико-психічної специфіки девіантної поведінки (С. Алексєєв, М. Алемаскін, С. Бадмаєв, Є. Гороховський та ін.).

Дослідженням різних аспектів девіантної поведінки в Україні займаються такі вчені, як Н. Бурмака [22], З. Зайцева [6; 7], Н. Максимова [15], В. Оржеховська [20], Л. Пилипенко [19], В. Синьов [24], Т. Титаренко [26], Т. Федорченко [21], М. Фіцула [30] та інші. За останні роки поглибленого розвитку набуло вивчення ціннісно-сміслової сфери особистості з анормативною, девіантною та делінквентною поведінкою (Ю. Антонян, С. Гаркавець, Г. Хохряков, С. Яковенко та інші), правової культури та поведінки (О. Ратінов, Г. Єфремова та ін.), особистості правопорушника, у тому числі й неповнолітнього (М. Єнікєєв, О. Закалюк, О. Северов та ін.), дослідження порушення соціалізації особистості.

Вчені намагаються пояснити джерела й причини девіантної поведінки. Одні вважають, що люди схильні до певних типів поведінки за своїм біологічним складом й що «кримінальний тип», зокрема, результат

деградації на більше ранніх стадіях еволюції (Ч. Ломброзо). Інші пов'язують девіантну поведінку з особливістю будови тіла (Е. Кречмер, Х. Шелдон), аномаліями статевих хромосом (Прайс, Уіткін). Треті знаходять психологічне пояснення девіації, обґрунтовуючи її «розумовим дефектом», «слабоумством», «психопатією», начебто запрограмованістю відхилень (З. Фрейд). Девіантна поведінка може бути пов'язана і з різними психологічними показниками, в тому числі з тривожністю, агресією та типом родини [9; 17; 25; 29].

Метою статті є теоретичний аналіз проблеми девіантної поведінки у поведінковому віці через розкриття через розкриття причин, механізмів та умов її виникнення.

Виклад матеріалу дослідження. Погіршення соціальної ситуації в останні роки призвело до збільшення кількості дітей, що живуть у винятково складних соціальних умовах. Із загальної кількості населення в Україні 14 млн. дітей і молоді віком до 18 років. Серед них: діти-сироти і діти, які залишилися без піклування батьків або з неповних сімей – понад 400 тисяч, діти з проблемами фізичного та психічного розвитку – близько 160 тисяч, діти з малозабезпечених сімей – 3,4 млн. Серйозний дефіцит позитивного впливу на молоде покоління призводить до того, що у дітей і підлітків домінуючими почуттями стали тривога, агресія, соціальна пасивність, страх. Непокоїть і той факт, що у науковий обіг уведено навіть поняття «діти групи ризику», що, звичайно, не прикрашає соціальне становище у державі [23].

Дослідження соціологів кінця XIX – початку XX ст. Ж. Кетле, Е. Дюркгейма, Д. Дьюї, М. Вебера, Л. Леві-Брюля та ін. встановили зв'язок між девіантною поведінкою і соціальними умовами існування людей. Статистичний аналіз аномальних проявів (злочинності, самогубств, проституції), проведений Ж. Кетле та Е. Дюркгеймом, показав, що число аномалій кожен раз неминуче зростало в періоди воєн, економічних криз, соціальних потрясінь, що свідчило про соціальні корені цього явища. Для цього Е. Дюркгейм ввів поняття аномії як стану послаблення нормативної системи суспільства, що викликається різкими змінами [5].

Людина як особистість формується під впливом системи соціальних відносин, у яку вона включена. Цей процес детермінується сукупністю соціальних норм, чинних на даний момент у суспільстві. Таким чином, соціальні норми є правилами суспільства щодо поведінки особи, які визначають характер, а також межі можливих і припустимих її проявів. Ці вимоги можуть бути закріплені в письмових джерелах – законах, статутах. Вихідним для розуміння відхилень служить поняття «норма».

Соціальна норма – це правило загального характеру, що характеризує певну сферу життєдіяльності суспільства, встановлюється державою, суспільством, об'єднаннями громадян чи окремими суб'єктами з метою чіткого формулювання прав та обов'язків суб'єктів суспільних відносин. Соціальна норма – це необхідний і відносно стійкий елемент соціальної

практики, що виконує роль інструмента соціального регулювання і контролю [27].

Зокрема, у Великій радянській енциклопедії норма визначається як:

- мінімальна або гранична кількість чого-небудь, що допускається правилом, планом;
- загально визнані в певному соціальному середовищі правило, погляд;
- правило поведінки людей у суспільстві, виражене у законі;
- правило, закон у якій-небудь галузі знання;
- середня величина чого-небудь;
- норма представництва [3].

Г. Товканець [28] наводить наступні основні підходи до визначення поняття «норма»: соціальний (поведінка, яка не являє собою загрози для суспільства); соціально-адаптаційний (середня, стала поведінка, яка не відрізняється від основної маси; найбільш пристосована до довкілля); соціально-психологічний (соціально-культурні особливості конкретного регіону); етнокультурний (наявність традицій конкретного суспільства); гендерний (шаблон гендерної поведінки); професійний (модель поведінки представників певних професій); психологічний (пересічна, цілісна особистість, основні елементи якої функціонують у координації з іншими); нозоцентричний (відсутність патології, а девіантна поведінка обумовлює наявність явної чи яка не переходить на патологічний рівень); феноменологічний (відсутність у поведінці механізмів психогенезу); педагогічний (існуючий у соціальній спільноті чи групі стандарт, зіставлення з яким визначає прийнятність і досконалість об'єктів, процедур і продуктів діяльності).

Як відзначає Ю. Клейберг [11], розмаїття соціальних норм, різні принципи їхнього застосування створюють певні труднощі по співвіднесенню конкретної поведінки до девіантної або нормативної:

1. Ситуативність. Одна й та ж поведінка у кожній конкретній ситуації може бути девіантною або не може бути такою.

2. Фактор часу. Із часом змінюється ставлення до деяких видів діяльності.

3. Неузгодженість нормативних структур різних соціальних систем. У цьому випадку одна й та ж поведінка у різних нормативних структурах може одночасно бути в одних відносинах девіантною, а в інших – відповідати нормам.

4. Поширеність. У кожній країні, регіоні існує розходження в правових інститутах, культурних традиціях, поширені різні норми моралі й етики.

Соціальні норми спрямовані на регуляцію людської поведінки. З огляду на те, що людська поведінка опосередковує взаємини людини зі світом, а людина і світ розглядаються нами як трискладова система, то можна говорити про три складові соціальної норми [2]:

- соціальні норми, що визначають і регулюють соціальну поведінку людини;
- соціальні норми, що визначають і регулюють біологічну поведінку людини;
- соціальні норми, що визначають і регулюють психологічну (моральну) поведінку людини.

У перекладі з латинської «девіація» означає відхилення. Негативні форми відхилень – це не випадкові факти, а процеси, що набули певного поширення в суспільстві. Слід зауважити, що не завжди просто класифікувати той або інший вчинок як девіацію. Справа в тому, що норми, стандарти в суспільстві рухливі, відносні, по-різному сприймаються різними групами [18].

Отже, поведінку, що характеризується відхиленням від прийнятих норм, називають девіантною. Девіантна поведінка визначає певні способи поведінки, мислення, діяльності людини, які не відповідають встановленим в даному суспільстві нормам і цінностям.

Під девіантною поведінкою розуміють:

1) вчинок, дії людини, що не відповідають офіційно встановленим чи фактично сформованим у даному суспільстві нормам (стандартам, шаблонам);

2) соціальне явище, виражене в масових формах людської діяльності, які не відповідають офіційно встановленим чи фактично сформованим у даному суспільстві нормам (стандартам, шаблонам) [31].

Девіантна поведінка, схильність до неї є проявом внутрішнього стану особи, який детермінується такими умовами та факторами [31]:

- прагнення одержати сильні враження;
- захворювання;
- підвищена збудливість, невміння контролювати себе;
- неблагополучна ситуація в родині, неповні родини;
- прагнення до самостійності й незалежності;
- брак знань у батьків про те, як справлятися з важкими педагогічними ситуаціями;
- відставання в навчанні;
- зневага з боку однолітків;
- нерозуміння дорослими труднощів дітей;
- недостатня впевненість дитини в собі;
- негативна оцінка дорослими навичок дітей;
- стресові життєві ситуації;
- напружена соціально-економічна ситуація в житті дитини (погана забезпеченість, безробіття батьків);
- приклади насильства, жорстокості, безкарності, отримані з ЗМІ;
- надмірна зайнятість батьків;
- конфлікти з батьками;

- надмірні заборони з боку батьків (педагогів);
- постійні дорікання, лайка в родині;
- слабкість інтелектуальної сфери дитини;
- підвищена комунікативність дітей;
- низький рівень емоційно-вольового контролю у дітей;
- самотність, нерозуміння іншими;
- зайвий контроль, авторитарність батьків (педагогів);
- нездатність дітей протистояти шкідливим впливам;
- генетична схильність;
- нерівномірність психофізичного й статевого дозрівання;
- відсутність навичок соціальної поведінки;
- зниження культури, інтелектуального рівня;
- маса вільного часу;
- нудьга, «просто так»;
- бажання звернути на себе увагу;
- вплив вулиці.

Сучасні вчені стосовно неповнолітнього з різного роду відхиленнями в розвитку, що накладають своєрідний відбиток на поведінку, використовують терміни: «важкі діти» (К. Лебединська, М. Райська, М. Раттер, Л. Славіна); «важкі підлітки» (Л. Зюбін, В. Степанов, Д. Фельдштейн та ін.), до категорії яких відносять дітей з відхиленнями в моральному розвитку, акцентуаціями характеру, з порушеннями в афективно-вольовій сфері, відхиленнями в поведінці; «аномальні діти», що мають відхилення від того, що є типовим або нормальним, але не включає патологічний стан (Л. Пожар); «дезадаптивні діти» (С. Белічева); «діти, що живуть під спеціальною опікою» (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 однобічну інформацію: побутову, клінічну, юридичну. Оскільки єдиної практики вживання цих понять немає, часом не ясно, до якої категорії віднести дитину, що має ті або інші відхилення в поведінці (асоціальна, ненормативна, протиправна, злочинна поведінка) (Е. Іванов, Л. Шіпиціна, Г. Сафіна). У зв'язку із цим більш правомірним вважається використання узагальнюючого терміна – «поведінка, що відхиляється від норми», у будь-якому разі доти, доки дитині не встановлено медичного діагнозу або не винесено юридичного вироку. Досить часто про негативні прояви поведінки говорять як про спеціальний засіб, який застосовується індивідом для психологічного захисту [12].

Підлітковий вік багатьма видатними психологами розглядається як кризова стадія розвитку особистості (З. Фрейд, А. Адлер, А. Рубінштейн, І. Кон), у зв'язку із чим підліток вважається «важким» як для себе, так і для тих, хто з ним взаємодіє. Визначальними факторами тут є фізична нестабільність, риси характеру, що ускладнюють спілкування, емоційна

незрілість, несприятливі мікро- й макросоціальні відносини. У зв'язку з цим у підлітків з'являються певні поведінкові реакції, що складають специфічний підлітковий комплекс:

- 1) реакція емансипації (крайній ступінь – бродяжництво);
- 2) реакція групування з однолітками (формування власної субкультури);
- 3) реакція захоплення (хобі) [4; 8].

Девіації в підлітковому та юнацькому віці виникають також і як відповідь на неспроможність особи реалізувати свої особистісні тенденції до самоактуалізації.

Недостатній інтелектуальний розвиток сприяє виникненню напруженості, ворожості, агресивності, що стають передумовами прояву девіантних форм поведінки. Комплексний фізичний та інтелектуальний розвиток підлітка дозволяє зняти стани ворожості, відчуженості, агресивності, тобто психологічну напругу, що сприяє проявам девіантної поведінки.

У соціально-психологічному плані визначальним чинником, який підштовхує неповнолітнього до несприятливої лінії загального формування особистості, є відсутність чи втрата психосоціальної ідентичності. На думку Е. Еріксона, потреба у психосоціальній ідентичності, яка соціогенна за своєю природою, закладається у людини на рівні базових потреб – самозбереження, репродукції тощо. Вона полягає у прийнятті власного образу як такого, що належить до певної соціальної групи, спільноти й виконує відповідну соціальну роль. Ідентичність відсутня (не досягається), коли намагання особи включитися у привабливу, референтну для неї соціальну групу не знаходять підтримки й визнання. Ідентичність втрачається, коли різка зміна соціального оточення, власного статусу та ролі переживається особою у вигляді обставини, яка вражає самолюбство, заважає соціальному визнанню та самореалізації. Дефекти соціалізації на стадії підліткового віку призводять до несприятливого (аномального) формування особистості. Це проявляється, зокрема, у виникненні негативних психологічних новоутворень, відсутності чи втраті психосоціальної ідентичності, деформованих потребах. Кінцевим результатом є схильність до девіантної поведінки, пошук відповідних ситуацій і навіть створення умов, сприятливих для її прояву.

В цілому, негативний сценарій вирішення вікових психосоціальних криз у підлітковому віці приводить до зниженої самоповаги, характерної для підлітків з девіантною поведінкою. При цьому защемлена потреба в самоповазі приводить до пошуку виходу з ситуації за механізмом гіперкомпенсації, виявляючись у вигляді девіантних форм поведінки [4].

Підлітковий вік – це вік «соціального імпринтингу» – підвищеної вразливості до всього того, що робить людину дорослою. В силу цих обставин ряд авторів пропонують розрізняти «первинну» і «вторинну» девіації (К. Мак Кегні, Д. Міллер, С. Сміт, Р. Мейер). «Первинна девіація – це власне ненормативна поведінка, що має різні причини («бунт» підлітка;

прагнення до самореалізації, яка чомусь не здійснюється в рамках «нормативної» поведінки). Вторинна девіація – підтвердження (вільне чи мимовільне) того ярлика, яким суспільство відзначило поведінку, яка мала місце раніше » [10, с. 16].

Загалом, як зауважує І. Кон, підлітковий вік являє собою групу ризику в контексті девіантної поведінки через [13]:

- труднощі перехідного періоду, починаючи з психогормональних процесів і завершуючи перебудовою Я-концепції, що зумовлюють переживання підлітком тривоги, емоційну напруженість, нестійкість, невірноваженість тощо;
- граничність і невизначеність становища підлітка (вже не дитина, ще не дорослий);
- розходження між об'єктивним становищем учня і його прагненням вважати себе дорослим на тлі недостатніх навичок спілкування, засобів взаємодії зі світом дорослих на партнерських засадах;
- почуття «дорослості» як протиріччя між орієнтацією на самостійність і відсутністю відповідного життєвого досвіду;
- суперечності, зумовлені перебудовою механізмів соціального контролю: дитячі форми контролю, що ґрунтуються на дотриманні зовнішніх норм і слухняності, вже не діють, а дорослі засоби контролю, що передбачають свідому дисципліну і самоконтроль, ще не склалися;
- ці чинники проявляються на тлі посилення орієнтації на однолітків і зростання залежності поведінки від групових норм.

Наведені чинники фатально не зумовлюють девіантну поведінку особи. Разом з тим за несприятливих умов попереднього етапу розвитку вони можуть стати підґрунтям для виникнення різноманітних поведінкових девіацій. При цьому слід урахувати, що для підлітка значущими стають, насамперед, стосунки з однолітками, в очах яких він бажає ствердити себе. Якщо це не вдається, підліток може шукати інші кола спілкування, часто з асоціальною спрямованістю, стати «важким».

Л. Міщик та З. Білоусова називають такі типові риси «важкого підлітка» [16]:

- відставання в інтелектуальній сфері, нерозвиненість чи особлива вибірковість сприйняття й оцінки довкілля, недосконалі розумові процеси, нерозвинуте мовлення;
- негативні риси характеру, безвідповідальність, лінь, шкідливі звички, часто байдужість, жорстокість до інших людей, тварин, природи тощо;
- підвищена конфліктність у стосунках з товаришами по навчанню, батьками, вчителями;
- підвищений інтерес до заборонених, не відповідних віку, розваг на тлі відсутності інтересу до соціально корисних видів діяльності;
- афективність, відсутність бажання і вмінь стримувати себе в момент сильного збудження;

- активізація механізмів психологічного захисту, що впливають на трактування підлітком поведінки як нормальної, формування нечесності, агресивності;
- вибір негативних способів самоствердження через девіантну поведінку тощо.

При цьому форми девіантної поведінки підлітка мають властиві для його віку особливості. Так, зокрема, алкоголізація підлітка відбувається через прагнення зменшити характерний для нього стан тривоги і водночас – позбавитися надмірного самоконтролю і сором'язливості. Важливу роль відіграють також прагнення до експериментування і особливо – норми підліткової субкультури, за якими алкоголь традиційно вважається однією з ознак мужності і дорослості, а також негативний приклад батьків. Наркотизація підлітка, як і пияцтво, пов'язана з психічним експериментуванням, пошуком нових, незвичайних відчуттів і переживань, цікавістю, наслідуванням старшим, впливом групи однолітків, а іноді й обманом з боку поширювачів наркотичних речовин, коли першу дозу нав'язують під виглядом певного напою чи сигарети, що зрештою невідворотно веде до звикання та кримінальної поведінки.

Суїцидальна поведінка підлітка часто є криком про допомогу в разі негараздів у взаємодії підлітків з оточенням, неможливістю самотійно розв'язати проблеми (недарма суїцидальні спроби підлітки найчастіше здійснюють вдома, ввечері чи вдень, коли хтось може втрутитися).

Така поведінка також може бути пов'язана з властивими підлітковому віку особистісними розладами, насамперед, із синдромом відчуження, який виникає в разі неможливості встановити емоційно значущі конструктивні стосунки із середовищем. У цьому випадку, щоби пом'якшити психотравмуючу ситуацію, особистість утворює між цим середовищем психологічну дистанцію, сприймаючи його як стороннє, емоційно незначуще (хоч насправді це не так).

Відчуження як засіб зменшення емоційної значущості травмуючих зв'язків із середовищем може бути спрямоване як на оточуючих, так і на власне Я. У першому випадку виникає *дереалізація*, коли зовнішній світ сприймається як чужий, несправжній. У другому випадку відбувається *деперсоналізація*, коли зникає відчуття реальності власного Я, втрачає сенс будь-яка діяльність, з'являється апатія тощо. До особистісних розладів відносять також *дисморфобію* – страх зміни власного тіла – від простої стурбованості зовнішністю до одержимості дійсними чи уявними дефектами, а також *дисморфоманію* – маячіння через фізичний недолік. При цьому, як зауважує І. Кон, існують труднощі у розпізнанні підліткової психопатології, адже девіантна поведінка в більшості випадків лише підкреслює риси, що характерні для цього віку, особливо акцентуйовані, які виявляються в так званому «слабкому місці» або місці «найменшого опору» підлітка [16; 14]. Так, підліткам з нестійкою акцентуацією притаманна навіюваність, посилена схильність до наслідування, тому вони потребують постійного контролю,

вимогливості, перебування у сприятливому середовищі, де прикладом для наслідування є позитивні лідери. Підліткам з гіпертимною акцентуацією постійний контроль витримати дуже важко, їх бурхливу енергію слід спрямовувати в конструктивне русло, намагатися зацікавити новими творчими завданнями, які вони вирішуватимуть самостійно. Для істероїдних підлітків “слабким місцем” є сильна потреба перебувати у центрі уваги оточуючих [14; 15].

Бродяжництво підлітків часто є наслідком несприятливих умов виховання в сім’ї, часто – гіперопіки і авторитарного тиску, іноді діти втікають з дому через прагнення дистанціюватися від власної соціально неблагополучної сім’ї, особливо за наявності відповідних «вуличних» традицій у спільноті однолітків. Протиправна і злочинна поведінка підлітків часто пов’язана з їх недостатньо розвинутою правовою свідомістю, мотивуючими структурами особистості, емотивністю поведінки, імпульсивністю і конформізмом тощо [13; 14].

Девіантна поведінка – не стійке утворенням. Тому при визначенні девіантності термін «девіантний» застосовується стосовно конкретного вчинку, а не особистості в цілому.

Висновки, перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Узагальнюючи зміст питань, розкритих у статті, варто зазначити, що за сприятливих умов, а також спеціальної роботи можна запобігти виникненню девіантної поведінки підлітків або відкоригувати її небажані прояви. В іншому випадку негативні прояви поведінкових девіацій закріплюються, набуваючи особливо небезпечних форм у дорослому віці.

В подальших дослідженнях постає завдання вивчення гендерних особливостей девіантної поведінки підлітків задля виявлення сутності та специфіки гендерної девіації.

Список використаних джерел:

1. Белоусова, З. И., Овсянникова, В.В. (1998). *Социально-психологические проблемы девиантного поведения детей и подростков*. Запорожье : ЗГУ.
2. Безпалько, О. В. (2003). *Соціальна педагогіка в схемах і таблицях*. (Навч. посіб.) .Київ : Центр навчальної літератури.
3. *Большая советская энциклопедия*. (1974). Т. 18. Москва: Педагогика.
4. Гейвин, Х. (2003). *Когнитивная психология*. СПб.: Питер.
5. Дюркгейм, Э. (1994). *Самоубийство : Социологический этюд*. В. А. Базарова (Ред.). Москва: Мысль.
6. Зайцева, В. Г. (1986). Умови раціональної організації виховної роботи з важковиховуваними учнями. *Педагогіка : респ. наук.-метод. Зб, 25*. Київ: Радянська школа.
7. Зайцева, З.Г. (1991). *Школа та важковиховувані підлітки*. Київ: Рад. Школа.

8. Зернова, Т. И. (2004). *Влияние различных форм ранней профессионализации на личностное и интеллектуальное развитие подростков.* (Автореф. дис. канд. психол. наук). Краснодар.
9. Єфременко, Т. (2007). Агресія у різних юнацьких і дитячих когортах: дослідження в українській психології. *Практична психологія та соціальна робота*, 7, 1–6.
10. Иконникова, С. Н. (1988). *Социология молодёжи и проблемы коммунистического воспитания.* (Учеб. Пособие). Ленинград : ЛИК.
11. Клейберг, Ю. А. (2003). *Психология девиантного поведения.* (Учебное пособие для вузов). Москва: ТЦ Сфера.
12. Кондрашенко, В. Т. (1988). *Девиантное поведение у подростков.* Минск: Беларусь.
13. Кон, И. С. (1989). *Психология ранней юности.* (Кн. для учителя). Москва: Просвещение.
14. Личко, А. Е. (1983). *Психопатия и акцентуация характера у подростков.* (2-е изд.) Ленинград: Медицина.
15. Максимова, Н. Ю. (2002). *Психологія адиктивної поведінки.* (Навч. посіб.). Київ: ВПУ «Київський університет».
16. Міщик, Л. І., Білоусова З. Г. (2003). *Соціально-психологічні та педагогічні проблеми дезадаптації дітей і підлітків.* Запоріжжя: ЗДУ.
17. Мэй, Р. (2001). *Проблемы тревоги.* Москва : Изд-во ЭКСМО–Пресс.
18. Орбан-Лембрик, Л. Е. (2005). *Соціальна психологія.* (Навчальний посібник). Київ: Академвидав.
19. Оржеховська, В. М., Пилипенко О. І. (2007). *Превентивна педагогіка.* (Навч. посіб.). Черкаси : Вид. Чабаненко Ю.
20. Оржеховська, В.М. (1996). *Профілактика правопорушень серед неповнолітніх.* Київ: ВіАн.
21. Оржеховська, В., Федорченко Т. (2008). *Профілактика девіантної поведінки неповнолітніх.* (Навч. посіб.). Черкаси: Вид-во Чабаненко Ю.
22. Оржеховская, В.М., Бурмака Н.П. (1992). *Избавление учащихся от наркогенных привычек.* В. М. Оржеховской (Ред.). Київ: Дидаскал.
23. Панок, В., Титаренко, Т., Чепелева, Н. та ін. (1999). *Основи практичної психології.* (Підручник). Київ: Либідь.
24. Синьов, В. М., Кривуша, В.І. (2004). *Підготовка неповнолітніх засуджених до самостійного життя на волі.* *Педагогіка і психологія*, 2–3, 120-123.
25. Солодухова, О. Г., Солодухов, В. Л. (2000). Возникновение и особенности тревожности у детей-школьников. *Наука і освіта*, 1, 204-208.
26. Татенко, В.А., Титаренко Т. М. (Ред.). (1989). *Ранняя профилактика отклоняющегося поведения учащихся (Психолого-педагогический аспект).* Пособ. для учителей. Київ: Радянська школа.

27. Тетерский, С. В. (2000). *Введение в социальную работу*. Учебное пособие. Москва: Академический Проект.

28. Товканець, Г. В. (1999). *Корекція відхилень у поведінці важковиховуваних учнів молодшого шкільного віку засобами професійно-педагогічного спілкування*. (автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.

29. Федоришин, Г. М. (2006). *Психологія становлення особистості у батьківській сім'ї*. Івано-Франківськ : Місто НВ.

30. Фіцула, М. М., Парфанович, І. І. (2008). *Відхилення у поведінці неповнолітніх: шляхи їх попередження та подолання*. (Навч.-метод. посіб.). Тернопіль: Навчальна книга.

31. Шнейдер, Л. Б. (2005). *Девіантне поведіння дітей і підлітків*. Москва: Академический Проект; Трикста.

References:

1. Belousova, Z. I., Ovsianikova, V. V. (1998). *Sotsialno-psihologicheskie problem deviantnogo povedeniya detei i podrostkov. [Social-psychology problem of deviant behavior of children and teenagers]*. Zaporozhie : ZGU [in Russian].

2. Bezpalko, O. V. (2003). *Sotcialna pedagogika v skhemakh I tablytsiakh [Social pedagogis in sheme and tables]*. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury [in Ukrainian].

3. *Bolshaiya sovetskaya intseklpediya*. (1974). [Big soviet encyclopedia]. Vol. 18. Moskva: Pedagogika [in Russian].

4. Geivin, Kh. (2003). *Kognitivnaya psihologiya. [Cognitive psychology]*. SPb, : Piter [in Russian].

5. Dyurkgeim, E. (1994). *Samoubiistvo: Sotsiologicheskii etiid. [Suicide: sotsiological etud]*. In V.A.Bazarova (Ed.). Moskva: Mysl [in Russian].

6. Zaitseva, V. G. (1986). *Umovy ratsionalnoi organizatsii vykhovnoi roboty z vazhkovykhovuvanymy uchniamy. [Rational conditions of bring up work organization with difficult-bred pupils]*. *Pedagogika: resp. nauk.-metod. zb. Kol avt, issue 25*. Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].

7. Zaitseva, Z. G. (1991). *Shkola ta vazhkovykhovuvani pidlitky. [School and difficult-bred teenagers]*. Kyiv : Rad. Shkola [in Ukrainian].

8. Zernova, T. I. (2004). *Vliyaniye razlichnykh form ranneii profesionalizatsii na lichnostnoe I intelektualnoe razvitie podrostkov. [Influence of different forms of early professionalization to personal and intellectual development of teenagers]*. (Avtoref. dis.kand.psikh nauk.). Krasnodar [in Russian].

9. Efremenko, T. (2007). *Agresiya u riznykh yunatskykh i dytiachykh kogortakh: doslidzhennia v ukrainskii psykhologii. [Agression in different teenagers and children groups: investigation in Ukrainian psychology]*. *Praktychna psykhologiya ta sotcialna robota*, 7, 1-6 [in Russian].

10. Ikonnikova, S. N. (1988). *Sotciologiya molodiozhi I problem komunisticheskogo vospitaniya. [Sociology of youth and problems of communist up bringing]*. Leningrad: LIK [in Russian].

11. Kleiberg, Y.A. (2003). *Psikhologiya deviantnogo povedeniya*. [Psychology of deviant behavior]. Moskva: TTC Sfera [in Russian].
12. Kondrashenko, V.T. (1988). *Deviantnoe povedenie u podrostkov*. [Deviant behavior of teenagers]. Minsk: Belarus [in Russian].
13. Kon, I.S. (1989). *Psikhologiya rannei yunosti*. [Psychology of early youth]. Moskva: prosveschenie [in Russian].
14. Lychko, A.E. (1983). *Psyhopatiya i aktcentuatciya kharaktera u podrostkov*. [Psychopatie and accentuation of character in teenagers]. (2-nd ed.) Leningrad: Meditsina [in Russian].
15. Maksimova, N.Y. (2002). *Psykhologiya adyktivnoi povedinky*. [Psychology of adektive behavior]. Kyiv: VPU"Kyivskyi universytet" [in Ukrainian].
16. Mischyk, L.I., Bilousova, Z.G. (2003). *Sotcialno-psykhologichni ta pedagogichni problemy desadaptatsii ditei i pidlitkiv*. [Social-psychological and pedagogical problems of disadaptation of children and teenagers]. Zaporizhzhya: ZDU [in Ukrainian].
17. Mei, R. (2001). *Problemy tryvogy*. [Problems of alarm]. Izdat.EKSMO-Press [in Russian].
18. Orban-Lembryk, L.E. (2005). *Sotcialna psykhologiya*. [Social psychology]. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
19. Orzhekhovska, V.M., Pylypenko, O.I. (2007). *Preventyvna pedagogika*. [Preventive pedagogic]. Cherkasy: vyd. Chabanenko Y. [in Ukrainian].
20. Orzhekhovska, V.M. (1996). *Profilaktyka pravoporushen sered nepovnolitnikh*. [Prophylactic of under ages offences]. Kyiv: ViAn [in Ukrainian].
21. Orzhekhovska, V., Fedorchenko, T. (2008). *Profilaktyka deviantnoi povtdinky nepovnolitnikh*. [Prophylactic of deviant behavior of teenagers]. Cherkasy: vyd.Chabanenko Y. [in Ukrainian].
22. Orzhekhovska, V.M. Burmaka, N.P. (1992). *Izbavlenie uchakhchikhsia ot narkogennykh privyчек* [Getting rid of students from drug addiction]. In V.M. Orzhekhovskoi (Ed.). Kyiv: Dydaskal [in Russian].
23. Panok, V., Tytarenko, T., Chepeleva, N. Ta insh. (1999). *Osnovy praktychnoi psykhologii*. [Bases of practical psychology]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
24. Syniov, V.M., Kryvusha, V.I. (2004). *Pidgotovka nepovnolitnikh zasudzhenykh do samostiinogo zhyttia na voli*. [Preparation of under ages prisoners for themselves free-living]. *Pedagogika I psykhologiya*, 2-3, 120-123 [in Ukrainian].
25. Solodukhova, O.G., Solodukhov, V.L. (2000). *Vozniknovenie I osobennosti trevozhnosti u detei-shkolnikov*. [Appearance and peculiarities of school-children disturb]. *Nauka I osvita*, 1, 204-208 [in Russian].
26. Tatenko, V.A., Tytarenko, T.M (red). (1989). *Ranyaya profilaktika otklonyayushegosiya povedeniya uchshchikhsiya*. [Early prophylactic pupils" un-normal behavior]. Kyiv: Radianska shkola [in Russian].

27. Teterskyi, S.V. (2000). *Vvedenie v sotcialnuyu robotu. [Introduction to the social work]*. Moskva: Akademicheskyyi proekt [in Russian].

28. Tovkanets, G.V. (1999). *Korektsiya vidkhylyn' u povedintsi vazhkovykhovuvanykh uchniv molodshogo shkilnogo viku zasobamy profesiino-pedagogichnogo spilkuvannia. [Correction of deviation in young school-age pupils by profession-pedagogical communication means]*. (Avtoref.dys.kand.ped.nauk). [in Ukrainian]

29. Fedoryshyn, G.M. (2006). *Psyhologiya stanovlennia osobystosti u batkivskii simii. [Psychology of personality setting in parents family]*. Iv.-Frankivsk: MistoNV [in Ukrainian].

30. Fitcula, M.M., Parfanovych, I.I. (2008). *Vidkhylynia u povedintsi nepovnolitnikh: shlyakhy ikh poperedzhennia ta podolannia. [Deviations in under age behavior: ways of prevent and overcome]*. Ternopil: Navchalna knyga [in Ukrainian].

31. Shneider, L.B. (2005). *Deviantnoe povedenie detei I podrostkov. [Deviant behavior of children and teenagers]*. Moskva: Akademicheskii Proekt: Triksa [in Russian].

Собкова С. И., Собков Ю. В., Собкова Н. Ю. Проблема поведенческих девиаций в подростковом возрасте: общенаучный и теоретический аспект. Статья посвящена проблеме поведенческих девиаций в подростковом возрасте. Раскрываются степень исследования этого вопроса в психологии, его актуальность, изучение поставленной проблемы в исследованиях отечественных и зарубежных ученых. Показана взаимосвязь между социальными условиями существования и проявлениями поведенческих девиаций. Раскрыт вопрос о социальной норме и девиации. Показаны основные научные исследования в области девиантного поведения. Охарактеризованы причины возникновения поведенческих девиаций в целом и в подростковом возрасте в сущности. Обозначено, что в социально-психологическом плане ключевым фактором, который подталкивает подростка в сторону неблагоприятной линии общего формирования личности, является отсутствие или потеря психосоциальной идентичности. Показан механизм гиперкомпенсации как такой, что обеспечивает повышение уровня самоуважения подростков через проявление поведенческих девиаций. Раскрыты основные черты подростков с девиантным поведением и формы проявления поведенческих девиаций. Обозначены условия предотвращения проявлений девиантного поведения.

Ключевые слова: подростковый возраст, девиантное поведение, девиация, социальная норма.

Sobkova S., Sobkov Yu., Sobkova N. The Issue of Behavioral Deviations in Adolescence: General-Scientific and Theoretical Aspects. The article is devoted to the problem of behavioral deviations in adolescence. The state of research of this question in psychology, its urgency, studying of the posed problem in researches of domestic and foreign scientists are opened. The relationship between social living conditions and behavioral deviations is shown.

The concepts of "social norm" and "deviation" are revealed. The basic scientific researches in the field of deviant behavior are shown. The causes of behavioral disorders in general and in adolescence in particular are described. It is noted that in socio-psychological terms, the determining factor that pushes the adolescent to the unfavorable line of general personality formation is the absence or loss of psychosocial identity. The mechanism of hypercompensation is shown as one that provides an increase in the level of self-esteem of adolescents through the manifestation of behavioral deviations. The main features of adolescents with deviant behavior and forms of behavioral deviations are revealed. Conditions for preventing manifestations of deviant behavior are determined.

Keywords: adolescence, deviant behavior, deviation, social norm.

УДК 159.9.01

СТЕПУРА Є. В.

кандидат психологічних наук, науковий співробітник Інституту Психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна.

ПОЗИТИВНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ДЕЯКІ АСПЕКТИ ІНТЕГРАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗНАННЯ

Степура Є.В. Позитивна психологія та деякі аспекти інтеграції психологічного знання. Психологія, як і будь яка наука, повинна відповідати загальнонауковій методології. На сучасному етапі розвитку психології постає проблема критичного розгляду провідних психологічних теоретичних концепцій з ціллю відділення їх дійсних конструктивних складових від уявлень, які не відповідають загальнонауковим принципам, що є важливим етапом, який передуює дійсній інтеграції психологічного знання. Вище зазначений стан речей пов'язаний, крім всього іншого, із впливом на психологію концепцій, прямо перенесених із метафізики та релігійної філософії. І це створює конфлікт з уявленнями про біологічну природу психічних функцій. Але існують підходи, які розглядають феномен духовності, не пориваючи з природничими науками. Одним з таких підходів є позитивна психологія.

Ключові слова: Позитивна психологія, загальнонаукові принципи, аналіз, психологічні концепції, релігійна філософія, біологічний фундамент психічних функцій.

Постановка проблеми. Традиційно вважається, що психологія перебуває в стані методологічної кризи, оскільки не має єдиного предмета дослідження. Існує багато варіантів предмета дослідження психології, будь то поведінка, діяльність, свідомість та її взаємодія із безсвідомим тощо. Кожна психологічна парадигма концентрує свою увагу на тому чи іншому

аспекті психіки людини. Крім того, ці парадигми орієнтуються на різні типи знання. Одні парадигми беруть за основу загальнонауковий підхід з його принципами раціональності та емпіризму. Інші психологічні школи, насамперед гуманістичного спрямування, вказують на обмеженість традиційно-наукового підходу з його раціоналізмом в описі психіки, вказуючи на ігнорування ним суто людської складової психічного життя, зведення людської психіки лише до біології та патологічних проявів, відсутність у цьому підході бачення людини як цілісності, а також на його неспроможність досягнути духовні виміри психіки людини. Близько до гуманістичних підходів стоять психологічні школи, що пропонують орієнтуватися на метафізику та релігійну філософію. Також наукова психологія критикується за її «європоцентричність», ігнорування психологічних знань та психологічних технологій інших культур, використання яких може бути корисним для психологічного здоров'я людини. Крім того, у самій традиційно-науковій парадигмі є певні проблеми із співвісненням окремих галузей психологічної науки. Усе це, закономірно породжує проблему інтеграції психологічного знання. Треба сказати, що ця проблема далека від свого вирішення. Але в той же час, деякі аспекти проблеми інтеграції психологічного знання є, на нашу думку, дещо гіперболізованими. Зокрема, це стосується критики наукової парадигми з точки зору гуманістичної психології. Остання багато в чому знімається концепцією позитивної психології, яка, будучи народженою суто науковою когнітивно-біхевіоральною психологічною школою, охоплює також і духовні прояви життя людини.

Аналіз останніх публікацій. Говорячи про ідею інтеграції психологічного знання, не можна не згадати роботи російської дослідниці М. С. Гусельцевої. Зрозуміло, що ці роботи є відносно давніми, але вони заклали основу постмодерністського погляду на цю проблему. Саме в її працях знайшли своє втілення ідеї тенетного підходу до розгляду якоїсь проблеми; ідея ціннісного виміру психологічних досліджень, що вносить у розгляд їх значення долю певного прагматизму, ідеї встановлення зв'язків між науково-психологічним та ненауковим психологічним знанням, ідеї осмислення психологічних знань, які розвивалися в рамках незахідного культурного простору [3] [2].

В українській психології проблема інтеграції психологічного знання теж займає важливе місце серед теоретико-методологічних досліджень. Це знову таки пов'язано зі значною розгалуженістю теоретичних уявлень про об'єкт дослідження психології. Так, Г.О. Балл трактував інтегративність у двох основних аспектах. По-перше, йдеться про аспект методологічний або, можна сказати, гносеологічний, – тобто про інтеграцію конструктивних складових концепцій... По-друге, береться до уваги онтологічний аспект інтегративності, тобто орієнтація на цілісного людського індивіда, на досягнення гармонійної єдності його соматичних, психічних і духовних властивостей [1]. На сьогоднішній день у рамках української психології є

дослідження в напрямку інтеграції психологічного знання як загальнометодологічного плану, так і направлені на інтеграцію концепцій, які стосуються окремих інстанцій психіки [5] [6] [8] [10] [11]. Також проводиться робота по інтеграції психологічних знань, які стосуються практичної психології [7].

У західній психології теж проводяться дослідження, направлені на подальшу інтеграцію психологічного знання. Зокрема, це стосується й досліджень у рамках позитивної психології. Особливостями цих досліджень є внесення в дискурс сучасної психології знань, які взяті з інших культур (Наприклад, філософії та практик буддизму [4]), та їх інтерпретації в пануючій когнітивно-біхевіоральній парадигмі. Також проводиться робота по інтеграції окремих галузей психологічної науки. Так, у позитивній психології можна виділити доволі цікаві дослідження, направлені на співставлення позитивних якостей особистості з психічними розладами, які представлені в DSM [17].

Отже, **мета** статті полягає в тому, щоб показати роль позитивної психології у вирішенні деяких аспектів проблеми інтеграції психологічного знання.

Виклад основного матеріалу дослідження. На наш погляд, існують наступні більш-менш перспективні підходи до вирішення проблеми інтеграції психологічного знання:

1. Історичний підхід – розгляд розвитку та становлення психологічних ідей, що передбачає визначення умов, які сприяли виникненню тих чи інших психологічних теорій та парадигм, зміни домінування одних уявлень про психіку іншими. Це дозволить представити психологічне знання в його розвитку, показати логіку його становлення та визначити ключові фактори, що окреслюють напрями наукового пошуку в сфері психології. Треба відмітити, що побудова хорошої історичної концепції є дуже корисною річчю, яка робить можливим краще розібратися в передумовах виникнення знання й звільнитися від певних упереджень та стереотипних уявлень, що є застарілими і гальмують розвиток науки. Але все ж це не є дійсною інтеграцією наукового знання, а лише цілісним розумінням його детермінант.

2. Методологічний підхід передбачає інтеграцію психологічного знання через створення єдиної теорії психіки. Зрозуміло, що це дуже важко зробити, зважаючи на складність самого предмету дослідження та велику кількість підходів до цього предмету. Хоча, на наше глибоке переконання деякі з цих підходів є застарілими або хибними з точки зору загальнонаукових принципів. Втім, треба констатувати, що на даному етапі розвитку психологічної науки побудова єдиної теорії психіки можлива лише у вигляді ідеалу.

Можна виділити й третій шлях інтеграції психологічного знання, назовемо його постмодерним. З деякими зауваженнями він є найбільш реалістичним на даному етапі розвитку психологічного знання і є де в чому

проміжним у побудові єдиної теорії психіки. Цей шлях передбачає діалог між представниками різних психологічних шкіл та побудову сітки уявлень про певний предмет психологічного пізнання на основі цього діалогу [3] [2]. По суті, це еклектичний підхід, який сам по собі не веде до дійсної інтеграції знання, але побудова сітки може сприяти створенню єдиної теорії якогось предмету досліджень через відображення існуючих протиріч в уявленнях про цей предмет. Тож ми не заперечуємо можливості використання елементів «постмодерної методології», у тому числі вище згаданої ідеї побудови сітки теоретичних уявлень про певний предмет досліджень, у якості інструментів для роботи з теоретичними концепціями.

Але в той же час метод сіткового підходу має свої обмеження й повинен застосовуватись з певною обережністю. Перш за все, ми не згодні з твердженням постмодерністів про рівноцінність усіх видів уявлень про предмет досліджень. Ми наголошуємо на важливості розрізняти наукові та ненаукові концепції, відмовляючись від розгляду останніх. Можна заперечити нашу тезу, вказавши, що критерій науковості є досить умовним, і те, що раніше вважалось ненауковим, зараз має визнаний науковий статус (приклади: метеорити, рух материків). Більше того, частково можна погодитись з цією критикою. Так, справді, деякі наукові концепції з'являються раніше свого часу і не можуть бути адекватно сприйнятими своїми сучасниками. Але наукове знання має властивість розвиватись поступово. Можна сказати, що в цьому й проявляється інтегрованість цього виду знання. Якщо наукова теорія не виводиться з попереднього знання, вона може не видаватись науковою і тому суттєво не впливає на розвиток науки. Отже, створення нової наукової теорії завжди передбачає налагодження зв'язків з попереднім знанням.

Існують більш-менш чіткі загальновідомі критерії наукового знання. Ці критерії мають загальнонауковий характер і можуть бути застосовані в будь-якій науці, у тому числі в психології. Звісно, вони не є абсолютними і мають деякі виключення у своєму застосуванні, але вони створюють певні координати, на які можна орієнтуватись при оцінці теорії, що претендує на статус наукової. Саме відповідність цим критеріям дозволяє виключити з розгляду малоперспективні з наукової точки зору теорії і орієнтуватися на ті, що можуть дати певний результат, який відображається у вигляді прогнозування, створення якоїсь технології тощо.

Розглянемо ці критерії:

1. Частково розглянутий нами принцип про необхідність орієнтування наукової теорії на попереднє знання. В ідеалі наукова теорія має містити в собі попередні теорії як певний окремий випадок її застосування.

2. Наукова теорія має намагатися давати максимально просте пояснення феноменам, які вона відображає (принцип бритви Оккама).

3. Наукова теорія має містити в собі твердження, істинність яких, в принципі, піддається перевірці і може бути заперечена в ході цієї перевірки (принцип фальсифікації К. Поппера).

Тому постає проблема критичного розгляду провідних психологічних теоретичних концепцій з метою відділення їх дійсних конструктивних складових від уявлень, які не відповідають загальнонауковим принципам, оскільки це необхідний і важливий етап дійсної інтеграції психологічного знання. В принципі, вище зазначені твердження можна співвіднести з підходом Г. О. Балла про інтеграцію конструктивних складових концепцій [1], бо саме раціональне є найбільш конструктивним у будь-яких теоретичних концепціях. На жаль, дослідження в цьому плані майже не проводяться в рамках вітчизняної психологічної науки.

Треба відмітити, що всі розмови про потребу в особливій методології для гуманітарних наук, і психології зокрема, є здебільшого проявом намагання виправдати характерну для деяких осіб тенденцію до створення різного роду спекулятивних теоретичних конструкцій, які часто базуються на релігійній або квазірелігійній ідеології. Тут потрібно сказати декілька слів про взаємозв'язок психології та релігійної філософії. Представники різних «духовних парадигм» виступають за якомога ширшу інтеграцію між психологією та релігійною філософією. І ми можемо з ними в певній мірі погодитись, оскільки різні духовні устремління займають важливе місце в житті людини, тому психологія ніяк не може ігнорувати цей аспект людського буття. Крім того, в середині духовних та релігійних традицій може бути накопичений багатий та цікавий досвід психологічних спостережень, який чекає свого освоєння психологічною наукою та практичного використання. Прикладами останнього може бути застосування дещо модифікованої буддійської медитації для лікування різних емоційних розладів. Але ми заперечуємо пряме некритичне внесення різних релігійних уявлень та догматів в психологічну науку й практику. Останні повинні будуватися виключно на раціональних основах. Порушення цього принципу веде до втрати психологією статусу науки. Думаючи про інтеграцію психології з уявленнями релігійної філософії, ми можемо втратити більш важливий зв'язок психології з природничими науками, зокрема з біологією та домінуючою в ній еволюційною теорією. Слід з обережністю ставитись до ідей, що постулюють особливе місце людини в природі, оскільки останні можуть вести до антинаукових ідей креаціонізму.

Треба відмітити, що є відносно нові підходи до інтеграції психології з релігійно-метафізичними уявленнями, які забезпечують збереження наукового підходу в психології з його основними принципами, а також інтегративної складової з біологічними науками. І чільне місце тут займає позитивна психологія, яка ставить своєю метою дослідження речей, що сприяють психологічному здоров'ю та благополуччю людини, а не тільки позбавляють її від проявів психічних хвороб. Сюди відносяться: позитивні

емоції та їх джерела; позитивні риси особистості – її сильні сторони, які дають можливість людині жити в гармонії із суспільством, знаходячи в ньому своє місце; соціальні інститути, які сприяють щастю людини та проявленню її позитивних рис [13]. Позитивна психологія є напрямом, що увібрав у себе основні ідеї гуманістичної психології, з'єднавши їх із чисто науковим підходом когнітивно-біхевіоральної парадигми, який не сприймає різні припущення спекулятивного характеру. Вона приймає твердження еволюційної теорії про адаптивну роль психічних процесів (в тому числі й позитивних емоцій та духовних устремлінь) у процесі філогенетичного розвитку людини. Але водночас позитивні психологи вказують, що людина не є рабом своєї біологічної природи. Її духовні устремління можуть мати цілком самостійне значення незалежно від їх еволюційної функції. І тільки сама людина може стати джерелом свого подальшого розвитку [16]. Позитивна психологія, в принципі, є більш-менш інтегрованою системою знань. Теоретичні та емпіричні дослідження свідчать про зв'язок психологічних феноменів, які вона розглядає. Так, стан щастя корелює з деякими позитивними рисами особистості [13] [18]. У свою чергу деякі групи позитивних рис є основою для становлення та функціонування позитивних соціальних інститутів. Зокрема, особистісна хоробрість та відповідальність є важливою для функціонування інституту демократії та протидії авторитарним тенденціям у суспільстві [9].

Щодо зв'язку позитивної психології з іншими напрямками психологічних досліджень, то ми маємо яскраво виражений зв'язок цього напрямку перш за все з клінічною психологією, оскільки дослідження в рамках позитивної психології мають велике значення для профілактики різноманітних психічних хвороб. Те ж саме стосується й вікової психології, де дослідження позитивних психологів вносять свій вклад у профілактику психічних розладів у дітей [13] [14]. Цікавим є внесок позитивної психології в психологію праці та організаційну психологію, а саме: розробка методів профвідбору, які визначали б успішність виконання певних специфічних видів трудової діяльності, що потребують оптимізму або гнучкого песимізму [13]. Як ми уже зазначали, позитивна психологія має зв'язок також із соціальною психологією в контексті особистісних рис, які можуть протидіяти негативним соціальним впливам і сприяти побудові гармонійного демократичного суспільства [9].

Закономірно, що позитивна психологія має широкі зв'язки з психологією релігії, оскільки релігія впродовж віків була для людини джерелом надії та заспокоєння, а також основою для виникнення численних ідеалів, які, безумовно, впливали на розвиток як окремих особистостей, так і суспільства в цілому. Тож, у рамках позитивної психології проводяться дослідження зв'язку релігії з позитивними емоційними станами та рисами особистості. Перш за все, цікавими є дослідження переживання щастя та відчуття оптимізму представниками різних релігійних течій [19]. Важливим внеском представників позитивної психології в психологію релігії є розробка

концепції потоку як позитивного емоційного стану, виникаючого при концентрації на певній діяльності [15]. Бо, крім всього іншого, цей емоційний стан чудово описує переживання, які виникають під час різноманітних релігійних та духовних практик [12]. Органічним виглядає зв'язок позитивної психології з дослідженням самих духовних практик, зокрема буддійської медитації, оскільки вона сприяє виникненню багатьох позитивних емоційних станів і рис особистості [20] [4]. Тож, позитивна психологія вносить свій вклад у збагачення психологічної науки ідеями неєвропейського походження, що сприяє більш широкій інтеграції психологічного знання, і є виконанням методологічної настанови, виділеної М. С. Гусельцевою.

Висновки. Психологія, як і будь-яка наука, повинна відповідати загальнонауковій методології. Особливості її предмету дослідження повинні спонукати не до пошуку якоїсь нової методології, а можливостей застосування до психології загальнонаукових методологічних принципів. Зрозуміло, що будь-які принципи мають виключення, але останні повинні мати локальний характер в рамках окремих теоретичних моделей певних психологічних явищ, не торкаючись загальної системи психологічного знання.

Психологія знаходиться на перетині різних галузей науки, предмети дослідження яких торкаються функціонування психіки. У зв'язку з вище сказаним психологія повинна знаходити дотичні між цими науками. Але проблема полягає в тому, що уявлення та парадигми одних наук можуть не збігатися з іншими. Для вирішення конфліктів між природничим та гуманітарним знанням у психології доцільно керуватися принципом єдності біологічного та психічного, а також принципом еволюційного походження усіх психічних функцій. Слід з обережністю ставитись до концепцій, що постулюють особливе місце людини в природі, а не шукають еволюційні передумови людських психічних функцій.

Не відкидаючи духовного виміру існування людини, не заперечуючи, і навіть вважаючи потенційно корисним, розвиток уявлень про психіку людини в рамках метафізики та теології, ми заперечуємо пряме, некритичне перенесення уявлень цих дисциплін у простір психологічної теорії та психологічних досліджень, не кажучи вже про психологічну практику. Очищення психології від теоретичних уявлень, які базуються на прямому перенесенні метафізичних і теологічних концепцій, та пошук можливостей застосування загальнонаукових принципів для дослідження психологічної реальності, що приховується за цими концепціями, є необхідним для дійсної інтеграції психологічного знання.

На сучасному етапі розвитку психологічної науки існують підходи до дослідження феномену духовності, що відповідають загальнонауковим принципам. Одним із таких підходів є позитивна психологія, яка виникла на межі когнітивно-біхевіоральної та гуманістичної психологічних парадигм. Вона увібрала в себе зв'язок з біологічними науками та прагнення до отримання об'єктивного знання, що притаманні когнітивно-біхевіоральній

парадигмі, із спрямованістю на пізнання найвищих проявів людських здатностей, на які орієнтується гуманістична психологія. У плані вивчення феномену духовності позитивна психологія розглядає його в контексті психологічного здоров'я особистості, що допомагає виділити найбільш суттєві речі в різних духовних течіях і традиціях, та дати їм належну, з точки зору психологічної науки, оцінку.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Настанови нашого теоретичного дослідження відкривають широкі перспективи для методологічного аналізу психологічних концепцій у плані їх відповідності загальнонауковим принципам. Вище зазначене стосується й психологічних концепцій, які стосуються духовності. Також перспективним є подальше дослідження духовності, як аспекта психологічного здоров'я у рамках позитивної психології, і подібних до неї сучасних методологічних підходах, зокрема нейротеології.

Список використаних джерел:

1. Балл, Г.О. (2009) Інтегративно-особистісний підхід у психології: впорядкування основних понять. *Психологія і суспільство*, 4, 25-53.
2. Гусельцева, М.С. (2002) Культурно-исторические «вызовы» постмодернизма. *Вопросы психологии*, 3, 119–131.
3. Гусельцева, М.С. (2003) Культурно-историческая психология: от классической – к постнеклассической картине мира. *Вопросы психологи*, 1, 99-115.
4. Дэвитсон, Р., Гоулмен, Д. (2016) *Измененные черты характера. Как медитация меняет ваш разум, мозг и тело*. Москва: Изд. Манн, Иванов, Фербер.
5. Завгородня, О.В. (2014) *Личность: интегративно-экзистенциальный подход*. (Монографія). Saarbrücken, Germany. LAP Lambert Academic publishing.
6. Завгородня, О.В. (2018) Розробка принципів інтегративно-екзистенційного підходу. *Теоретичні дослідження у психології*, 5, 112-124
7. Зливков, В., Ліпінська, С., Лукомська, С. (2020) *Сучасні тренінгові технології: інтегративний підхід*. Київ.- Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М.
8. Зливков, В.Л., Котух, О.В. (2020) Ідентичність особистості: інтеграція психологічних знань. *Вісник ХДУ. Серія Психологічні науки*, 1 (2), 21-26.
9. Зимбардо, Ф. (2013) *Эффект Люцифера. Почему хорошие люди превращаются в злодеев*. Москва: Альпина нон-фикшн.
10. Копилов, С.О. (2019) Логіко-методологічні проблеми інтеграції психологічних культур. *Актуальні проблеми психології*, 2(14), 170-179.
11. Мединцев, В.А. (2019) Научно-психологическое знание: от предстандарта – к интеграционному проекту. *Теоретичні дослідження у психології*. 6, 135-149.

12. Ньюберг, Э., Д'Аквилы, Ю., Рауз, В. (2013) *Тайна Бога и наука о мозге. Нейробиология веры и религиозного опыта*. Москва: Эксмо.
13. Селигман, М. (2017) *Как научиться оптимизму. Измените взгляд на мир и свою жизнь*. Москва: Альпина Паблишер.
14. Селигман, М. (2006) *Новая позитивная психология*. Киев: София.
15. Чиксентмихайи, М. (2018) *Поток. Психология оптимального переживания*. Москва: Альпина Паблишер.
16. Чиксентмихайи, М. (2013) *Эволюция личности*. Москва: Альпина нон-фикшн.
17. Hall-Simmonds, A., McGrath, R. E. (2019) Character strengths and clinical presentation. *The journal of positive psychology*, 1 (14), 51-60.
18. Peterson, C., Ruch W., Beerman, U., Park, N., Seligman, M. E. P. (2007) Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 2 (3), 149-156.
19. Sethi, S. Seligman, M. E. P. (1993) Optimism and fundamentalism. *Psychological science*, 4 (4), 256-259
20. Shapiro, S. L., Schwartz, G. E. R., Santerre, C. (2002) Meditation and positive psychology. *Handbook of Positive Psychology* / ed. C. R. Snyder S. J. Lopez. New York: Oxford university press, 632-645.

Reference:

1. Ball, G.O. (2009). Integrativno-osobistisnij pidhid u psihologii: vporjadkuvannya osnovnih ponyat'. [The integrative-special reason in psychology: in order to understand the basic] *Psykhohohiia i suspilstvo*. 4. 25-53 [in Ukrainian].
2. Gusel'ceva, M.S. (2002). Kul'turno-istoricheskie «vyzovy» postmodernizma. [Cultural and historical "challenges" of postmodernism] *Voprosy psihologii*. 3. 119–131 [in Russian].
3. Gusel'ceva, M.S. (2003). Kul'turno-istoricheskaya psihologiya: ot klassicheskoy – k postneklassicheskoy kartine mira. [Cultural-historical psychology: from the classical to the post-non-classical picture of the world] *Voprosy psihologi*. 1. 99-115 [in Russian].
4. Devitson, R., Goulmen, D. (2016). *Izmenennye cherty haraktera. Kak meditaciya menyaet vash razum, mozg i telo*. [Changed character traits. How meditation changes your mind, brain and body] Moskva: Izd. Mann, Ivanov, Ferber [in Russian].
5. Zavgorodnya, O.V. (2014). *Lichnost': integrativno-ekzistencial'nyj podhod*. [Personality: an integrative-existential approach] Saarbrucken, Germany. LAP Lambert Academic publishing. [in Russian].
6. Zavgorodnya, O.V. (2018). Rozrobka principiv integrativno-ekzistencijnogo pidhodu. [Development of principles of integrative-existential approach] *Teoretichni doslidzhennya u psihologii*. 5. 112-124 [in Ukrainian].
7. Zimbardo, F. (2013). *Effekt Lyucifera. Pochemu horoshie lyudi prevrashchayutsya v zlodeev*. [The Lucifer Effect. Why good people turn into villains] Moskva: Al'pina non-fikshn. [in Russian].

8. Zlivkov, V., Lipinska, S., Lukomska, S. (2020) *Suchasni treningovi tehnologii: integrativnij pidhid*. [Modern training technologies: an integrative approach] Kiyiv.- Nizhin: Vidavec PP Lisenko M.M. [in Ukrainian].
9. Zlivkov, V. L., Kotuh, O. V. (2020) Identichnist osobistosti: integraciya psihologichnih znan. [Personality identity: integration of psychological knowledge] *Visnik HDU. Seriya Psihologichni nauki*, 1 (2), 21-26 [in Ukrainian].
10. Kopilov, S.O. (2019). Logiko-metodologichni problemi integracii psihologichnih kul'tur. [Logic and methodological problems of integration of psychological cultures] *Aktual'ni problemi psihologii*, 14(2), 170-179 [in Ukrainian].
11. Medincev, V.A. (2019). Nauchno-psihologicheskoe znanie: ot predstandarta – k integracionnomu proektu. [Scientific and psychological knowledge: from a pre-standard to an integration project]. *Teoretichni doslidzhennya u psihologii*. 6. 135-149 [in Ukrainian].
12. N'yuberg, E., D'Akvili, YU., Rauz, V. (2013). *Tajna Boga i nauka o mozge. Nejrobiologiya very i religioznogo opyta* [The Secret of God and the Science of the Brain. The neurobiology of faith and religious experience]. Moskva: Eksmo. [in Russian].
13. Seligman, M. (2017). *Kak nauchit'sya optimizmu. Izmenite vzglyad na mir i svoyu zhizn'* [How to learn optimism. Change your view of the world and your life]. Moskva: Al'pina Pablsher. [in Russian].
14. Seligman, M. (2006). *Novaya pozitivnaya psihologiya* [New positive psychology]. Kiev: Sofiya. [in Ukrainian].
15. Chiksentsmihaji, M. (2018). *Potok. Psihologiya optimal'nogo perezhivaniya* [Stream. The psychology of optimal experience]. Moskva: Al'pina Pablsher. [in Russian].
16. Chiksentsmihaji, M. (2013). *Evolyuciya lichnosti* [Evolution of personality]. Moskva: Al'pina non-fikshn. [in Russian].
17. Hall-Simmonds, A., McGrach, R.E. (2019). Character strengths and clinical presentation. *The journal of positive psychology*. 1(14). 51-60.
18. Peterson, C., Ruch, W., Beerman, U., Park, N., Seligman, M. E. P. (2007) Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*. 2(3). 149-156.
19. Sethi, S. Seligman, M.E.P. (1993). Optimism and fundamentalism. *Psychological science* 4(4). 256-259.
20. Shapiro, S.L., Schwartz, G.E.R., Santerre, C. (2002). Meditation and positive psychology. *Handbook of Positive Psychology* / ed. C. R. Snyder S. J. Lopez. New York: Oxford univercity press, 632-645.

Степура Е.В. Позитивная психология и некоторые аспекты интеграции психологического знания. Психология, как и любая наука, должна следовать общенаучной методологии. На современном этапе развития психологии возникает проблема критического рассмотрения ведущих психологических теоретических концепций с целью отделения их

дійсних конструктивних складових від представлень, які не відповідають загальнонауковим принципам, що є важливим етапом, який передходить дійсній інтеграції психологічного знання. Вище сказане положення речей пов'язано, крім усього іншого, з впливом на психологію концепцій, прямо перенесених з метафізики і релігійної філософії. І це створює конфлікт з представленнями про біологічну природу психічних функцій. Але існують підходи, які розглядають феномен духовності, не порушуючи зв'язку з природничими науками. Одним з таких підходів є позитивна психологія.

Ключові слова: Позитивна психологія, загальнонаукові принципи, аналіз, психологічні концепції, релігійна філософія, біологічний фундамент психічних функцій.

Stepura E. Positive psychology and some aspects of integration of psychological knowledge. Psychology must follow a general scientific methodology. The problem of critical consideration of leading psychological theoretical concepts arises at the present stage of development of psychology. The purpose of critical analysis is to separate the true constructive components and misconceptions in these psychological theories. This is a necessary step in the real integration of psychological knowledge. This state of psychological science is the result of the influence of some ideas transferred from metaphysics and religious philosophy. This creates a conflict with ideas about the biological nature of mental functions. But the phenomenon of spirituality in the natural paradigm is explored in some approaches. Positive psychology is such an approach.

Key words: Positive psychology, general scientific principles, analysis, psychological concepts, religious philosophy, biological foundation of mental functions.

УДК 159.98

ХАРЧЕНКО Н.А.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань, Україна.

МАРИНОВА А.П.

магістрантка Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань, Україна.

РОЛЬ ПСИХОЛОГА В ОРГАНІЗАЦІЇ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧНІВ ІЗ РІЗНИМИ ВИДАМИ ОБДАРОВАНОСТІ

Харченко Н.А., Миронова А.П. Роль психолога в організації діалогічної взаємодії учнів із різними видами обдарованості. Дана стаття присвячена аналізу організації діалогічної взаємодії дітей з різними видами обдарованості в контексті побудови елітарної освіти, окреслено роль психолога у координації позакласної діяльності підлітків, розглянуто

важливість соціальної компетентності у становленні майбутньої української еліти. Майже століття вчені прагнули зрозуміти, виміряти та пояснити обдарованість. Численні теорії та емпіричні дослідження часто ґрунтувалися на ранніх розвідках таланту та обдарованості, часто ці концепції суперечили одна одній, зокрема у контексті роботи із обдарованою особистістю, насамперед в дитячому та юнацькому віці. Ми стверджуємо, обдарованість відображає цінності суспільства; зазвичай виявляється в фактичних результатах, особливо в зрілому віці; є специфічною для різних галузей діяльності та формується через об'єднання біологічних, педагогічних, психологічних та психосоціальних факторів. Обдарованість розвивається у діалозі, а ефективність діяльності зумовлює те, що основним мотивуючим чинником взаємодії стають ділові та емоційні особливості партнерів, натомість при неефективній діяльності – основою мотивації є зовнішня привабливість партнерів. Саме освоєння технічних і виробничих феноменів, культурних смислів і систем стосунків у цілеспрямованій діяльності забезпечує простір взаємодії суб'єктів з різними видами обдарованості.

Ключові слова: діалогічна взаємодія, обдарованість, соціальна компетентність, командний підхід, навчально-виховний процес.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку українського суспільства триває процес демократизації та гуманізації соціальних інституцій, не в останню чергу це стосується й освітньої галузі. Гуманізація освіти полягає насамперед в орієнтації на загальнолюдські цінності, відмову від авторитарності, врахування у навчально-виховному процесі освітніх потреб і життєвих запитів учнів. За таких умов кожен учень, незалежно від рівня академічної успішності, отримує право на розвиток своїх здібностей. Зазвичай у навчальних закладах існувала практика розподілу дітей на «звичайних» та «обдарованих», «розумних» і «слабких». Це здійснювалося переважно згідно з оцінками учнів за різними навчальними предметами. Натепер в освітньому процесі рівень інтелектуального розвитку визначається здебільшого в континуумі «нормальний інтелект – знижений інтелект», при чому змінна «нормальний інтелект» є одновимірною (в Україні практика вимірювання коефіцієнту інтелекту не є поширеною, а говорити про високий інтелектуальний розвиток дітей, що навчаються в ліцеях чи гімназіях є щонайменше некоректно), тоді як змінна «знижений інтелект» має визначену в МКХ-10 градацію: легкий, помірний, тяжкий та глибокий ступені розумової відсталості. Відповідно актуальність проблеми організації діалогічної взаємодії дітей з різними видами обдарованості набуває стає все більш значущою.

Останні дослідження і публікації, виділення невирішених питань загальної проблеми, якій присвячується стаття. Світова практика визначення обдарованості свідчить про її нетотожність інтелектуальному розвитку. Обдарованими вважаються діти, що мають актуальні або потенційні здібності, що свідчать про високі можливості у таких галузях як інтелектуальна, творча, спеціальна, навчальна чи організаційна діяльність, а

також в образотворчому мистецтві чи в акторській майстерності [2]. Дослідження Д.Гілфорда, Д.Б. Богоявленської виявили два види обдарованості: інтелектуальну та творчу, а факторно-аналітичні теорії виділяють ще й практичну та художню обдарованість, при цьому люди з наукової обдарованістю поєднують риси усіх попередніх видів.

Після визначення поняття «обдарованість» логічно постає питання про місце навчання таких дітей. За аналогією з розумово відсталими, для яких передбачено окремі навчальні заклади, можна припустити, що обдаровані діти також мають навчатися окремо від інших, поглиблювати та розвивати свої уміння. Насправді дане припущення підтверджується лише частково, адже спеціальні навчальні заклади існують лише для дітей, талановитих у певних конкретних галузях, зокрема у спорті, натомість інші обдаровані діти відвідують звичайні чи спеціалізовані установи, які здійснюють загальноосвітню підготовку з поглибленим вивченням окремих предметів. Подальший розвиток здібностей відбувається у закладах позашкільної освіти.

Результати досліджень показали, що всі учні відзначаються високими когнітивними здібностями, але креативним школярам більшою мірою притаманними є такі характеристики, як відданість, практика та висока мотивація. Аналіз зарубіжних досліджень свідчить також про наявність труднощів у визначенні понять, пов'язаних з обдарованістю як в дорослому, так і в дитячому віці [4]. Деякі джерела постулюють демонстрацію досягнень або потенційних здібностей, що проявляються у: 1) загальних інтелектуальних здібностях; 2) конкретних академічних здібностях; 3) лідерських здібностях; 4) психомоторних здібностях; 5) образотворчому та виконавчому мистецтві; 6) творчому або продуктивному мисленні [5].

Видатний представник гештальт-психології, один із її засновників Макс Вертгаймер, який був не лише експериментатором-дослідником, але й педагогом-новатором, категорично виступав проти суворого дотримання дидактичних правил, механічного заучування матеріалу, формальної діагностики розумового розвитку та оцінки досягнень учнів [1]. Кому з педагогів не відомий страх зовнішніх перевірок знань учнів? Чи не найбільше ми боїмося реакції школярів на кшталт: «А вчитель нам цього не пояснював!». Невміння застосовувати творчі підходи до розв'язання задач і проблем, а також негативна реакція вчителя на нешаблонне доведення теореми, пояснення того чи іншого явища перешкоджає розвитку творчого (продуктивного) мислення учнів.

Формулювання цілей і постановка завдань статті. Метою даної статті є визначення ролі психолога в організації діалогічної взаємодії учнів із різними видами обдарованості.

Виклад методики і результатів досліджень. Окреслена нами ситуація ще більше загострює проблему створення оптимальних умов для розвитку дітей із різними видами обдарованості. Ми констатуємо, що натепер у загальноосвітніх школах, ліцеях і гімназіях врахування індивідуальних особливостей учнів, особливо старшокласників відбувається за такими

напрямами як індивідуалізація навчання (намагання забезпечити індивідуальний темп навчання, мотивування учнів до саморозвитку) і профілізація навчання (вибір учнем напрямку підготовки відповідно зі своїми уподобаннями та здібностями, поглиблене вивчення дисциплін гуманітарного, природничого або економічного циклу). Проте чи є таке навчання елітним? Які заклади вважаються елітними: де навчаються діти заможних батьків, чи просто талановиті діти? Ці питання потребують ретельного аналізу та напрацювання стратегії створення насправді елітної освіти, яка має на меті практичну реалізацію завдань, спрямованих на підготовку нової еліти України, людей, які демонструватимуть еталони поведінки. Іспанський філософ Ортега-і-Гассет писав: «До маси належить кожен, хто не надає собі за певних причин особливого значення». Більшу частину людей називають масою не тому, що вона численна, а тому, що вона інертна [2].

То чи можна вважати усіх учнів сучасних ліцеїв, гімназій або колегіумів (так званих шкіл для обраних) активними, а не інертними? І чи є серед учнів звичайних загальноосвітніх (масових) шкіл активні діти з визначеною життєвою позицією? Важливо розуміти, що адміністративна, службова, наукова чи інша посада не є гарантом приналежності особи, яка її посідає до еліти. Для еліти характерна новаторська роль у своїй галузі, авторитет і популярність, визнаний неформальний статус лідера. Такі учні є як звичайних школах, так і у спеціалізованих або навчальних закладах нового типу. На жаль переважна більшість сучасних навчальних закладів не приділяють належну увагу розвитку чи не найважливішій властивості представника майбутньої еліти – соціальної компетентності або соціального інтелекту. Тому метою нашого дослідження є окреслення ролі психолога в організації діалогічної взаємодії, розвитку соціальної компетентності учнів з різними видами обдарованості, які навчаються у загальноосвітніх школах, ліцеях і гімназіях.

Основою дослідження став наш педагогічний досвід координації роботи ліцейного прес-центру. Психологічне обґрунтування діяльності якого та вплив на міжособистісну взаємодію описано у даній статті.

Слід зазначити, що шкільні газети, як і інші види позакласної роботи є компетентністю педагогів-організаторів під керівництвом заступників директорів з виховної роботи. Проте вони не завжди можуть організувати діяльність прес-центру як особливої мультиаспектної ланки виховного процесу із врахуванням індивідуальних здібностей учнів, а більше того організувати діалогічну міжособистісну взаємодію вихованців із різними видами обдарованості (адже робота прес-центру за нинішнього розвитку мультимедійних інформаційних технологій потребує залучення дітей з інтелектуальною, творчою, технічною та практичною обдарованістю). За таких умов безперечно зростає роль психолога у координації цієї діяльності.

Спочатку спробуємо описати особливості шкільної преси у сучасних умовах. Доступність різних технічних засобів сприяє можливості частіше

створювати друковані видання, робити їх яскравішими та привабливішими. При цьому основними жанрами шкільної преси є інформаційні – нариси, репортажі, звіти, інтерв'ю. Головною особливістю нинішньої шкільної газети є її мобільність – газету можна читати як в школі, так і у абиякому іншому місці (на відміну від традиційних стіннівок), тому при її підготовці важливо зосереджуватися не лише на внутрішньошкільних подіях і новинах, але й на інформації, що може зацікавити учнів з інших шкіл і навіть дорослих. Все це вимагає певних зусиль від редколегії видання, узгодженості її роботи.

Протягом трьох років ми використовували тренінг командної взаємодії (аналог популярних *team-building*) для оптимізації роботи шкільного прес-центру. Методологічною основою тренінгу стали положення гуманістичної психології щодо самореалізації особистості; діалогу-культурологічний підхід в освіті, а також положення про соціально-психологічний тренінг. Основна увага під час проведення тренінгу приділялася розвитку міжособистісного сприймання та взаємодії учасників. Зазначимо, що членами прес-центру були підлітки, а саме у цьому віці формується вміння мислити гіпотетично, уникати категоричних суджень про людей і однобічних висновків про особистість іншого [5]. Наша тренінгова програма базувалася на тому, що ефективність діяльності (у нашому випадку – створення кінцевого продукту – ліцейної газети) зумовлює те, що основним мотивуючим чинником взаємодії стають ділові та емоційні особливості партнерів, натомість при неефективній діяльності – основою мотивації є зовнішня привабливість партнерів [2]. Саме освоєння технічних і виробничих феноменів, культурних смислів і систем стосунків у цілеспрямованій діяльності забезпечує простір взаємодії суб'єктів з різними видами обдарованості, що й відбувається під час роботи над шкільною газетою.

Створена нами програма тренінгу командної взаємодії розрахована на 7 занять тривалістю 1,5 години кожне. Тренінгові групи є гетерогенними (брали участь і хлопці, і дівчата). Кожне заняття складається із вступної частини, основного етапу та отримання зворотного зв'язку. Окрім власне психогімнастичних вправ нами застосовувалися психодіагностичні методики, діалоги та вправи на релаксацію. По завершенню тренінгу, проводилися консультації членів прес-центру з приводу розширення аудиторії шкільної газети, підвищення її впливу на читачів, а також стратегії подальшого розвитку видання.

Заняття 1. *Ефективна самопрезентація та публічний виступ*. Мета – підвищення рівня самопрезентаційної поведінки. Завдання: 1) сприяти створенню позитивного іміджу прес-центру в цілому та кожного з його членів зокрема; 2) підвищити впевненість у собі членів прес-центру; 3) напрацювати уміння викликати симпатію у партнерів по спілкуванню; 4) оволодіти навичками публічного виступу.

Заняття 2. *Розширення рольового репертуару*. Мета – розширення рольового репертуару учасників прес-центру та розвиток комунікативної гнучкості. Завдання: 1) визначити поняття «соціальна роль», «комунікативна

гнучкість»; 2) сприяти розвитку навичок гнучкості та нестандартності у спілкуванні з людьми; 3) дослідити власний рольовий репертуар і визначити шляхи його розширення.

Заняття 3. *Міжкультурна комунікація та взаємодія*. Мета – практичне оволодіння цінностями, нормами та правилами представників інших культур. Завдання: 1) з'ясувати багатоаспектність понять «культура», «комунікація», «упередження» та «стереотипи»; 2) навчити розуміти ситуації з точки зору іншої культури; 3) усвідомити причини нерозуміння представників інших культур; 4) сформувати позитивне ставлення до настановлень, цінностей і поведінки представників інших культур.

Заняття 4. *Командоутворення*. Мета – формування уявлень про роботу міждисциплінарної команди. Завдання: 1) визначити поняття «команда», «група», «соціально-психологічний клімат»; 2) визначити основні проблеми і непорозуміння між учасниками прес-центру; 3) сприяти розвитку системи комунікації між членами команди прес-центру; 4) сприяти розвитку навичок індивідуальної та командної рефлексії; 5) сприяти продуктивній взаємодії між членами прес-центру та читачами шкільної газети.

Заняття 5. *Управлінські уміння та організаційний розвиток*. Мета – визначення та напрацювання найважливіших управлінських умінь, необхідних для командної взаємодії. Завдання: 1) визначити управлінські уміння (адміністративні, лідерські, менеджерські та соціальні); 2) напрацювати навички постановки цілей та розуміння значущості завдань; 3) визначити систему заохочень і покарань у діяльності шкільного прес-центру; 4) оволодіти вміннями зменшувати емоційну напругу та підвищувати свою працездатність.

Заняття 6. *Вирішення конфліктів*. Мета – оволодіння адекватними способами ефективного вирішення конфлікту шляхом усвідомлення змісту конфліктної ситуації і оптимізації особистої поведінки. Завдання: 1) визначити поняття «конфлікт», його наслідки (як негативні, так і позитивні); 2) з'ясувати роль емоцій у виникненні та розвитку конфліктної ситуації; 3) проаналізувати специфіку та профілактику міжгрупових конфліктів, а також значення посередника (медіатора) у їх розв'язанні.

Заняття 7. *Ефективна взаємодія підлітків і дорослих*. Мета – оптимізація комунікації між підлітками та дорослими. Завдання: 1) визначити основні проблеми у взаємодії підлітків і дорослих; 2) сприяти формуванню навичок співпраці з дорослими.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Загалом впроваджена нами тренінгова програма у роботу шкільного прес-центру виявилася ефективною. Про це свідчить не лише регулярне видання газети та злагоджена робота команди, а й те, що чимало випускників згодом стали студентами факультетів журналістики, видавничої справи тощо. Крім того, учні, які обрали спеціальності, пов'язані з інформаційними технологіями, натеper працюють на телеканалах, редакціях газет та Інтернет-видань.

Отже, координація психологом діалогічної взаємодії підлітків із різними видами обдарованості в умовах позакласної діяльності, сприяє розвитку здібностей підлітків, розширенню їх рольового репертуару, формуванню комунікативної компетентності, а також соціального інтелекту в цілому, що загалом створює умови для становлення активних і продуктивних представників суспільства – майбутньої української еліти.

Список використаних джерел:

1. Dai, D. Y., Chen, F. (2013) Three paradigms of gifted education: In search of conceptual clarity in research and practice. *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 151-168.

2. Ford, D. Y. (1998) The underrepresentation of minority students in gifted education: Problems and promises in recruitment and retention. *The Journal of Special Education*, 32(1), 4-14.

3. Meyers, M. C. (2013) Talent—Innate or acquired? Theoretical considerations and their implications for talent management. *Human Resource Management Review*, 23(4), 305-321.

4. Subotnik, R. F. (2011) Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological science in the public interest*, 12(1), 3-54.

References:

1. Dai, D. Y., Chen, F. (2013) Three paradigms of gifted education: In search of conceptual clarity in research and practice. *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 151-168.

2. Ford, D. Y. (1998) The underrepresentation of minority students in gifted education: Problems and promises in recruitment and retention. *The Journal of Special Education*, 32(1), 4-14.

3. Meyers, M. C. (2013) Talent—Innate or acquired? Theoretical considerations and their implications for talent management. *Human Resource Management Review*, 23(4), 305-321.

4. Subotnik, R. F. (2011) Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological science in the public interest*, 12(1), 3-54.

Харченко Н.А., Миронова А.П. Роль психолога в организации взаимодействия психолога учащихся с разными видами одаренности. Данная статья посвящена анализу организации диалогического взаимодействия детей с различными видами одаренности в контексте построения элитарного образования, определены роль психолога в координации внеклассной деятельности подростков, рассмотрены важность социальной компетентности в становлении будущей украинской элиты. Почти столетие ученые стремились понять, измерить и объяснить одаренность. Многочисленные теории и эмпирические исследования часто основывались на ранних исследованиях таланта и одаренности, часто эти концепции противоречили друг другу, в частности в контексте работы с

одаренной личностью, прежде всего в детском и юношеском возрасте. Мы утверждаем, одаренность отражает ценности общества; обычно проявляется в фактических результатах, особенно в зрелом возрасте, является специфической для различных отраслей деятельности и формируется путем объединения биологических, педагогических, психологических и психосоциальных факторов. Одаренность развивается в диалоге, а эффективность деятельности приводит к тому, что основным мотивирующим фактором взаимодействия становятся деловые и эмоциональные особенности партнеров, зато при неэффективной деятельности – основой мотивации является внешняя привлекательность партнеров. Именно освоение технических и производственных феноменов, культурных смыслов и систем отношений в целенаправленной деятельности обеспечивает пространство взаимодействия субъектов с различными видами одаренности.

Ключевые слова: диалогическое взаимодействие, одаренность, социальная компетентность, командный подход, учебно-воспитательный процесс.

Kharchenko N., Mironova A. The role of the psychologist in the organization of dialogic interaction of students with different types of giftedness. This article is devoted to the analysis of the organization of dialogical interaction of children with different types of giftedness in the context of building elite education, outlines the role of the psychologist in the coordination of extracurricular activities of teenagers, considers the importance of social competence in the formation of the future Ukrainian elite. For nearly a century, scholars have sought to understand, measure, and explain giftedness. Succeeding theories and empirical investigations have often built on earlier work, complementing or sometimes clashing over conceptions of talent or contesting the mechanisms of talent development. Some have even suggested that giftedness itself is a misnomer, mistaken for the results of endless practice or social advantage. Conventional definitions of talent used by those scholars can therefore be placed on a continuum ranging from completely innate to completely acquired, but such a continuum still needs to be described. Second, we argue that the position of talent on the innate-acquired continuum has important implications for talent management in practice and can solve some of the ambiguities that still characterize the field. We argue that an organization's position on this continuum entails important implications for its design of talent management practices, which we discuss extensively. Giftedness reflects the values of society; is typically manifested in actual outcomes, especially in adulthood; is specific to domains of endeavor; is the result of the coalescing of biological, pedagogical, psychological, and psychosocial factors; and is relative not just to the ordinary (e.g., a child with exceptional art ability compared to peers) but to the extraordinary (e.g., an artist who revolutionizes a field of art). In general, the training program we have implemented for the school press center has proved effective. This is evidenced not only by the regular publication of the newspaper and the coordinated work of the team, but also by the fact that many graduates subsequently became students of the

faculties of journalism, publishing, etc. In addition, students who have selected IT-related majors are now working on TV channels, newspapers, and online publications. Thus, coordination of psychologists with the dialogic interaction of adolescents with different types of giftedness in extracurricular activities, promotes the development of adolescents' abilities, expanding their role repertoire, the formation of communicative competence, as well as social intelligence in general, which in general creates the conditions for becoming active and productive representatives of society of the Ukrainian elite.

Key words: dialogic interaction, giftedness, social competence, team approach, educational process.

УДК: 159.928.234

ЧЕРКАСЬКА Є. Ф.

аспірантка Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, лабораторія методології і теорії психології, м. Київ, Україна.

ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ТА ШЛЯХИ ЇЇ РОЗВИТКУ

Черкаська Є.Ф. Дослідження емоційної стійкості та шляхи її розвитку. У сучасній педагогіці і педагогічній психології усвідомлюється необхідність розвитку одночасно інтелектуальної, моральної, емоційної сфер учня. Загально принциповими є положення про те, що, шкільну освіту поряд з пізнавальною функцією (передача учневі системи наукових знань про навколишню дійсність, а також озброєнням його методами наукового пізнання) має реалізувати психологічну функцію (створення умов для формування внутрішнього суб'єктивного світу особистості з урахуванням унікальності, цінності та непередбачуваності психологічних можливостей кожної дитини); що пізнавальні та емоційні аспекти повинні взаємодоповнювати один одного; що особистісний досвід учня, його очікування, реакція на поведінку вчителя, психологічна атмосфера в школі є найважливішими компонентами освітньо-виховного процесу, мета якого – розвиток особистості дитини, а не тільки засвоєння знань і розвиток мислення.

Ключові слова: емоційна гнучкість, емоційна стійкість, емоційна експресія, особистість учителя, педагогічна діяльність, тренінг.

Виклад основного матеріалу. В останні десятиліття у вітчизняній і зарубіжній психології відзначається особливий інтерес до вивчення емоційної сфери вчителя, емоційного взаємовпливу вчителя і учня, взаємообумовлених якісних змін в особистості самого вчителя і його вихованців.

У дослідженнях, присвячених вивченню впливу емоційної сфери вчителя на інтелектуальну сферу учнів, на їх пізнавальну діяльність (Б. І. Додонов, 1987; Н. В. Кузьміна, 1989; М. М. Рубінштейн, 1984; Г. Х. Шингаров, 1969, 1971 та ін.), показано, що емоції відіграють велику

роль в спілкуванні вчителя з учнями, в створенні у них позитивного емоційного заряду на отримання знань, в засвоєнні учнями навчального матеріалу. У сучасній педагогіці і педагогічній психології усвідомлюється необхідність розвитку одночасно з інтелектуальною сферою, моральної, емоційної сфери учня. Загально принциповими є положення про те, що, шкільну освіту поряд з пізнавальною функцією (передача учневі системи наукових знань про навколишню дійсність, а також озброєнням його методами наукового пізнання) має реалізувати психологічну функцію (створення умов для формування внутрішнього суб'єктивного світу особистості з урахуванням унікальності, цінності та непередбачуваності психологічних можливостей кожної дитини) (М. С. Каган, О. М. Еткінд, 1989); що пізнавальні та емоційні аспекти повинні взаємодоповнювати один одного; що особистісний досвід учня, його очікування, реакція на поведінку вчителя, психологічна атмосфера в школі є найважливішими компонентами освітньо-виховного процесу, мета якого – розвиток особистості дитини, а не тільки засвоєння знань і розвиток мислення. Це змінило спрямованість досліджень емоційних аспектів навчання і виховання. [4, 6, 7, 13]

Відомий психолог Р. Берне відзначав, що в усі часи справжні педагоги підкреслювали значення емоційних аспектів у вихованні та спілкуванні. Однак якщо раніше увагу звертали насамперед, на негативні емоції, такі, як страх перед покаранням або невдачею, то в даний час вказується на необхідність позитивного впливу емоційних переживань у освітньо-виховному процесі. [2]

Так, М. М. Рубінштейн підкреслював важливість особистості вчителя у взаєминах з дітьми, а не «розумового впливу» і не «емоційно-вольової забарвлення матеріалу». В описі «структури вчителя» він виділяв такі протилежності, як: вольову стійкість і послідовність, з одного боку, і терпіння – з іншого; вимогливість зі строгістю, з одного боку, і необхідність пом'якшення їх особистим сприятливим ставленням – з іншого. Суперечливість поєднаних особистісних якостей М. М. Рубінштейн пояснював тем, що емоційно зрілий індивід в змозі впоратися з труднощами педагогічної діяльності. Тому, попереджав він, початківець вчитель повинен розвивати насамперед емоційну стійкість.

Розвиток особистості вчителя не представляється можливим без самопізнання, з яким тісно пов'язані емоційні переживання: чим більше пізнання пов'язані з серцевиною «Я», тим в більшій мірі в ньому задіяні емоції.

У дослідженні О. О. Бодалева показано, що стан спокійного задоволення і радості набагато частіше виникає у дітей тих колективів, на чолі яких стоїть педагог, які дотримуються демократичних принципів у своєму спілкуванні з учнями, тобто гармонійно поєднує вимогливість і довіру. У той же час стан пригніченості і страху частіше спостерігається у школярів, вихователем яких є особисто авторитарного складу, а переживання гніву і злості – коли вчитель непослідовний у своїх відносинах з ними. [3]

Побудована Л. М. Митіною концептуальна модель професійного розвитку вчителя включає інтегральні характеристики особистості: педагогічну спрямованість, педагогічну компетентність і емоційну гнучкість. На думку Л. М. Митіної, емоційна гнучкість – це гармонійне поєднання емоційної стійкості та емоційної експресивності, тобто вміння стримувати негативні емоції і проявляти позитивні.

Позитивна емоційна експресія – здатність індивіда спонтанно і безпосередньо виражати свої емоції, демонструвати їх оточуючим, володіти підвищеним запасом радісного настрою; даний компонент містить в собі такі показники: шкала спонтанності, шкала сензитивності, шкала контактності, схильність до переживання радості.

Емоційна стійкість – здатність розуміти свої і чужі емоції, керувати ними, настроєм, а також викликати, «заражати» бажаними емоціями інших людей; даний компонент визначається наступними показниками: здатність до розуміння своїх і чужих емоцій; здатність керувати своїми і чужими емоціями, управління своїми емоціями; розуміння своїх емоцій, управління чужими емоціями, розуміння чужих емоцій; емоційна стійкість, індекс життєвої задоволеності, схильність до подолання страху, схильність до подолання гніву. [9]

З того моменту, як учитель заходить до класу, починається складна взаємодія його особистості з особистостями учнів, що виражається в суперечливою зв'язку між експресивним поведінкою і психологічними характеристиками. В процесі взаємодії кожен з партнерів по спілкуванню намагається зрозуміти, що криється за виразом обличчя іншого.

Є кілька трактувань поняття «експресія особистості»:

- 1) розуміння буття людини за допомогою біологічних і соціокультурних засобів;
- 2) розуміння як категорія, що охоплює персональне, особистісне буття людини, що відрізняє його від іншого;
- 3) розуміння як однотипне прояв якогось почуття, відносини, стану людини;
- 4) розуміння як динамічне явище, що складається з виразних рухів, які супроводжують радість, гнів, відроза, подив і відносини особистості.

У психології експресивної поведінки розглядається клас засобів, за допомогою яких виражається своєрідність особистості. До таких засобів відносять міміку, жести, пози, форми тіла, зачіски, прикраси, одяг, стиль мови, почерк, малюнки, навколишнє середовище і т. п. Основним об'єктом розвитку експресивності є перш за все функції невербальної поведінки

Емоційно-експресивний компонент поведінки вчителя є необхідною і ефективною складовою частиною педагогічної діяльності та педагогічного спілкування і повинен стати предметом спеціального курсу розвитку акторських здібностей учителя, що включає в себе перш за все розвиток емоційної сфери та невербальної поведінки. Відомо, що більше половини інформації про людину ми отримуємо не з його слів, а з жестів, міміки,

інтонацій, пози, погляду, манери слухати. Отже, невербальні аспекти спілкування відіграють істотну роль в регулюванні взаємовідносин.

Учитель, що володіє приємними манерами поведінки, а сюди входять і міміка, і жести, і поза, і навички спілкування, викликає прихильність до себе людей.

Гарні манери допомагають швидко адаптуватися в будь-якій обстановці, спрощують встановлення комунікаційних зв'язків з людьми, підвищують можливість впливу на них. Формування особистої чарівності досягається в результаті величезної роботи над собою, навмисного вправи в розвитку психопедагогічних якостей. У зв'язку з цим особливе значення має техніка самопрезентації. Оволодіння технікою особистої чарівності допоможе вчителю у впливі на соціально-психологічний механізм сприйняття своїх дій, себе як особистості і учнями, і колегами.

Емоційна стійкість визначається емоційною незворушністю, невпечатливістю, тобто нереагуванням особистості на емоціогенні подразники, ситуації. Деякі вчені розглядають під емоційною стійкістю не емоційну незворушність, а переважання позитивних емоцій (Л. М. Аболін, 1987). [1]

Наприклад, В. М. Писаренко характеризує емоційну стійкість як «певну властивість людини, яке забезпечує стабільність стенических емоцій і емоційного збудження при впливі різних стресорів». [10]

Можна припустити, що це не одне з кращих визначень емоційної стійкості, так як емоційне збудження в якому і спостерігається при впливі різних стресорів. Набагато точніше він характеризує емоційну стійкість, коли розглядає під нею самовладання, витримку, холоднокрівність. В інших ситуаціях під емоційною стійкістю розглядають таку ступінь емоційного збудження, яка не переходить межі граничної величини і не порушує поведінку людини і навпаки, позитивно впливає на ефективність діяльності.

У зв'язку з цим представляють інтерес рівні професійної компетенції, виділені Р. Каркуффом в залежності від того, наскільки повно і грамотно учитель проявляє власні почуття і відображає почуття учнів: [14]

1. Найнижчий рівень кваліфікації.

У цьому випадку вчитель: ігнорує емоційні прояви своїх учнів, викликаючи тим самим їх ворожість; його власні висловлювання не відповідають почуттям, він щирий, за винятком тих випадків, коли засуджує або сварить когось.

2. Другий рівень кваліфікації.

У цьому випадку вчитель: реагує не на справжні почуття учня, а на ті, які він сам йому приписує; у висловлюваннях іноді буває щирим, але позитивні емоції намагається не виявляти.

3. Третій рівень кваліфікації.

У цьому випадку вчитель: реагує на поверхневі почуття учня, але робить це досить точно і часто; не боїться висловлювати почуття і позитивні

і негативні, але не підтверджує це словесними висловлюваннями (висловлює почуття невербально).

4. Четвертий рівень кваліфікації.

У цьому випадку вчитель: реагує на приховані, глибинні почуття учня, допомагаючи тим самим учневі усвідомити, чому він відчуває те, що він відчуває; дає щирі реакції як на вербальному, так і невербальному рівні, як позитивну, так і негативну, причому негативна реакція не принижує почуття власної гідності учня.

У руслі концепції професійного розвитку вчителя емоційна гнучкість визначається як одна з інтегральних характеристик особистості вчителя, поряд з педагогічною спрямованістю і педагогічної компетентністю. Емоційна гнучкість хоча і має фізіологічну основу, піддається корекції і розвитку. Як показує практика, у більшості вчителів емоційна гнучкість нерозвинена. Це пов'язано з тим, що вчителі:

- не вважають за потрібне розвивати емоційну гнучкість;
- не вміють виявляти своє ставлення, позитивні емоції, емоційні стани;
- не вміють стримувати негативні емоції.

Виділяють наступні групи вчителів з нерозвинутою або з недостатньо розвинутою емоційною гнучкістю:

- вчителі, які вважають, що будь-які (як позитивні, так і негативні) емоції і почуття лише заважають взаємодії з учнями, тому не прийнято висловлювати свої почуття;
- вчителі, які впевнені, що необхідно стримувати прояв позитивних емоцій і почуттів, так як це робить негативний вплив на дисципліну, або просто вважають це зайвим;
- вчителі, які вважають, що непотрібними є будь-які емоції.

Професія вчителя належить до розряду стресогенних, що вимагають від нього великих резервів самовладання і саморегуляції. За даними соціально-демографічних досліджень, праця педагога відноситься до числа найбільш напружених в емоційному плані видів праці: за ступенем напруженості навантаження вчителя в середньому більше, ніж у менеджерів і банкірів, генеральних директорів, тобто тих, хто безпосередньо працює з людьми. Отже, проблема емоційної стійкості є однією з найбільш актуальних науково-практичних проблем педагогічної психології.

На думку Ю. М. Кулюткіна, емоційна стійкість проявляється в тому, наскільки терплячим і цілеспрямованим є педагог при здійсненні своїх задумів, наскільки характерні для нього витримка і самовладання навіть у найнесприятливіших ситуаціях, наскільки він вміє тримати себе в руках в умовах негативних емоційних впливів з боку інших людей. [8]

Володіти психологічною стійкістю в педагогічній професійній діяльності – це значить вміти швидко орієнтуватися в змінених умовах шкільного життя, знаходити оптимальні рішення в складних, нестандартних психо- педагогічних ситуаціях і зберігати при цьому витримку і

самовладання. Як показник психологічної стійкості діяльності вчителя автори виділяють:

- впевненість в собі як в вчителя;
- відсутність страху перед дітьми;
- вміння володіти собою (саморегуляція, самоконтроль);
- відсутність емоційної напруженості, що призводить до дратівливості, невтриманість, неврівноваженість;
- наявність вольових якостей (цілеспрямованості, організованості, витриманості, наполегливості, рішительності, самовладання, терпимості);
- задоволеність діяльністю;
- нормальна стомлюваність.

Психологічна стійкість, на їхню думку, залежить від уміння вчителя свідомо керувати своєю діяльністю, створювати оптимальний режим роботи, що, в свою чергу, забезпечує емоційну стійкість; від уміння дозувати і підтримувати психічне навантаження на тому рівні, який забезпечить кожному індивіду оптимальну працездатність; від характеру діяльності і успішності її виконання; від уміння правильно оцінити свої сили і знаходити той оптимальний рівень поведінки, який забезпечить успішність діяльності; від стабільності збудження в поєднанні з свідомим управлінням емоційним станом; від впевненості в своїх силах.

Вчителю, постійно співпрацюючому з дітьми в педагогічному процесі, крім емоційної стійкості необхідні: емоційна чуйність, чуйність, рухливість, артистизм. Емоційно багатий педагог, який володіє прийомами вербального і невербального прояву почуттів і цілеспрямовано їх застосовує в спілкуванні з учнями, оживляє урок, робить його емоційним, експресивним і більш відповідним природного спілкування. Навчальний предмет, як наслідок, стає цікавим, підвищується ефективність навчання, покращуються взаємини педагога з дітьми. Саме ці характеристики Л. М. Митіна включає в поняття експресивності вчителя. Емоційну експресивність вона розглядає як одну з двох взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих підструктур емоційної гнучкості вчителя. У концепції професійного розвитку Л. М. Митіної під емоційною гнучкістю розуміється оптимальне (гармонійне) поєднання емоційної експресивності (чуйності) і емоційної стійкості.

Психологічним умовою розвитку емоційної гнучкості, на думку Л. М. Митіної, є усвідомлення педагогом ролі і значення афективної сфери особистості та оптимізації діяльності, спілкування, психічного і фізичного здоров'я і вчителя та учнів. [9]

Так, В. Г. Казанська встановила, що наявність високої ситуативної напруженості викладачів обумовлює високу ситуативну напруженість, агресивну самозахист і слабку соціальну адаптабельність учнів. Відкритий, доброзичливий, щирий учитель робить благодотворний вплив на учнів.

Дослідження А. О. Прохорова показали, що часті негативно забарвлені стану педагога знижують ефективність навчання і виховання, підвищують конфліктність у взаєминах з класом і з колегами, сприяють виникненню і

закріпленню в структурі характеру і професійні якості негативних рис, руйнують здоров'я. Розуміння того, що «ключ до особистісного зростання дитини в особистісному зростанні вчителя» (Н.В. Ключєва), актуалізувало увагу до дослідження особистісних якостей вчителя і особливо якостей, що характеризують емоційну сферу вчителя. [11]

Коли вчитель висловлює своє негативне ставлення до страждань дитини або карає його, не звертаючи уваги на причину, що викликало страждання, воно посилюється. Переплетення безлічі страждань, при яких немає можливості висловити свої переживання або викликаний стражданням гнів без того, щоб не накликати на себе ще більше покарання, призводить врешті-решт до низької опірності фрустрації, слабо індивідуальності, надмірного уникнення ситуацій, що викликають страждання, апатію і втому. С. Томкінс зазначає, що у кінцевому рахунку, така соціалізація страждання здатна призвести до повної покори перед долею через невпевненість в тому, що, коли людині необхідна допомога, його крик про допомогу буде почутий, а якщо і буде почутий, то залишиться без відповіді. [15]

Учитель, що виявляє стійке позитивне ставлення до дітей, намагається заспокоїти страждання дитини і робить активні спроби зменшити негативні переживання учня. При цьому він впливає на причини даного стану. Якщо педагог обмежується тільки ласкавими словами і співчуттям, дитина, коли виросте буде володіти яскраво вираженим інфантилізмом. Якщо ж учитель крім співчуття і співчуття активно бореться з негативними подразниками, можливість дитини висловлювати страждання, боротися з ними і перемагати їх будуть набагато ширшими. Дитина буде більше довіряти іншим людям та з більшою ймовірністю виросте чесною, готовою прийти на допомогу. Вона буде більш сміливою і стійкою до фрустрації, буде благополучно переживати страждання, які супроводжують любов і радість, більш оптимістично ставитися до себе і до життя в цілому.

Для виявлення необхідних професійно важливих якостей фахівців був використаний метод експертних оцінок для виділення значущих факторів, що грають важливу роль для емоціональної стійкості в професії вчителя, і їх ранжирування. Професійно важливі якості визначають успішність виробничої діяльності працівника і включають в себе всю сукупність психологічних якостей його особистості.

Компоненти, перераховані у методі експертних оцінок можна поділити на три групи: професійні, індивідуальні і психологічні. Для виявлення найбільш значущих факторів опитувальник був наданий вчителям середніх шкіл, для яких не створюються особливі умови праці.

Найважливішими факторами, які впливають на емоційну стійкість вчителів, було виокремлено наступні: стосунки в колективі, різноплановість задач, досвід, любов до професії, професійне зростання і навички саморегуляції і самоконтролю.

Таким чином, планується застосування методів поєднання індивідуальної і тренінгової роботи. Незважаючи на різноманітність форм психологічних тренінгів (соціально-психологічний, психокоректувальний, психотерапевтичний), всі вони об'єднані ключовою ідеєю: прагнення допомогти розвитку особистості шляхом зняття обмежень, комплексів, звільнення її потенціалу

Під час тренінгової роботи основна увага приділяється самопізнання учасників, вироблення навичок рефлексії, спостережливості. Учасники отримують можливість вивчити свій образ «Я», змінити або створити новий, осмислити і емпірично верифікувати власні способи бачення інших, розвинути навички саморегуляції, почуття тіла і спонтанність, гармонійність самовираження.

Увага вчителів звертається на особливості взаємин «вчитель - учень», залежність стану учня від стану вчителя, в результаті чого виникає необхідність проведення наступного етапу. Відомо, що професійний розвиток, зокрема розвиток емоційної гнучкості, нерозривно пов'язане з особистісним розвитком, так як емоційна гнучкість – це інтегральна характеристика особистості вчителя.

Кожен етап тренінгової роботи (виконання будь-якої вправи або завдання) включає наступні компоненти:

1) мотиваційний – передбачає створення у учасників мотивації на активне засвоєння нових знань і набуття вмінь і навичок, наприклад таких, як рефлексія, самопізнання, педагогічна спостережливість, саморегуляція, самопрезентація і т. п.;

2) діагностичний (рефлексивний) – основне завдання полягає в тому, щоб кожен учасник отримав можливість об'єктивувати і відрефлексувати свої особливості як суб'єкта педагогічної взаємодії;

3) тренувальний (або інструментальний) – забезпечує розвиток у учасників певних навичок. Наприклад, на етапі розвитку емоційної гнучкості це навички саморегуляції, почуття тіла, досягнення до спонтанності і гармонійності самовираження. Паралельно учасники поглиблюють досвід психологічної інтерпретації поведінки інших. Тут використовуються різноманітні рухові, тілесні вправи, розвиваючі експресивний репертуар, вправи типу театральних етюдів та ін.

Компоненти тренінгової роботи (етапи виконання), на наш погляд, можна співвіднести з етапами технології зміни поведінки Л. М. Митіної: мотивуючий – підготовка, діагностичний – усвідомлення, переоцінка, тренувальний – дія. Ми вважаємо, що ці компоненти використовуються не поетапно (кожен етап – це група вправ), а одночасно при виконанні будь-якої вправи. Наприклад, виконуючи вправу «Скульптура взаємин «вчитель - учень», учасники тренінгу пізнають свої особливості побудови відносин з учнями, звертають увагу на власні стану і стану учнів в даній ситуації, домагаються оптимальності у взаєминах (комфортних для учнів) з учнями. Таким чином, у вчителів відбувається усвідомлення, переоцінка, виникає

мотивація пізнавати, змінювати, розвивати, виробляти нові способи побудови взаємин з учнями.

Метою даного тренінгу буде розширення свідомості та самосвідомості вчителя в афективній сфері, що, на нашу думку, є основною умовою розвитку емоційної гнучкості вчителя і оптимізації його поведінки і діяльності.

Висновки. Резюмуючи наведені дані, слід зазначити, що вчитель, перш за все, повинен знати про сутність емоційної нестійкості, ймовірності негативних наслідків надмірних переживань в ході навчально-виховних роботи, власних індивідуально-психологічних особливостей, методах і прийомах управління своїми емоціями. Педагогу необхідно усвідомити особисту відповідальність за свої професійні дії, відповідальність, яку не можна списати на жодні обставини.

Підвищення професіоналізму вчителів, на нашу думку, має передбачати попередження емоційної нестійкості і її мінімізацію, т. Е. Необхідно говорити про особистісно-професійному самозбереженні педагогів.

Емоційна стійкість – здатність розуміти свої і чужі емоції, керувати ними, настроєм, а також викликати, «заражати» бажаними емоціями інших людей; даний компонент визначається наступними показниками: здатність до розуміння своїх і чужих емоцій; здатність керувати своїми і чужими емоціями, управління своїми емоціями; розуміння своїх емоцій, управління чужими емоціями, розуміння чужих емоцій; емоційна стійкість, індекс життєвої задоволеності, схильність до подолання страху, схильність до подолання гніву.

Таким чином, приходимо до висновку, що зміна вимог до діяльності фахівців педагогів вимагає від них нових здібностей, активізації своїх потенційних можливостей, нового стилю мислення, розвитку емоційного потенціалу, в зв'язку з цим стає актуальною підготовка майбутніх педагогів до здійснення професійних функцій відповідно до нових ідей, цілей і цінностям освіти.

Список використаних джерел:

1. Аболин, Л.М. (1987) *Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека*. Казань : Изд-во Казан. ун-та.
2. Берне, Р. (1986) *Развитие Я-концепции и воспитание*. Москва.
3. Бодалев, А. А. (1996) *Профессионализм ученого психолога: характеристики, типология*. Саратов.
4. Додонов, Б.И. (1974) Эмоциональная направленность и корреспондирующие свойства личности. *Вопросы психологии*, 6, 50-58.
5. Каган, М.С., Эткінд, А.М. (1989) Индивидуальность как объективная и субъективная реальность. *Вопросы психологии*.
6. Кузьмина Н.В. (2001) *Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалиста образования*. Москва: ИЦПКПС.

7. Кузьмина, В.П. (1999) *Формирование эмпатии у младших школьников к сверстникам в зависимости от детско-родительских отношений в семье.* (Дис. . канд. психол. наук.). Новгород.
8. Кулюткин, Ю.Н. (1986) *Творческое мышление в профессиональной деятельности.* А.М. Матюшкин, А. В. Брушлинский (Ред.).
9. Митина, Л.М. (2001) *Эмоциональная гибкость учителя: Психологическое содержание, диагностика, коррекция* Текст. Москва.
10. Писаренко, В.М. (1964) *Устойчивость эмоционального состояния спортсмена в условиях соревнований.* В кн.: Пути достижения трудной цели в спорте. Москва.
11. Прохоров, А.О. (1999) *Теоретические и практические аспекты проблемы психических состояний личности.* Самара: Самарский гос.пед. инст.
12. Рубинштейн, С.Л. (1984) *Эмоции. Психология эмоций.* Тексты. Москва: Изд. МГУ.
13. Шингаров, Г.Х. (1971) *Эмоции и чувства как формы отражения действительности.* Москва: Наука.
14. Carkhuff, R. & Berenson, B. (1977) *Teaching As Treatment.* Amherst, MA: ... Secaucus, NJ: Citadel Press.
15. Tomkins, S. (1963) *Left and right: A basic dimension of ideology and personality.* In: 1135 White RW, editor. *The study of lives.* New York: Atherton Press.

References:

1. Abolin, L.M. (1987) *Psihologicheskie mekhanizmy emocional'noj ustojchivosti cheloveka [Psychological mechanisms of human emotional stability].* Kazan' : Izd-vo Kazan. un-ta. [in Russian].
2. Berne, R. (1986) *Razvitie YA-koncepcii i vospitanie [Self-concept development and education].* Moskva. [in Russian].
3. Bodalev, A.A. (1996) *Professionalizm uchenogo psihologa: harakteristiki, tipologiya [Professionalism of a scientific psychologist: characteristics, typology].* Saratov. [in Russian].
4. Dodonov, B.I. (1974) *Emocional'naya napravlenost' i korrespondiruyushchie svojstva lichnosti [Emotional orientation and corresponding personality traits].* *Voprosy psihologii*, 6, 50-58. [in Russian].
5. Kagan, M.S., Etkind, A.M. (1989) *Individual'nost' kak ob"ektivnaya i sub"ektivnaya real'nost' [Individuality as an objective and subjective reality].* *Voprosy psihologii.* [in Russian].
6. Kuz'mina N.V. (2001) *Akmeologicheskaya teoriya povysheniya kachestva podgotovki specialista obrazovaniya [Acmeological theory of improving the quality of education specialist training].* Moskva: ICPKPS. [in Russian].
7. Kuz'mina, V.P. (1999) *Formirovanie empatii u mladshih shkol'nikov k sverstnikam v zavisimosti ot detsko-roditel'skih otnoshenij v sem'e [Formation of*

empathy in younger schoolchildren towards peers depending on parent-child relationships in the family]. *Candidate's thesis*. Novgorod. [in Russian].

8. Kulyutkin, YU.N. (1986) *Tvorcheskoe myshlenie v professional'noj deyatel'nosti [Creative thinking in professional activities]*. A.M. Matyushkin, A. V. Brushlinskij (Ed.). [in Russian].

9. Mitina, L.M. (2001) *Emocional'naya gibkost' uchitelya: Psihologicheskoe sodержanie, diagnostika, korrekciya [Emotional flexibility of a teacher: Psychological content, diagnostics, correction]*. Tekst. Moskva. [in Russian].

10. Pisarenko, V.M. (1964) *Ustojchivost' emocional'nogo sostoyaniya sportsmena v usloviyah sorevnovanij [Stability of the emotional state of an athlete in competition]*. V kn.: Puti dostizheniya trudnoj celi v sporte. Moskva. [in Russian].

11. Prohorov, A.O. (1991) *Teoreticheskie i prakticheskie aspekty problemy psihicheskikh sostoyanij lichnosti [Theoretical and practical aspects of the problem of mental states of the individual]*. Samara: Samarskij gos.ped. ins-t. [in Russian].

12. Rubinshtejn, S.L. (1984) *Emocii. Psihologiya emocij [Emotions. Psychology of emotions]*. Teksty. Moskva: Izd. MGU. [in Russian].

13. SHingarov, G.H. (1971) *Emocii i chuvstva kak formy otrazheniya dejstvitel'nosti [Emotions and feelings as forms of reflection of reality]*. Moskva: Nauka. [in Russian].

14. Carkhuff, R. & Berenson, B. (1977) *Teaching As Treatment*. Amherst, MA: ... Secaucus, NJ: Citadel Press. [in Russian].

15. Tomkins, S. (1963) *Left and right: A basic dimension of ideology and personality*. In: 1135 White RW, editor. *The study of lives*. New York: Atherton Press. [in Russian].

Черкасская Е.Ф. Исследование эмоциональной устойчивости и пути её развития. В современной педагогике и педагогической психологии осознается необходимость развития одновременно интеллектуальной, нравственной, эмоциональной сфер ученика. Обще принципиальными являются положения о том, что школьное образование наряду с познавательной функцией (передача ученику системы научных знаний об окружающей действительности, а также вооружением его методами научного познания) должен реализовать психологическую функцию (создание условий для формирования внутреннего субъективного мира личности с учетом уникальности, ценности и непредсказуемости психологических возможностей каждого ребенка); что познавательные и эмоциональные аспекты должны взаимодополнять друг друга; что личностный опыт ученика, его ожидания, реакция на поведение учителя, психологическая атмосфера в школе являются важнейшими компонентами образовательно-воспитательного процесса, цель которого - развитие личности ребенка, а не только усвоение знаний и развитие мышления.

Ключевые слова: эмоциональная гибкость, эмоциональная устойчивость, эмоциональная экспрессия, личность учителя, педагогическая деятельность, тренинг.

Cherkaska E. Research of emotional stability and ways of its development. In modern pedagogy and pedagogical psychology is aware of the need to develop simultaneously intellectual, moral, emotional spheres of the student. In general, the principle is that school education, along with the cognitive function (transfer to the student system of scientific knowledge about the surrounding reality, as well as arming it with methods of scientific knowledge) should implement a psychological function (creating conditions for the formation of internal subjective world of personality). uniqueness, value and unpredictability of the psychological capabilities of each child); that cognitive and emotional aspects should complement each other; that the personal experience of the student, his expectations, reaction to the teacher's behavior, the psychological atmosphere at school are the most important components of the educational process, the purpose of which is the development of the child's personality, not just knowledge acquisition and thinking development.

Key words: emotional flexibility, emotional stability, emotional expression, teacher 's personality, pedagogical activity, training.

УДК 378: 37.06+316.4

ШЕВЧЕНКО К.О.

співробітник в/ч Еб117, м. Київ, Україна.

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ В СИСТЕМІ ФАСИЛІТАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА

Шевченко К.О. Толерантність до невизначеності в системі фасилітативної компетентності педагога. Стаття присвячена проблемі толерантності до невизначеності як стрижневої складової фасилітативної компетентності педагога в сучасному мінливому освітньому середовищі, яка дозволяє йому ефективно діяти в багатоваріантному просторі можливостей.

Здійснено теоретичний аналіз наукових підходів до трактування понять толерантності до невизначеності, інтолерантності. Зокрема розглянуто обґрунтованість й суттєві відмінності наукових підходів до окреслення толерантності до невизначеності як диспозиційної характеристики особистості, а також професійно-особистісної установки педагога, їх практичну значимість для професійної підготовки й післядипломної освіти педагогів. Окрема увага автором приділялась взаємозв'язкам толерантності до невизначеності як установки педагога-фасилітатора із особливостями його аксіосфери та рівнем розвитку емоційного інтелекту.

На основі теоретично виділених особливостей досліджуваного феномену автором конкретизовано визначальне місце толерантності до невизначеності в системі фасилітативної компетентності педагога, проаналізовано можливості її розвитку та перспективи дослідження її впливу на формування навичок ефективного суб'єкт-суб'єктного впливу.

Ключові слова: невизначеність, толерантність до невизначеності, інтолерантність, адаптивність, VUCA-світ, фасилітативна компетентність, педагогічна фасилітація, суб'єкт-суб'єктна взаємодія.

Постановка проблеми. Проблема невизначеності у всіх сферах людського буття, на яку особливо звернули увагу наукові, соціальні громадські спільноти у світлі мінливої обстановки під час пандемії COVID-19 та спричинених нею кризових явищ, висуває на перший план таку особистісну характеристику як здатність продуктивно діяти в нестабільних умовах. Численність ризиків, зміна ціннісних пріоритетів, невизначеність орієнтирів, втрата традиційних важелів соціального впливу, якими характеризується сьогодення, безумовно можуть мати деструктивний вплив на особистість. Зокрема в ситуації, коли піддається сумнівам надійність всіх основ пізнання, відбувається підрив довіри до науки, не завжди адекватно інформується громадськість про погрози та ризики, важко переоцінити роль сучасного педагога, який здатен швидко адаптуватися до актуальних вимог, використовуючи накопичений досвід та здобуваючи нову інформацію на основі усвідомленого ставлення до невизначеності як до потенційної можливості розвитку всіх учасників педагогічної взаємодії.

В таких умовах традиційна педагогічна позиція, що передбачає націленість учителя на досягнення заздалегідь сформульованого результату педагогічної діяльності, поступається місцем фасилітативній, яка, навпаки, націлена на використання діалогових навчальних технологій, плекання персональних відмінностей, неоднозначності проявів учнів, їх індивідуальних навчальних траєкторій. При цьому ми спостерігаємо протиріччя між державно-громадським замовленням на таких педагогів та недостатністю розробки науково-концептуальних, теоретико-методологічних основ формування толерантності до невизначеності в системі неперервної освіти, недостатньою увагою психологічної науки до проблеми формування толерантності власне як професійно важливої якості педагога, який послідовно формує професійну ідентичність на всіх етапах своєї самореалізації. Відтак толерантність до невизначеності стає стрижневим елементом фасилітативної компетентності гуманістично спрямованого педагога та потребує детального розгляду її змістових, процесуальних характеристик та проявів в педагогічній діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій. Фасилітаційний вплив, педагогічна фасилітація, фасилітаційна позиція та взаємодія розглядалися із різних методологічних позицій у працях сучасних дослідників І. Авдєєвої, О. Врубльовської, Р. Дімухаметова, М. Касанджи, О. Кондрашихіної, П. Лушина, Л. Петровської, 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;6;7].

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, інтегрує в собі індивідуально-психологічні особливості емоційної, інтелектуальної та поведінкової сфер та проявляється у міжособистісній взаємодії.

Узагальнюючи ж теоретичні підходи до аналізу феномену толерантності до невизначеності, ми можемо виділити декілька підходів до його трактування: 1) як відносно стійкої властивості або риси особистості; 2) метакогнітивного процесу (навички, стилю вирішення проблемних ситуацій та невизначених завдань); 3) соціально-психологічної або професійно-особистісної установки, тобто схильності діяти визначеним чином.

Із введенням до наукового дискурсу термін «толерантність до невизначеності» (*англ. tolerance for ambiguity*, або *tolerance to uncertainty*, тут і далі – ТН) трактувався як індивідуальна особистісна змінна, що відіграє суттєву роль в процесі оцінювання можливих варіантів та опосередковує емоційний фон. Тобто йшлося про психологічну характеристику окремо взятого особистісного типу [1]. Повніше тлумачення як емоційна та перцептивна особистісна властивість ТН отримала тлумачення в роботах С. Баднера, який уточнив дефініцію, зазначивши, що ТН тенденція сприймати невизначені ситуації як бажані, тоді як інтолерантність (ІТН) – сприйняття неоднозначних, суперечливих ситуацій як джерела загрози. Відповідно толерантна особистість приймає новизну і невизначеність ситуацій і здатна продуктивно діяти в них, а інтолерантна – не приймає новизну ситуацій і різноманіття світу, відчуває стрес при можливості множинної інтерпретації стимулів.

Подальший розвиток наукового феномену відбувався в межах досліджень інтолерантності до невизначеності як тенденції сприймати невизначену формацію як різновид психологічного дискомфорту або загрозу (R. Norton), а толерантності як загальної здатності діяти в умовах дефіциту інформації, долати конфлікт або напруження від невизначеності ситуації (R. Brislin, R. Hallman)[5].

Наступний розгляд ТН як метакогнітивного динамічного утворення (K. Merenluoto, E. Lehtinen) відкидає суто особистісний компонент досліджуваного явища та зосереджує увагу на навичці або процесуальній характеристиці, яка передбачає цілеспрямовану активність особистості в умовах змін [9]. Такий підхід розглядає раціоналізує ТН, позбавляючи

початкового емоційного компоненту, визначаючи явище як спосіб ставлення до професійних завдань перш за все на когнітивному рівні.

При цьому слід також відзначити, що на початкових етапах функціонування наукового конструкту він описувався переважно в контексті подолання перешкод, прийняття однозначних правильних рішень, позбавлення врешті-решт від невизначеності. Тоді як сьогочасні дослідники зміщають акцент на базовість ТН як характеристики сучасної людини, спираючись на аналіз динамічного й суперечного світу. Мова йде про так званий VUCA-світ (акронім від англ. *volatility* – мінливість, *uncertainty* – невизначеність, *complexity* – складність, *ambiguity* – неоднозначність) – концепт, впроваджений у військовій освіті в США в контексті складних неполярних стосунків у світі після холодної війни та широко вживаний сьогодні на позначення інформаційної, динамічної, багатозначної епохи [2]. Крім того, позиція більшості дослідників сходиться на неможливості розуміння ТН/ІТН суто в когнітивному ключі та розгляді їх як глибинного психологічного параметра, який не зводиться ні до когнітивних, ні до афективних компонентів психіки, але однаково часто проявляє себе і в тій, і в іншій сфері [12].

На пострадянському науковому просторі у дослідженнях розглядаються теоретичні та практичні питання місця ТН в системі особистісного потенціалу та її зв'язок із креативністю, складнощі вимірювання ТН та ІТН (Т. Корнілова), ТН та творчої обдарованості (Є. Носенко), ТН як складової професійної позиції психолога та педагога в екофасилітаційному підході в психотерапії та освіті (П. Лушин), соціально-психологічної установки (Є. Луковицька) та системоутворювальної професійно-особистісної установки педагога-фасилітатора (І. Авдєєва) [3;4;5;8; 10;11].

В контексті загальної толерантності, дослідники виділяють два аспекти ТН: зовнішню толерантність (переконавання, що інші люди можуть мати свою позицію, здатні бачити речі з інших (різних) точок зору, з урахуванням різних факторів); внутрішню толерантність (до невизначеності) – здатність до прийняття рішень і роздумів над проблемою, навіть якщо не відомі всі факти й можливі наслідки [13].

П. Лушин, розглядаючи ТН в контексті екофасилітації в психотерапії та освіті, підкреслює, що має справу з ситуацією невизначеності розвитку розвивальної навчально-педагогічної екосистеми, яка також саморозвивається, та визначає ТН як тенденцію продовжувати процес переходу на новий виток або систему розвитку, коли підстави для подальшого розвитку в свідомості суб'єкта не представлені [11].

О. Луковицька пропонує погляд на ТН як соціально-психологічну установку з її трикомпонентної структурою, позаяк вона містить в собі оцінювання невизначеності, емоційне реагування та певне поведінкове реагування. Подібна модель дозволяє пояснити ситуативну специфічність актуалізації ТН, а також неузгодженість даних, одержуваних при різних методиках вимірювання ТН. Так, згідно з О. Луковицькою, вони вимірюють

різні аспекти цієї соціально-психологічної установки – когнітивний, емоційний і поведінковий [10].

Схожої позиції притримується й І. Авдєєва, яка вказує, що найважливішим фактором позитивної відкритості новому досвіду є засноване на розвинутій рефлексії усвідомлене ставлення до невизначеності як до потенційної можливості розвитку всіх учасників педагогічної взаємодії. Відтак ТН становить один із концептів, які утворюють когнітивно-цілісне ядро професійно-особистісних установок педагога-фасилітатора, що діє в полі гуманістичної особистісно-розвивальної парадигми. Крім ТН, такими концептами є «Презумпція прийнятності», «Гідність відмінності» та «Простір можливого» [3].

На думку О. Шахматової, визначальним для реалізації педагогічної фасилітації, є розвиток трьох якостей особистості: атрактивності, толерантності та асертивності. Атрактивність, толерантність і асертивність як сформовані якості особистості визначають гуманістичний характер міжособистісних стосунків, що проявляється насамперед у зміцненні віри людини в себе, можливості свого професійного розвитку й самовдосконалення [16, 123-124].

Мета статті. Пошук способів і засобів гуманізації навчально-виховного процесу обумовлює звернення до педагогічної фасилітації як процесів взаємодії між учителем та учнем, які базуються на засадах гуманізму, полісуб'єктності та толерантності, а здатність педагога до створення такого освітнього простору стає одним із вимірів його професіоналізму. Тому, розуміючи ТН як інтегративну особистісну характеристику, що означає прагнення до змін, новизни і оригінальності, готовність йти невторованими шляхами та віддавати перевагу більш складним завданням, мати можливість самостійності й виходу за межі прийнятих обмежень, ми ставимо собі за мету розглянути її місце в системі ФК педагога.

Виклад матеріалу дослідження. Оскільки цілі фасилітативної взаємодії закономірно не можуть бути вичерпані конкретними характеристиками попередньо запрограмованого результату, робота в такому режимі вимагає від педагога відкритості новому досвіду (джерелом якого виступають, насамперед, учні), готовності сприймати учня як фасилітатора – за допомогою рефлексії власних особистісних змін у процесі творчого співробітництва.

Передусім видається важливим підкреслити, що побудова стосунків в освітньому просторі, стиль взаємодії, вектор пізнавальної активності тощо, на нашу думку, у першу чергу ґрунтується на особливостях аксіосфери, ціннісних установках всіх учасників освітнього процесу: як педагога, так і учнів.

Встановлено, що ціннісна сфера особистості перебувати в динамічному зв'язку з її ТН, перетинаючись в тих ціннісних орієнтирах, які стосуються без оціночного сприймання іншого, орієнтацією на позитив, відкритості до змін тощо.

Так, результати дослідження, проведеного О. Кондрашихіною, вказують на важливість ціннісно-сислової сфери у формуванні фасилітативності особистості: порівняльний аналіз ціннісних пріоритетів різних груп досліджуваних показав їх взаємозалежність зі ступенем сформованості окремих складових фасилітативності і характером взаємозв'язків деяких його показників [7]. Оскільки саме цінності є основою, містять ресурсний потенціал для взаємодії з компонентами ФК при їх «активації» у педагогічних ситуаціях невизначеності та задають основу взаємодії, необхідною умовою успішності фасилітативних впливів є спільність ціннісних орієнтацій учасників, так би мовити єдність «правил гри».

Серед цінностей, які пропонуються сьогодні в контексті напрацювання спільної ціннісно-освітньої платформи Нової української школи, ми знаходимо такі як гідність, рівність, справедливість, толерантне та культурне різноманіття, турбота, чесність, довіра, верховенство права, нетерпимість до корупції та фаворитизму, патріотизм, екологічно-етична цінність, соціальна відповідальність, лідерство та самореалізація [15]. Перераховані ціннісні орієнтири цілком відповідають гуманістичній орієнтації освіти та можуть бути реалізовані в фасилітативній суб'єкт-суб'єктній партнерській взаємодії.

Отже система цінностей виступає як ієрархія ставлень особистості явищ і об'єктів та є найважливішим механізмом регуляції поведінки і діяльності, цілеспрямований характер яких забезпечується наявними у неї соціально-психологічними установками, які й обумовлюють схильність і стан готовності до певних дій здатності до прийняття тих чи інших рішень і їх реалізації. Фасилітативна професійно-особистісна позиція передбачає спрямування творчої діяльності педагога на створення оригінальної освітньої практики і, відповідно, передбачає специфічну систему установок, що реалізуються в процесах міжособистісної взаємодії з учнями.

Найбільш конкретизовано у світлі становлення фасилітативності педагога розглядає у своїх дослідженнях ТН як складову сукупності професійно-особистісних установок педагога-фасилітатора І. Авдеєва. В основі цього бачення лежить концепт «Простір можливого», який передбачає розуміння освіти як динамічного простору можливостей (принципово неоднозначного і невизначеного), а не як набору заданих (соціально схвалених/замовлених) змістів і «траєкторій розвитку». Невизначеність простору освіти обумовлена істотним впливом на його хід і результати всіх суб'єктів-учасників. Це означає, що реальність освіти не може бути вичерпним чином збагнена і методично детермінована [3].

Саме через ТН, яка передбачає здатність приймати невизначеність педагогічної діяльності та її результатів позитивно, як потенційну багатозначність перспектив розвитку й способів самореалізації всіх учасників взаємодії. Ціннісно-сислове ядро концептів «Презумпція прийнятності» і «Достоїнство відмінності» становлять оптимістичне відношення до індивідуальних проявів вихованця, розуміння й прийняття педагогом

учнівських розходжень, відбиваючи усвідомлену педагогом необхідність оминати в педагогічних цілях і методах роботи диктат позитивного [3].

Слід відмітити, що розвиток ТН, прийняття ідеї освіти як простору можливостей, в якому кожен прийде до своєї цілі, дозволяє піти від традиційного імперативу персональної відповідальності, яку вчитель несе за знання, які учень засвоює та, більше, за «формування» особистості відповідно певного належного образу, тоді як основою партнерської фасилітативної взаємодії є розділена із суб'єктом навчання відповідальність за отриманий результат. Крім того, така позиція позбавляє педагога від так званої «жертвності» – умовної ситуації, коли в навчальну взаємодію залучені тільки ресурси педагога, виключно його професійна мотивація «навчити», а учні інтерпретуються як «споживачі» послуг, реципієнти знань, а не активні учасники процесу.

У змісті концепту «Презумпція прийнятності» акцентується когнітивно-доказовий аспект установки на безумовне позитивне прийняття, і в цьому плані воно відображає усвідомлену педагогом необхідність піти від диктату позитивного в педагогічних цілях і методах роботи, визнання права дитини на певну поведінку [3]. Позитивному сприйняттю особистості сприяє емпатія, проявляючись у співчутті, емоційній підтримці та дозволяючи підвищити збалансованість міжособистісних стосунків, соціально адаптує поведінку людини. Останнє вочевидь неможливе без позитивного ставлення педагога до власних навичок і здатностей й комплексного почуття впевненості в собі. Відповідно ми можемо спостерігати взаємозв'язок ТН із іншою складовою ФК – емоційним інтелектом (EQ), адже в основі позитивного сприймання та самосприймання, відкритості до різноманіття проявів учасників педагогічного процесу лежить саме двовекторна природа EQ вчителя (усвідомлення педагогом своїх емоцій та керуваннями ними та усвідомлення емоцій інших й допомога учням в розумінні проявів своїх почуттів, їх впливу на навчальну діяльність та управлінні ними), яка розглядалась нами раніше [17]. Саме міжособистісний вектор включає емпатичне розуміння, толерантність до невизначеності, комунікативну компетентність, гуманістичні установки у спілкуванні, асертивність, конгруентність, діалогічність. Відтак ТН глибоко пов'язана із центральними складовими міжособистісного інтелекту педагога, на нашу думку, які є базисом розбудови партнерських паритетних стосунків.

Позитивний, оптимістичний контекст концепту «Презумпція прийнятності» об'єднує його з концептом «Гідність відмінності», ціннісно-смісловне ядро якого становить розуміння й прийняття педагогом учнівських відмінностей (в думках, оцінках, способах поведінки і прийняття рішень і т.п.) як потенційної багатозначності (змістовної, ціннісної, поведінкової) педагогічної взаємодії, як актуалізується віялом професійних можливостей для продуктивних педагогічних рішень, як цінного ресурсу розвитку.

Отже ТН в контексті наведених вище особливостей педагогічної взаємодії, виступає як центральна, системоутворювальна установка педагога-

фасилітатора, яка ґрунтується на прийнятті презумпції прийнятності та гідності відмінності й передбачає, перш за все, здатність приймати невизначеність педагогічної діяльності та її результатів позитивно, як потенційну багатозначність перспектив розвитку і способів самореалізації всіх учасників взаємодії. Саме така установка дозволяє вчителю вийти за рамки традиційної педагогічної ціннісної і методичної дихотомії, коли наказано орієнтуватися на певний набір і рівень розвитку однозначно позитивних/негативних якостей учня, використовуючи для їх формування/усунення чіткі методичні прийоми і технології [3].

Підкреслимо, що ТН педагога, вочевидь, проявлятиметься також і на методологічному рівні: неоднозначність сприймання педагогом своєї взаємодії із учнями, призводитиме до певної методологічної невизначеності, поліпарадигмальності підходів, максимальної індивідуалізації завдань тощо. Так, втілення фасилітативного розвивального підходу уможлиблює появу нового поняття «фасилітативної технології», під яким розуміємо комплекс алгоритмів та прийомів організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками педагогічного процесу, що заснований на використанні їх особистого досвіду та спрямований на створення умов для розвитку суб'єктного досвіду, становлення здатності до творчості, самоактуалізації в навчальній та інших доступних сферах життєдіяльності [3]. Та передусім інструментом фасилітації ми вважаємо тут самого педагога, який толерує відмінності й індивідуальні прояви всіх учасників навчального процесу, спирається на їх персональний досвід та пріоритетну роботу з контекстами, задіюючи їх внутрішню мотивацію.

Висновки, перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

Отже, хоч ТН і є відносно новим об'єктом дослідження у психолого-педагогічній галузі, ми можемо відмітити тенденцію до розуміння інтегративності природи цього феномену, його виявлення на емоційному, когнітивному мотиваційному, діяльнісному та поведінковому рівнях.

Узагальнивши наукові дослідження з означеної проблеми, у структурі ФК педагога ми відвели ТН як характеристики особистості вчителя, його ціннісної сфери та, водночас, професійно-особистісної установки ключове місце з огляду на її визначальний вплив на інші установки діяльності, які становлять основу професійно-особистісної позиції вчителя-фасилітатора: конгруентне самовираження в спілкуванні, безумовне позитивне прийняття, емпатичне розуміння, презумпцію прийнятності, гідність відмінності та забезпечує комфортну роботу в просторі можливостей, спільне роздумування, методичну варіативність.

Реалізація фасилітаційно-розвивального підходу зумовлює адаптацію, модернізацію й розробку нових психологічних технологій – упорядкованої сукупності дій, спрямованих на розвиток особистості, що інструментально забезпечують досягнення діагностованого й прогнозованого результату.

Вивчаючи можливості розвитку ТН, ми припускаємо, що головним чином на них впливатимуть не стільки спеціально організовані соціально-

психологічні тренінги, націлені на формування вмінь і навичок фасилітативної взаємодії, хоча не слід відкидати їх значимість у розвитку навичок організації освітнього середовища за допомогою фасилітативних технологій позитивуючої комунікації, актуалізації суб'єктного досвіду в навчальному процесі, створення підтримуючих взаємин у соціальній мережі учня. Але провідними факторами у становленні ТН все таки виступатимуть соціокультурні впливи середовища (толерантність як цінність у громадському суспільстві) та освітнє середовище школи/вишу, побудоване на засадах позитивного прийняття невизначеності й багатогранності відмінностей та індивідуальних проявів, а відтак сприятиме становленню потреби в засвоєнні майбутніми педагогами цінностей гуманістичної парадигми освіти прагнення до професійного й особистісного розвитку, самовдосконалення.

Звичайно слід усвідомлювати, що реалізація в реальному педагогічному середовищі ТН-установки може бути істотно ускладнена певними психологічними особливостями цієї взаємодії, характерними для переходу від директивної до особистісно-розвивальної парадигми освіти, спроби якого зараз відбуваються та ступенем значимості толерантності як цінності загалом для суспільства та соціальних груп. Для виявлення більш широкого кола детермінант становлення ТН/ІТН, вивчення їх взаємозв'язків із іншими культурними, соціальними, психологічними факторами та відповідних афективних, когнітивних та процесуально-поведінкових характеристик як на особистісному, так і на професійному рівні, необхідні подальші дослідження.

Список використаних джерел:

1. Frenkel-Brunswick, E. (1948). Tolerance towards ambiguity as a personality variable. *The American Psychologist*, 3(268), 385-401.
2. U.S. Army Heritage and Education Center (2018). "Who first originated the term VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity and Ambiguity)?" USAHEC Ask Us a Question. The United States Army War College. Retrieved from: <https://usawc.libanswers.com/faq/84869>
3. Авдеева, И.Н. (2013). Смысловые установки учителя-фасилитатора: базовое содержание и пути формирования. *Мир психологии*, 3, 177-190. Режим доступа: https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf1/Avdeeva.pdf
4. Авдеева, И.Н. (2012). Психологическая характеристика фасилитативных педагогических технологий. Часть 1: Субъектная направленность. *Горизонты образования*, 2 (35), 37-43.
5. Гусев, А.И. (2009). *Толерантність до невизначеності як чинник розвитку ідентичності особистості* (Дис. д-ра психол. наук). Київ.
6. Жижина, И.В. (2000). *Психологические особенности развития фасилитации педагога*. (Дисс. канд. психол. наук). Екатеринбург.

7. Кондрашихіна, О.О. (2004). *Формування здатності до фасилітаційних впливів у майбутніх практичних психологів* (Дис. канд. психол. наук). Київ.

8. Корнилова, Т.В. (2013). Ригидность, толерантность к неопределенности и креативность в системе интеллектуально-личностного потенциала человека. *Вестник Московского ун-та, Серия 14 «Психология», 4*, 36-47. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rigidnost-tolerantnost-k-neopredelennosti-i-kreativnost-v-sisteme-intellektualno-lichnostnogo-potentsiala-cheloveka>

9. Леонов, И. Н. (2014). Толерантность к неопределенности как психологический феномен: история становления конструкта. *Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика», (4)*, 43-52. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tolerantnost-k-neopredelennosti-kak-psihologicheskij-fenomen-istoriya-stanovleniya-konstrukta>

10. Луковицкая, Е. Г. (2003). Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности (Дисс. канд. психол. наук.) Санкт-Петербург.

11. Лушин, П. В. (2008). Экофасилитация в психотерапевтическом и образовательном контекстах: «Буферная зона развития», коллективно генерируемый инсайт и неопределенность. *Журнал практикующего психолога, 14*, 95-104.

12. Матушанская, А.Г., Алишев, Б.С. (2011). Толерантность к неопределенности и смежные психологические конструкты когнитивной психологии. *Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки, 153(5)*. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tolerantnost-k-neopredelennosti-i-smezhnye-psihologicheskie-konstrukty-kognitivnoy-psihologii>

13. Мириманова, М. С., Обухов, А. С. (2001). Воспитание толерантности через социокультурное взаимодействие. *Развитие исследовательской деятельности учащихся: методический сборник*, 88-98.

14. Перегончук, Н.В. (2016). Ситуація невизначеності перехідного періоду розвитку суспільства як психологічна умова формування професійної компетентності майбутнього психолога. *ScienceRise, 3 (1 (20))*, 41-45. doi: 10.15587/2313-8416.2016.64455.

15. Ціннісні орієнтири сучасної української школи (2019). Міністерство освіти і науки України. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/Serpneva%20conferentcia/2019/Presentasia-Roman-Stesichin.pdf>

16. Шахматова, О. Н. (2006). Педагогическая фасилитация: особенности формирования и развития. *Научные исследования в образовании, 3*. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-fasilitatsiya-osobennosti-formirovaniya-i-razvitiya>

17. Шевченко, К.О. (2020) Взаємозв'язок емоційного інтелекту та фасилітативної компетентності педагога. В.Л. Зливков (Ред.), *Раціогуманістичні студії:збірник тез наукових доповідей методологічного*

семінару, присвяченого 47-річчю лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 129-133.

References:

1. Frenkel-Brunswick, E. (1948). Tolerance towards ambiguity as a personality variable. *The American Psychologist*, 3(268), 385-401.
2. U.S. Army Heritage and Education Center (2018). "Who first originated the term VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity and Ambiguity)?" USAHEC Ask Us a Question. The United States Army War College. Retrieved from: <https://usawc.libanswers.com/faq/84869>
3. Avdeeva, I.N. (2013). Smyslovye ustanovki uchitelya-fasilitatora: bazovoe sodержanie i puti formirovaniya. [Semantic attitudes of the teacher-facilitator: basic content and ways of formation]. *Mir psikhologii – World of Psychology*, 3, 177-190. Retrieved from: https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf1/Avdeeva.pdf [in Russian].
4. Avdeeva, I.N. (2012). Psikhologicheskaya kharakteristika fasilitativnykh pedagogicheskikh tekhnologij. Chast' 1: Sub"ektnaya napravlennost'. [Psychological characteristics of facilitative pedagogical technologies. Part 1: Subjective focus]. *Education horizons – Gorizonty obrazovaniya*, 2 (35). 37-43. [in Russian].
5. Gusyev, A. I. (2009). Tolerantnist` do nevy`znachenosti yak chy`nny`k rozvy`tku identy`chnosti osoby`stosti. [Tolerance to uncertainty as a development factor of personality identity]. *Candidate's thesis*. Kyiv. [in Ukrainian].
6. Zhizhina, I.V. (2000). Psikhologicheskie osobennosti razvitiya fasilitacii pedagoga [Psychological features of teacher facilitation development]. *Candidate's thesis*. Ekaterinburg. [in Russian].
7. Kondrashikhina, O.O. (2004). Formuvannya zdatnosti do fasilitacijnykh vpliviv u majbutnykh praktichnykh psikhologiv. [Formation of the future practical psychologists' ability to facilitate]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
8. Kornilova, T.V. (2013). Rigidnost, tolerantnost k neopredelennosti i kreativnost v sisteme intellektualno-lichnostnogo potentsiala cheloveka. [Rigidity, tolerance to uncertainty and creativity in the system of human intellectual and personal potential] *Bulletin of Moscow University, Series 14 "Psychology" – Vestnik Moskovskogo un-ta, Serija14 «Psihologija»*, 4, 36-47. Retrieved from: http://psy.msu.ru/science/vestnik/archive/vestnik_2013-4.pdf#page=36. [in Russian].
9. Leonov, I.N. (2014). Tolerantnost' k neopredelennosti kak psikhologicheskij fenomen: istoriya stanovleniya konstrukta. [Tolerance to uncertainty as a psychological phenomenon: the history of the formation of a construct]. *Bulletin of the Udmurt University. Series «Philosophy. Psychology. Pedagogy» – Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya «Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika»*, 4, 43-52. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/tolerantnost-k-neopredelennosti-kak-psihologicheskij-fenomen-istoriya-stanovleniya-konstrukta> [in Russian].

10. Lukovickaya, E. G. (2003). Social'no-psikhologicheskoe znachenie tolerantnosti k neopredelennosti. [Socio-psychological significance of tolerance to uncertainty] *Candidate's thesis*. Sankt-Peterburg. [in Russian].

11. Lushin, P. V. (2008). Ehkofasilitaciya v psikhoterapevticheskom i obrazovatel'nom kontekstakh: «Bufernaya zona razvitiya», kollektivno generiruemyy insajt i neopredelennost'. [Ecofacilitation in psychotherapeutic and educational contexts: «development buffer zone», collectively generated insight and uncertainty.] *Journal of the Practicing Psychologist – Zhurnal praktikuyushchego psikhologa*, 14, 95-104. [in Russian].

12. Matushanskaya, A.G., Alishev, B.S. (2011). Tolerantnost' k neopredelennosti i smezhnye psikhologicheskie konstrukty kognitivnoj psikhologii. [Tolerance to uncertainty and related psychological constructs of cognitive psychology]. *Scientific notes of Kazan University. Humanities Series – Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki*, 153(5). Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/tolerantnost-k-neopredelennosti-i-smezhnye-psihologicheskie-konstrukty-kognitivnoy-psihologii>. [in Russian].

13. Mirimanova, M. S., Obuhov, A. S. (2001). Vospitanie tolerantnosti cherez sociokul'turnoe vzaimodejstvie. Razvitie issledovatel'skoj deyatel'nosti uchashchikhsya: metodicheskij sbornik [Fostering of tolerance through sociocultural interaction. The development of students' research activities: a methodological collection], 88-98. [in Russian].

14. Peregonchuk, N.V. (2016). Sy'tuaciya nevy`znachenosti perexidnogo periodu rozvy`tku suspil`stva yak psy`xologichna umova formuvannya profesijnoyi kompetentnosti majbutn`ogo psy`xologa [Situations of non-significance of the transitional period of society development as a psychological mind-forming of the professional competence of a future psychologist.]. *ScienceRise*, 3 (1 (20)), 41-45. doi: 10.15587/2313-8416.2016.64455. [in Ukrainian].

15. Cinnisni oriyenty`ry` suchasnoyi ukrayins`koyi shkoly.(2019) [Values of the modern Ukrainian school] *Ministerstvo osvity` i nauky` Ukrayiny` – Ministry of Education and Science of Ukraine*. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/Serpneva%20conferentcia/2019/Presentation-Roman-Stesichin.pdf>. [in Ukrainian].

16. Shahmatova, O.N. (2006). Pedagogicheskaya fasilitaciya: osobennosti formirovaniya i razvitiya. [Pedagogical facilitation: features of formation and development]. *Research in education – Nauchnye issledovaniya v obrazovanii*, 3. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-fasilitatsiya-osobennosti-formirovaniya-i-razvitiya>. [in Russian].

17. Shevchenko, K.O. (2020) Vzayemozv'yazok emocijnogo intelektu ta fasy`litaty`vnoyi kompetentnosti pedagoga. [Interconnection of emotional intelligence and facilitative competence of the teacher]. In V.L. Zly`vkov (Ed.), *Raciogumanisty`chni studiyi: zbirny`k tez naukovy`x dopovidej metodologichnogo seminaru, pry`svyachenogo 47-richchyu laboratoriyi metodologiyi i teoriyi*

Шевченко Е.А. Толерантность к неопределенности в системе фасилитативной компетентности педагога. Статья посвящена проблеме толерантности к неопределенности как центральной составляющей фасилитативной компетентности педагога в современной изменчивой образовательной среде, которая позволяет ему эффективно действовать в многовариантном пространстве возможностей.

Осуществлен теоретический анализ научных подходов к трактовке понятий толерантности к неопределенности, интолерантности. В частности рассмотрены обоснованность и существенные различия научных подходов к разработке толерантности к неопределенности как эмоциональной и когнитивной характеристики личности, а также профессионально-личностной установки педагога, их практическую значимость для профессиональной подготовки и последиplomного образования педагогов. Особое внимание автором уделено взаимосвязям толерантности к неопределенности как установки педагога-фасилитатора с особенностями его аксиосферы и уровнем развития эмоционального интеллекта.

На основе теоретически выделенных особенностей исследуемого феномена автором конкретизировано определяющее значение толерантности к неопределенности в системе фасилитативной компетентности педагога, проанализированы возможности ее развития и перспективы исследования ее влияния на формирование навыков эффективного субъект-субъектного воздействия.

Ключевые слова: неопределенность, толерантность к неопределенности, интолерантность, адаптивность, VUCA-мир, фасилитативная компетентность, педагогическая фасилитация, субъект-субъектное взаимодействие.

Shevchenko K. Tolerance to uncertainty in the system of teacher's facilitative competence. The article deals with the problem of tolerance to uncertainty as a central component of teacher's facultative competence in a modern changing educational environment, which allows him to act effectively in a multivariate space of possibilities.

The theoretical analysis of scientific approaches to the interpretation of the concepts of tolerance to uncertainty, intolerance is carried out. In particular, the author considers the validity and significant differences of scientific approaches to the development of tolerance to uncertainty as a dispositional characteristic of a personality, as well as the professional and personal attitude of a teacher, their practical significance for teachers' professional training and postgraduate education. The author pays special attention to the interdependence of tolerance to uncertainty as an attitude of a teacher-facilitator with the characteristics of his axiosphere and the level of development of emotional intelligence.

On the basis of the theoretically identified features of the studied phenomenon, the author concretized the defining value of tolerance to uncertainty

in the system of teachers' facilitative competence, analyzed the possibilities of its development and the prospects for studying its influence on the formation of skills of effective subject-subject influence.

Key words: uncertainty, tolerance to uncertainty, intolerance, adaptability, VUCA-world, facilitative competence, pedagogical facilitation, subject-subject interaction.

Наукове видання

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ:

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

ТОМ 14

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

ВИПУСК 4