НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ВІДДІЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ, ВІКОВОЇ ФІЗІОЛОГІЇ
ТА ДЕФЕКТОЛОГІЇ

Актуальні проблеми психологічної протидії негативним інформаційним впливам на особистість в умовах сучасних викликів

Матеріали методологічного семінару НАПН України
8 квітня 2021 року

Київ
Педагогічна думка
2021

УДК 159.923.33:07]-043.2-048.66:005.745(082)

Рекомендовано до друку
на засіданні бюро Відділення психології, вікової фізіології
та дефектології НАПН України
(протокол № 6 від 29.04.2021)

Редакційна рада:
Кремень В.Г. (голова), Луговий В.І. (заступник голови),
Топузов О.М., Максименко С.Д., Слюсаревський М.М.

Редакційна колегія:
Максименко С.Д. (гол.ред.); Слюсаревський М.М. (заст. гол. ред.); Засенко В.В.,
Найдьонова Л.А., Панок В.Г., Прохоренко Л.І., Смульсон М.Л., Суший О.В.,
Титаренко Т.М., Чепелєва Н.В., Куліш Т.І. (секретар)

Актуальні проблеми психологічної протидії негативним інформаційним впливам на особистість в умовах сучасних викликів: Матеріали методологічного семінару НАПН України 8 квітня 2021 року: Зб. матеріалів // За ред. С.Д. Максименка. Київ: Педагогічна думка, 2021. 555 с.(електронне видання)

ISBN 978-966-644-597-4

У матеріалах методологічного семінару висвітлюються важливі для сьогодення проблеми психологічних особливостей розвитку особистості в сучасних соціокультурних умовах; психологічної безпеки особистості та спільноти в контексті сучасних суспільних викликів; формування медіаінформаційної культури та громадянської компетентності учнів і студентів, а також психологічної допомоги особистості в умовах пандемії COVID-19 і пов'язаних з нею інформаційних ризиків, а також інші питання психологічної протидії негативним інформаційним впливам на особистість.

У збірнику представлено статті за секціями семінару. Матеріали пленарного засідання опубліковано у Віснику НАПН України № 3(1), 2021 р. за посиланням:

https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/issue/view/4

Матеріали методологічного семінару розраховані на вчених, освітян, управлінців, усіх, хто забезпечує функціонування і розвиток освіти, здійснює її психологічний науково-методичний супровід.

УДК 159.923.33:07]-043.2-048.66:005.745(082)

ISBN 978-966-644-597-4

© Національна академія педагогічних наук України, 2021
© Педагогічна думка, 2021

З М І С Т

СЕКЦІЯ 1. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНИХ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ УМОВАХ	8
Технологія розвитку творчого, позитивного мислення. Біла І. М.	8 - 1 5
Дистанційне навчання: проблеми, пошуки, виклики Гнатюк О. В.	1 6 - 2 3
Емоційна компетентність як передумова психологічної стійкості в осіб, які зазнають соціальної стигматизації Голота А. С.	2 4 - 2 9
Психологічні особливості міжособистісної комунікації осіб з порушенням слуху в мережі Інтернет: онлайн спілкування Горлачов О. С.	3 0 - 3 7
Психологічний вплив смислових кліше на побудову особистісних життєвих проектів Гудінова І. Л.	3 8 - 4 7
Життєстійкість особистості та її ціннісний вимір в реаліях негативних інформаційних впливів Гуменюк Г. В.	4 8 - 5 6
Проблема наративної компетентності як важливого ресурсу особистості Гуцол К. В.	5 7 - 6 4
Дизайн та результати тренінгу розвитку дорослих Дітюк П. П.	6 5 - 7 3
Осмислення соціокультурної фабули власної історії як практика конструювання досвіду Зазимко О. В.	7 4 - 8 1
Конструювання досвіду дорослою особистістю в сучасних соціально-психологічних умовах як пошук психологічного ресурсу Зарецька О. О.	8 2 - 8 7
Діяльність психологів освітніх організацій в умовах пандемії COVID-19 Карамушка Л. М., Шевченко А.М.	8 8 - 9 5
Соціокультурні витоки становлення особистості Кобильченко В. В.; Омельченко І. М.	9 6 - 1 0 8
Психологічна підтримка людини в період геронтогенезу в умовах негативних інформаційних впливів Коваленко-Кобилянська І. Г.	1 0 9 - 1 1 5

Методичний інструментарій діагностики життєстійкості: від загального до специфічного Кокун О. М.	116-122
Інклюзивно-ресурсні центри як організаційно-функціональна складова психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами Колупаєва А. А.	123-129
Порушення адаптації як психологічне явище (спроба аналізу визначень у довідкових виданнях) Кондратенко Л. О.; Бойко С. Т.	130-144
Готовність до самопрощення як предиктор психологічної пружності Кравчук С. Л.	145-152
Досвід як ресурс особистісного розвитку Лебединська І. В.	153-158
Засвоєння особистісного досвіду як фактор розвитку рефлексії Максимов М.В., Максимова Н. Ю., Щербина-Прилука В. М.	159-169
Розвиток суб'єктності у віртуальному просторі навчальних середовищ і соціальних мереж Назар М. М.; Мещеряков Д. С.	170-177
Гармонізація психологічного здоров'я особистості як пріоритетний напрям сучасної психології Павлик Н. В.	178-187
Інтернет-орієнтована діяльність: вплив на соціальну мотивацію Пророк Н. В.	188-195
Стратегії дискурсивного конструювання досвіду особистості Рудницька С. Ю.	196-203
Інтелект і суб'єктність – психологічні ресурси дорослої людини Смульсон М. Л.	204-210
Дискурсивне конструювання досвіду в ситуаціях інформаційної невизначеності Чепелєва Н. В.	211-218
Теоретичне підґрунтя діагностики розвитку здатності підлітка до дискурсивного конструювання досвіду Шиловська О. М.	219-225
Розвиток особистості в сучасних соціокультурних умовах: генетико-креативний потенціал Яланська С. П.	226-236
СЕКЦІЯ 2. ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ОСОБИСТОСТІ ТА СПІЛЬНОТИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ СУСПІЛЬНИХ ВИКЛИКІВ	237
Психологічна безпека дитини: соціальний та індивідуальний виміри Бевз Г.М.	237-247

Довіра до себе як читача у контексті протидії негативним медіавпливам Гурлєва Т. С.	248-256
Особливості дистанційної групової психологічної роботи з усиновлювачами в умовах карантинних обмежень під час пандемії COVID-19 Дишлова Н. В.	257-265
Соціокультурне балансування у взаємодіях поколінь: безпечне конструювання історичних сценаріїв суспільних змін Довгань Н. О.	266-271
Про психологічну готовність суб'єкта до конструктивної поведінки у надзвичайних ситуаціях Духневич В. М.	272-278
Психологічні засади розроблення технологій соціального прогнозування Жовтянська В. В.	279-283
Теоретичний огляд причин неуспішності впровадження реформи в освіті Каніболоцька М. С.	284-290
Інформаційна турбулентність: утилітарність знань проти неперформативності знань Кочубейник О. М.	291-299
Прогнозування групової поведінки засобами теорії соціальної ідентичності Кухарук О. С.	300-303
Переживання самотності як соціально-психологічний феномен Нестеренко І. І.	304-308
Психологічна готовність працівників закладів освіти до конструктивних дій в умовах надзвичайних ситуацій Никоненко Л. В.	309-316
Психологічна безпека людини в умовах інформаційного і технологічного стресу Слюсаревський М. М.; Чуніхіна С. Л.	317-327
Колективна інтуїція у прогнозуванні соціальних явищ Татенко В. О.	325-336
Комунікація в секуляризованому суспільстві: подвійні ефекти Цукур О. Г.	337-341
Феноменологія міжгрупових відносин в епоху постправди та інформаційних війн Чорна Л.Г.	342-349
Медіація як ефективний метод психологічної допомоги у вирішенні конфліктних ситуацій практичним психологом закладу загальної середньої освіти Шевенко А.М., Заєць І.В.	350-357

СЕКЦІЯ 3. ФОРМУВАННЯ МЕДІАІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ І СТУДЕНТІВ	359
Медіа-інформаційна грамотність як профілактика агресії в Інтернеті Анищенко Л. О.	359-365
Медіапсихологічні особливості громадянської активності студентської молоді Вознесенська О. Л., Бондаревська І. О.	366-374
Психоосвітня програма в системі профілактики порушень психічного здоров'я та поведінки у дітей шкільного віку Даниленко Г. М.; Мітельов Д. А.; Матковська Т. М., Михайлова Е.А.	375-383
Інформаційно безпечне середовище як чинник розвитку громадянської компетентності молоді Жадан І. В.	384-387
Проблеми становлення компетентного громадянина в інформаційно-комунікаційному середовищі мережі Інтернет Краснякова А. О.	388-395
Формування фахової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в умовах тотальної діджиталізації суспільства Локшин В. С.	396-398
Зростання кібервіктимізації підлітків у соціальних мережах: українські реалії пандемічної дистанційної освіти Найдьонова Л.А., Кузін К.Ю.	399-414
Розвиток громадянської компетентності молоді засобами соціальних медіа Остапенко І. В.	415-417
Громадянська компетентність і трансформаційна освіта Позняк С. І.	418-422
Принципи та механізми ефективного впровадження медіаграмотності в освітній процес: на прикладі розвитку медіаосвіти у Стрийській загальноосвітній школі І-ІІІ ступенів № 1 Львівської області Суховерська І. І., Ласунова Н.М.	423-433
Особливості взаємодії українських підлітків із новітніми технологіями Чаплінська Ю. С.	434-444
Інформаційний патріотизм молоді як протидія ворожій пропаганді Череповська Н. І.	445-452

Від медіаосвіти – через медіаграмотність – до медіакультури (теоретичні аспекти інформаційного суспільства) Шинкар М. І.	453-460
СЕКЦІЯ 4. ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ COVID-19 ТА ПОВ'ЯЗАНИХ З НЕЮ ІНФОРМАЦІЙНИХ РИЗИКІВ	461
Досвід організації професійної індивідуальної онлайн-підтримки в умовах карантину Гриценок Л. І., Капустюк О. М.	461-474
Підтримка емоційної рівноваги за допомогою онлайн - медитації у проєкті «Онлайн-коло» під час пандемії COVID-19 Гундертайло Ю. Д.	475-478
Вплив пандемії на психологічне здоров'я особистості Зубіашвілі І. К., Мельничук Т. І.	479-487
Вплив паніки та тривожних станів на психологічну готовність особистості до професійної діяльності Ігнатович О. М.	488-495
Психологічна підтримка і допомога літнім людям у період карантину Коваленко О. Г.	496-503
Українська молодь в умовах пандемії COVID-19 Коробанова О. Л.	504-511
Напрямки соціально-психологічної роботи із запобігання стигматизації, пов'язаної з COVID-19 Коробка Л. М.	512-517
Психологічна допомога ветеранам АТО/ООС та волонтерам в умовах пандемії COVID-19: опанування нових викликів Лазоренко Б. П.	518-528
Комунікативна вразливість собистості в умовах «коронакризи» Ларіна Т. О.	529-534
Бібліотечна підтримка користувачів в умовах пандемії COVID-19 (на прикладі діяльності ДНПБ України імені В.О. Сухомлинського) Матвійчук О. Є.	535-542
Витоки вольової саморегуляції конструктивної поведінки особистості у надзвичайній ситуації Поліщук С. А.	543-354

СЕКЦІЯ 1.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНИХ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ УМОВАХ

Біла І. М., Київ
ORCID 0000-0003-2388-0306

ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО, ПОЗИТИВНОГО МИСЛЕННЯ

Нами розроблено технологію, що передбачає розвиток діяльнісного компоненту мисленнєвої діяльності суб'єкта (розвиток його стратегіальних дій мислення), а також стимулювання когнітивного, мотиваційного, рефлексивного та регулятивного компоненту, зокрема, розширення досвіду знань та навичок творчої діяльності, розв'язування творчих задач, розвиток оптимістичного сприймання, позитивного мислення, пізнавальної активності, рефлексії та інтуїції.

Ключові слова: мисленнєва діяльність, творчі задачі, оптимістичне сприймання, рефлексія, мотивація.

We present technology that involves the development of the activity component of the subject's thinking (development of his strategic thinking actions), as well as stimulating the cognitive, motivational, reflexive and regulatory components, in particular, expanding the experience of knowledge and skills of creative activities, solving creative tasks, development of optimistic perception, positive thinking, cognitive activity, reflection and intuition.

Keywords: thinking, creative tasks, optimistic perception, reflection, motivation.

В час стрімких змін, час нестабільності та невизначеності найбільш затребуваними є адаптивні компетенції. Рівень та ефективність нашого життя залежить від наших навичок творчого, позитивного мислення, вміння сприймати будь-яку ситуацію оптимістично та креативно, розв'язувати життєві задачі.

Саме позитивний досвід розв'язування проблемних задач є базисом для побудови життєвої траєкторії особистості незалежно від місця і часу. Цей досвід є найціннішим здобутком, що полегшує адаптацію та забезпечує життєздатність і добробут.

Існують різні методи розвитку навичок оптимізму, адаптивних компетентностей – тренінг особистої самоефективності, вирішення проблем, прийняття рішень, постановки досяжних цілей, тренінг наполегливості або

навичок спілкування тощо. Всі ці навички виявляються в широкому спектрі різних повсякденних ситуацій, визначаючи в цілому ефективність поведінки та перспективи адаптації. Формуючи подібні навички, психолог дає людині можливість пережити досвід успішного подолання труднощів, на основі чого у неї формуються позитивні очікування та установки.

Метою нашої технології є формування оптимістичного світосприймання, розвиток адаптивних здібностей, позитивного, творчого мислення, навичок самоаналізу, самопізнання, позитивного ставлення до себе, своїх здібностей, впевненості у собі, побудова перспектив щасливої життєдіяльності. Усвідомлення власних сильних і слабких сторін сприяє розвитку почуття самоповаги та впевненості, покращенню соціальної адаптивності. За рахунок різного роду вправ, завдань відбувається розвиток навичок та вмінь пошуку оптимальних, найбільш продуктивних рішень побутових задач, які забезпечують легку та приємну адаптацію до будь-яких життєвих ситуацій, конструювання оптимістичної стратегії щасливого життя в цілому.

Теоретико-методологічною основою побудови технології є положення культурно-історичного підходу до психічного розвитку людини та концепції його діяльнісної сутності (Л.С. Виготський, В.В. Давидов, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн), системний підхід до становлення особистості, її творчого потенціалу (А. В. Брушлінський, Г.С. Костюк, О.М. Матюшкін, Я.О. Пономарьов), дослідження мислення як діяльності (П. Я. Гальперін, С.Л. Рубінштейн, О.М. Тихомиров та ін.), теорії мислення як процесу розв’язування задач (Г.О. Балл, А.В. Брушлінський, І. Я. Лернер), теорії позитивного мислення (Мартін Селігман, Абрахам Маслоу, Михей Чиксентмихаї, Альберт Бандура, Джон Кехо), теорія стратегіальної організації творчої діяльності (В. О. Моляко) [3; 4; 5; 6]. Стратегія, на думку В. О. Моляко, відзначається тим, що вона не містить детального плану, не є способом чи методом розв’язання, а представляє собою індивідуалізовану розумову тенденцію, прояв спрямованості мисленнєвої діяльності особистості. Стратегії детермінують дії суб’єкта з підготовки, планування та реалізації задуму, організовують потік мисленнєвого пошуку, маючи конкретні спрямування – пошук аналогів, комбінування, реконструювання [4].

Технологія, як організована психолого-педагогічна діяльність, передбачає розвиток не лише діяльнісного компоненту мисленнєвої діяльності (розвиток стратегіальних дій мислення на всіх етапах розв’язування задач), а й стимулювання когнітивного, мотиваційного, рефлексивного та регулятивного компоненту, зокрема передбачає розширення досвіду знань та досвіду творчої діяльності, розвитку оптимістичного сприймання, позитивного мислення, пізнавальної активності, рефлексії та інтуїції, а також навичок розв’язування творчих задач [1].

Базовим інструментом для розвитку творчого, позитивного мислення суб’єкта визначено розв’язування творчих задач. На нашу думку, творчі, практичні задачі (творчі вправи, завдання) виступають основним засобом розвитку творчого мислення, а у ролі допоміжних засобів виступають схеми,

алгоритми, приклади, зразки, орієнтири, інструкції та підказки. Способи допомоги у виконанні завдань, за переконанням Г. С. Костюка, мають поступово змінюватись, починаючи з детальних, конкретних й закінчуючи все більш узагальненими [3]. Цьому сприяє також постійне заохочення пізнавальної активності, стимулювання творчого, оптимістичного сприймання, стратегіального мислення, а також розвитку інтуїтивних процесів та рефлексивних дій. Розвиток творчого, позитивного мислення активізується завдяки інтерактивному впливу на когнітивний, мотиваційний, діяльнісний, рефлексивний та регулятивний компоненти творчої діяльності. Підкреслимо, що технологія має ряд комплексних функцій, зокрема:

1) інформаційно-просвітницьку: формує у суб'єкта уявлення про творче, позитивне мислення та його особливості;

2) психодіагностичну: забезпечує пізнання студентами власних характеристик позитивного, творчого мислення (переважаючих стратегічних дій, рівня розвитку тощо);

3) мотиваційну: стимулює до самопізнання, самоорганізації, саморозвитку;

4) розвивальну: сприяє розвитку когнітивного, мотиваційного, діяльнісного, рефлексивного та регулятивного компонента творчої діяльності;

5) регулятивну: здійснює вплив на структуру мислення, на розвиток навичок розв'язування творчих задач;

6) ресурсну: створює безпечний психологічний простір для особистісних змін і трансформацій студентів;

7) прогностичну: розкриває тенденції розвитку творчого мислення у перспективі [2].

Технологічний вплив передбачає системність та періодичність проведення тренінгових занять (всього 16 годин по 2 години на тиждень), групову (до 20 осіб) або індивідуальну роботу (у формі он-лайн). У зміст занять ми включали різноманітні творчі завдання.

От, до прикладу, учасникам пропонувалось послухати **притчу «Люди та обставини»**, проаналізувати її зміст та обговорити інсайти.

Приходить до одного мудреця жінка і говорить:

- Мудрий чоловіче, я втомилась, у мене таке важке життя, такі проблеми, я весь час пливу проти течії, у мене нема більше сил... Що мені робити?

Мудрець замість відповіді поставив на вогонь три однакові казани з водою. В одну кинув моркву, в другу поклав яйце, а в третю насипав зерна кави. Через деякий час він вийняв з води моркву і яйце, а каву налляв у горнятко.

- Що змінилось? – запитав він.

- Яйце і морква зварилися, а зерна кави розчинилися у воді – відповіла жінка.

- Ні, це лише поверхневий погляд на речі. Подивись – тверда морква, побувавши в окропі, стала м'якою. Крихке і рідке яйце стало твердим.

Зовнішньо вони не змінились, вони лише змінили свою структуру під дією однакових поганих обставин – окропу.

Так і люди – сильніші ззовні можуть розклеїтись і стати слабкими там, де крихкі та ніжні тверднуть і міцніють...

А кава? – запитала жінка?

- О! Це найцікавіше! Зерна кави розчинилися в новому, ворожому середовищі і змінили його. Вони перетворили гарячу воду в прекрасний ароматний напій.

Є особливі люди, які не змінюються в силу обставин – вони змінюють самі обставини і перетворюють їх у щось нове та прекрасне, отримують користь і нові знання.

Тести All Souls College Test at Oxford University мають на меті не лише стимулювання творчого, стратегіального мислення, але й формування пізнавальної активності, ініціативності та винахідливості.

All Souls College Test at Oxford University має славу самого складного іспиту в світі, тому що його неможливо списати, в ньому немає правильних відповідей, а є лише запитання, які дозволять розкрити свій рівень ерудиції та глибину мислення, а також продемонструвати здатність здійснити прорив в обраній галузі.

Учасникам пропонують дати відповіді на деякі запитання тесту:

- Чи варто інтелектуалам писати в твіттер?
- Чи повинні держави контролювати свої кордони?
- Майбутнє – за вегетаріанством?
- Чи повинні всі громадяни отримувати базовий гарантований дохід від держави?
- Чи потрібно дозволити авіакомпаніям встановлювати ціну на квиток залежно від ваги пасажира?
- Чи мають вирішувати укладені чи дивитися телевізор?
- Навіщо потрібні університети? тощо [7].

Наступним завданням є доповнення тесту своїми, власними креативними запитаннями.

Вправа «Скептики й оптимісти» сприяє формуванню позитивного, творчого мислення. Першій групі пропонується уявити себе скептиками, песимістами – незалежно від справжньої життєвої позиції, другій групі – оптимістами.

Завдання групи «Скептики» полягає у тому, щоб сумно назвати щось, що на їхню думку, є проблемою, негативним фактом (краще починати з відносно нейтральних висловлювань, наприклад: «За вікном дощ...»). Завдання групи «Оптимісти» – змінити емоційний полюс повідомлення, наприклад: «Так, за вікном дощ, – і це створює робочий настрій...» або «Коли йде дощ, це чудово, тому що є можливість ще посидіти й випити гарячої кави після тренінгу». Гра продовжується доти, доки є аргументи. Потім учасники міняються ролями. Ті, хто були скептиками, стають оптимістами і навпаки. У обговоренні з’ясовуються особливості мислення скептиків та оптимістів.

Вправа «Чарівний бінокль» формує здібність до прогнозування.

Ведучий просить учасників розслабитися, прийняти зручну позу, закрити очі і починає не поспішаючи, розмірено зачитувати інструкцію, роблячи паузи в місцях, позначених трьома крапками. «Уявіть собі, що до вас в руки потрапив чарівний бінокль. Дивлячись у нього, ви бачите те, що відбувається у вашому майбутньому, через декілька років.

Спочатку ви дивитеся на один рік вперед ... Де ви перебуваєте, що робите, хто вас оточує? Розгляньте цю картинку в усіх деталях… А тепер ви дивитеся на п'ять років вперед ... Що ви бачите? Які зміни відбулися у вашому житті?.. І ось ви дивитеся на десять років вперед… Яким стало ваше життя? Де ви перебуваєте, з ким, що робите? Які зміни відбулися за цей час з вами і навколо вас?..»

Після цього учасників просять відкрити очі, взяти три аркуша паперу, і зобразити те, шо вони уявили через 1, 5 і 10 років.

Це техніка медитативного плану дозволяє більш осмислено поглянути на свої життєві перспективи, мрії та цілі, а також перейти до розмови про те, які кроки слід зробити для їх втілення.

У ході обговорення кожен учасник демонструє свої малюнки і коментує, що на них зображено. Якщо малюнки носять позитивний характер, відображають цілі і мрії (найчастіше буває саме так), то учасник ділиться міркуваннями, що йому слід робити, щоб це майбутнє втілилося в реальність, якщо ж зображено щось негативне – роздумами про те, чи можна цього уникнути і якщо так, то як.

Гра «На щастя – на жаль» пов'язана з пошуком позитивних рішень для вигаданих проблем. Хтось починає історію, а потім вона може тривати до нескінченності: «Одного разу родина вирушила в похід. На жаль ... почався дощ. На щастя ... молодша дочка захопила з собою парасольку. На жаль ... парасольку зламався, а дощ все сильніше. На щастя ... її брат умів лагодити парасольки. На жаль ... він залишив удома всі необхідні інструменти. На щастя ... і т.д.»

По черзі пропонуються різні вигадані проблеми і організовується пошук можливостей їх вирішення.

Вправа «+5» Суть цієї вправи дуже проста: необхідно зробити ревізію всіх негативних подій, що займають ваш розум. Для кожної негативної події потрібно знайти 5 вигод, 5 позитивних сторін конкретної проблеми, наприклад, вас звільнили з роботи (тьху-тьху). Вигоди від даної ситуації: з’явилася прекрасна можливість трохи відпочити; робота все одно не приносила задоволення, тому з’явилася можливість знайти щось більш цікаве; можна відіспатися; гарний шанс влаштуватися на більш високооплачувану посаду і добитися успіху на новій роботі; відсутність зарплати – чудовий привід навчитися більш раціонально вести особистий бюджет тощо.

Вправа «Якщо-то»

Дослідник Пітер Голвіцер знайшов спосіб не просто мати план, а такий непомітний план, що дозволяє встояти перед небажаними ситуаціями

автоматично, без особливих зусиль. Працює це певною мірою за тим самим принципом, що й ментальне контрастування. Виділяється час на те, щоб подумати і візуалізувати, що якщо у їдальні ви побачите піцу, то повернетесь, підете і візьмете собі апельсин. Тобто практикуються установки, до яких потім дослухаються наші автоматичні системи, і це підвищує шанси на зміну звички в дії.

Вправа «Логотип» – учасники, об'єднані у команди по 4-5 чоловік, придумують і зображують логотип будь-якого суспільного руху, наприклад, спрямованого: на захист навколишнього середовища; на створення демократичного суспільства; на підвищення матеріального добробуту громадян тощо.

Вправа «Протилежності»

Учасникам пропонують наприклад, такі ситуації: шофер веде автобус, професор читає лекцію; художник малює картину; журналіст друкує на комп'ютері текст статті; турист загорає на пляжі; дівчина їде з гірки на роликах; в ресторані подають фуа-гра в ананасовому соусі тощо.

Дається завдання придумати ситуації, протилежні до описаних. Вправа виконується в підгрупах по 3-4 людини, час роботи визначається виходячи з розрахунку 2-3 хв. на ситуацію. Потім представники кожної з підгруп по черзі озвучують придумані варіанти і аргументують, чому їх можна розглядати як протилежні запропонованим ситуаціям. Наприклад: «Шофер веде автобус», «Пасажири, не дочекавшись автобуса, крокують пішки», «Автобус тягнуть на буксирі», «Дівчина їде на моторолері» тощо.

Тренування творчого мислення, пошуку розв’язку проблем шляхом реконструювання, що передбачає більш повне розуміння суті шляхом пошуку протилежності, є корисним для розвитку позитивного мислення.

Вправа «Східний базар»

Кожного з учасників просять знайти який-небудь «нікчемний предмет», який має мінімальну цінність або не має її зовсім, та просять придумати якомога більше аргументів, які можуть переконати покупця купити цей предмет. Потім інсценується «східний базар», де учасники демонструють свої здібності переконувати інших. Окрім відпрацювання вміння генерувати ідеї, вправа дозволяє тренувати навички аргументації своєї позиції.

«Креативне фото» – пропонується поглянути на світ очима креативного фотографа і зробити власноруч креативне фото (осені, весни, освітнього процесу, дитини тощо).

Малювання мандали (за К. Юнгом) сприяє активізації інтуїтивного мислення. Під приємну музику учасники зосереджуються на своїх думках та бажаннях, зображують на аркуші коло з крапкою у центрі і починають малювати свою мандалу будь-якими кольоровими олівцями, ручками, фантазуючи та прагнучи до гармонії.

Представлені завдання програми розвивають творчі стратегіальні тенденції мислення (аналогізування, комбінування, реконструювання), його прогностичні здібності та стимулюють позитивне мислення суб’єкта.

В процесі розвитку творчого позитивного мислення слід враховувати ряд умов. Зокрема, необхідним є естетичне, розвивальне середовище, яке сприяє активізації творчого, продуктивного мислення, творчої спостережливості та оптимізму. Важливими для розвитку позитивного, творчого мислення є демократичний стиль спілкування, що передбачає наслідування, заохочення оптимістичного стилю поведінки, створення атмосфери успішності, емоційної залученості. Партнерські стосунки та відсутність критики формують позитивну мотивацію діяльності. Комунікативний простір, наявність зразків творчої поведінки, оптимістичного атрибутивного стилю діяльності учасників, їхнього позитивного мислення є передумовою створення атмосфери успішності та креативності, заохочують прагнення особистості до самореалізації. Розвиток здібностей, інтересів, знань, умінь та навичок в рамках технологічного процесу передбачає індивідуальний підхід та особистісно-індивідуальний вектор освітньої діяльності в цілому.

Отже, технологія, що має на меті формування оптимістичного світосприймання, розвиток адаптивних здібностей, позитивного, творчого мислення, передбачає заохочення пізнавальної активності, стимулювання позитивного сприймання, стратегіального мислення, а також розвитку інтуїтивних процесів та рефлексивних дій. Основним засобом розвитку творчого мислення виступають творчі завдання, у ролі допоміжних засобів виступають: приклади, орієнтири, інструкції та підказки. Розвивальне, естетичне середовище, наявність зразка творчого, позитивного мислення, демократичний стиль спілкування, особистісно-індивідуальний підхід забезпечують успішність технологічного процесу розвитку творчого, позитивного мислення й становлення творчої особистості, здатної до успішної соціалізації та адаптації.

Список літератури

1. Біла І. М. Психолого-педагогічні засади технологічного підходу до розвитку творчого мислення особистості. *Актуальні проблеми психології:* Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. *Т. XII. Психологія творчості.* 2019. Вип. 25. Київ : Фенікс, 2019. С. 26–35.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
3. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.
4. Кульчицкая Е. И. Сирень одаренности в саду творчества. / Е. И. Кульчицкая, В. А. Моляко. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. 316 с.
5. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении Москва : Педагогика, 1972. 168 с.
6. Пономарев Я. А. Психология творения. Москва : Изд. Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд. НПО «МОДЭК», 1999. 480 с. (Серия «Психологи Отечества»).

7. All Souls College Test at Oxford University. URL: https://www.independent.co.uk/student/oxford-university-has-world-s-hardest-test-here-s-how-answer-questions-a6722231.html (дата звернення: 15.02.2021).

Гнатюк О.В., м. Київ
ORCID 0000-0003-2445-6283

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ВИКЛИКИ

У статті розглянута актуальність проблеми дистанційного навчання, розкрито поняття «дистанційне навчання». Визначено виклики дистанційного навчання в умовах карантину. Дана характеристика різним інтернет-платформам для організації освітньої діяльності учнів.

Ключові слова : освітній процес, дистанційне навчання, технології дистанційного навчання, синхронний та асинхронний режими навчання.

The urgency of the problem of distance learning is considered in the article, the concept of «distance learning» is revealed. The challenges of distance learning in quarantine are identified. This characteristic is given to various Internet platforms for the organization of educational activities of pupils.

Keywords: educational process, distance learning, distance learning technologies, synchronous and asynchronous learning modes.

Актуальність проблеми. На сучасному етапі відбуваються кардинальні зміни в способах поширення та використання інформації, що зумовлюють еволюцію освітніх технологій, сприяють активному впровадженню дистанційного навчання як одного із напрямків реформування освітньої системи України. У наш час дистанційне навчання набуває все більшої популярності. Адже події 2020 року через пандемію COVID-19 на кілька місяців унеможливили очне навчання, тому дистанційне навчання стало єдиною доступною формою в системі освіти. Дотепер дистанційне навчання було камерною формою, зазвичай, для дорослих людей або здобувачів освіти, які прагнули поглибити та покращити свої знання й уміння у певній галузі освіти.

Дистанційне навчання – це не альтернатива очному навчанню. Безумовно, учні мають ходити до школи, навчатися, розвиватися, спілкуватися, соціалізовуватися тощо. Проте карантин вніс свої корективи у навчально-виховний процес для школярів, студентів і учителів.

Дистанційне навчання потребує забезпечення постійної комунікації та зворотного зв’язку усіх учасників навчального процесу. Учителі мають пояснювати навчальний матеріал за допомогою цифрових технологій, контролювати виконання завдань та допомагати в їх розв’язанні тощо. Тому сучасні педагоги мають якнайшвидше оволодіти методикою дистанційного навчання, яка зараз активно розвивається.

Аналіз останніх наукових праць. Дослідження проблеми дистанційного навчання відображено у працях багатьох науковців. Аналіз наукових джерел

свідчить, що більшість дослідників відзначають певне різноманіття принципів організації, побудови та реалізації дистанційного навчання (В. Биков, Д. Богоявленська, А. Іванніков тощо). Окремі аспекти щодо змісту та організації дистанційного навчання досліджували М. Бесєдіна, К. Власенко, В. Гура. Основні вимоги до дистанційної освіти розкрито у працях М. Карпенка, Є. Рибалко, А. Хуторського та ін.

У галузі психології використання технологій дистанційного навчання у навчально-виховному процесі зроблено значний вклад такими науковцями, як М. Смульсон, В. Моляко, Н. Чепелєва, Л. Карамушка тощо. Інші проблеми дистанційної освіти досліджувалися різними науковцями – психологічні особливості побудови освітнього процесу із застосуванням дистанційних освітніх технологій (Є. Підчасовий); психолого-педагогічні особливості проєктування віртуального освітнього середовища (Л. Боремчук та Т. Варзар); соціально-психологічні аспекти дистанційної освіти (А. Мінаков); організаційна структура та психолого-педагогічні основи (О. Малінко); психолого-педагогічні проблеми дистанційного навчання (С. Сисоєва) та ін.

Проблемам з питань розвитку дистанційної освіти присвячені роботи багатьох зарубіжних науковців, таких як Р. Деллінг, Д. Кіган, А. Кларк, Дж. Коумі, М. Мур, Г. Рамблє, М. Сімонсон, М. Томпсон тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання проблеми дистанційного навчання, свідчить, що сучасні науковці висвітлюють різнопланові напрями її формування, приділяють значну увагу проблемі упровадження дистанційних технологій у навчально-виховний процес.

Виклад основного матеріалу. Дистанційне навчання в сучасному розумінні сформувалося порівняно нещодавно і тому, беручи до уваги цю новизну, воно орієнтується на передовий педагогічний і методичний досвід, акумульований різними освітніми інституціями світового простору, на застосовування новітніх і оперативних інформаційно-педагогічних технологій, що окликаються на запити сучасної освіти та соціуму в цілому.

Дистанційне навчання – одна із форм навчання, яка виникла й удосконалювалася разом із розвитком інтернет-технологій, і на сьогодні має чіткі характерні ознаки, принципи і певні методичні напрацювання.

Дистанційне навчання та освіта із застосуванням дистанційних освітніх технологій набуває все більшого поширення в Україні і здобуває власних рис.

Успішній реалізації дистанційного навчання в Україні істотно сприяє державна політика України. За роки незалежності була створена ціла низка законів щодо інформатизації суспільства, зокрема Державна національна політика «Освіта» (Україна XXI століття), Закон України «Про Національну програму інформатизації», Указ Президента України «Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні», «Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні», «Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти». В Законі України «Про вищу освіту»

дистанційне навчання визначено як одну із форм сучасного навчання, разом з очною, заочною та екстернатною. «Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти» та «Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні» регулюють права та обов'язки учасників навчального процесу.

Дефініція «дистанційне навчання» характеризується різноманітністю визначень, що свідчить про широкий діапазон підходів до його тлумачення. Так, науковець І. Роберт, розкриває сутність дистанційного навчання крізь призму процесу передачі знань, вироблення умінь і навичок у контексті інтерактивної взаємодії як між студентом і викладачем, так і між ними (суб'єктами) та інтерактивним джерелом інформаційного ресурсу, який віддзеркалює всі характерні навчальному процесу елементи (мета, цілі, зміст, методи, організаційні форми, засоби навчання), реалізоване в умовах використання прийомів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) [6]. Подібне тлумачення дистанційного навчання запропонувала Є. Полат і визначила його як «…систематична організація навчання, побудована на взаємодії викладача та студента, студентів між собою на відстані, що відбиває всі елементи, притаманні навчальному процесу (цілі, засоби навчання, зміст, організаційні форми) своєрідними прийомами ІКТ та Internet-технологіями» [4, с. 23].

Відомий учений А. Хуторський, дистанційне навчання визначає як «навчання, в якому суб'єкти перебувають на відстані, реалізовуючи освітній процес за сприянням засобів телекомунікацій» [8, с. 15]. У «Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні» визначено дистанційне навчання як систему технологій, що гарантує оперативну доставку учням достатньої кількості матеріалу, що вивчається; інтерактивна взаємодія викладачів і студентів у навчальному процесі, надання особам резерву самостійної роботи із засвоєння запропонованого матеріалу [2].

В. Биков розмежовує дистанційне навчання на такі різновиди [1, с. 98–99]:

- дистанційне навчання – особлива форма інституалізації та втілення навчально-виховного процесу, в якому суб'єкти навчання (його учасники) реалізовують навчальну взаємодію принципово і здебільшого екстериторіально;
- традиційне дистанційне навчання – тип дистанційного навчання, в якому взаємодія між учасниками та ініціаторами навчального процесу проходить у часовому вимірі асинхронно, при цьому активно застосовують транспортну систему поставки навчального об'єму та інших інформаційних об'єктів системи телефонного, телеграфного або поштового зв'язку;
- е-дистанційне навчання (е-ДН) – вид дистанційного навчання, який передбачає в основному індивідуалізовану взаємодію між організаторами та учасниками навчального процесу як синхронно у часі, так і асинхронно, принципово і переважно вживаючи електронні транспортні системи доставки навчального матеріалу та інших інформаційних об'єктів, комп'ютерні мережі Internet, ІКТ.

На основі системного аналізу означених тлумачень, можемо зробити висновок, що більшість дослідників, у визначенні «дистанційне навчання» вирізняють та науково аргументують такі його складові, як: навчання у паралельній (синхронній) та неодночасній (асинхронній) формі; елементами навчального процесу є: організаційні форми, зміст, цілі, засоби навчання, методи; суб'єкти навчання; засоби ІКТ.

У нашій роботі ми будемо керуватися визначенням дистанційного навчання, запропонованим у новому «Положенні про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти», затвердженому наказом МОН від 8 вересня 2020 року №1115: «дистанційне навчання – організація освітнього процесу (за дистанційною формою здобуття освіти або шляхом використання технологій дистанційного навчання в різних формах здобуття освіти) в умовах віддаленості один від одного його учасників та їх, як правило, опосередкованої взаємодії в освітньому середовищі, яке функціонує на базі сучасних освітніх, інформаційно-комунікаційних (цифрових) технологій» [5, с. 1]. Це Положення також визначає механізм забезпечення здобуття повної загальної середньої освіти за дистанційною формою, а також використання технологій дистанційного навчання під час організації здобуття освіти за різними формами в закладах освіти, які забезпечують здобуття повної загальної середньої освіти. У ньому зазначено і про урахування інтересу учнів під час дистанційного навчання, зокрема:

- організація освітнього процесу має забезпечувати регулярну та змістовну взаємодію вчителів з учнями;
- під час дистанційного навчання мають створюватися умови для забезпечення повноцінної участі в освітньому процесі осіб з ООП з обов'язковим урахуванням індивідуальної програми розвитку;
- заклад освіти забезпечує регулярне відстеження результатів навчання учнів, а також за потреби надання їм підтримки в освітньому процесі;
- організація освітнього процесу обов'язково здійснюється з дотриманням вимог щодо захисту персональних даних, а також санітарних правил і норм щодо формування розкладу навчальних занять, вправ для очей та постави, безперервної тривалості навчальної діяльності з технічними засобами навчання, часу для виконання домашніх завдань тощо;
- для учнів, які не можуть взяти участь у синхронному режимі взаємодії з поважних причин, заклад забезпечує використання інших засобів комунікації, доступних для учнів – телефонного, поштового зв'язку тощо [5].

Дистанційне навчання передбачає доступ до Інтернету, технічне забезпечення (комп'ютер, ноутбук, планшет, смартфон тощо) в усіх учасників освітнього процесу, а також володіння педагогами технологіями дистанційної освіти.

Виклики сучасного суспільства, зокрема явище карантину в Україні, вносить свої корективи в систему дистанційної освіти. Вона стає більш затребуваною, зростає актуальність проблем, пов'язаних з організацією навчання різних вікових груп здобувачів освіти, з вибором інтернет-платформ

для організації освітньої діяльності учнів, поєднанням традиційних методів навчання зі специфічними для дистанційної освіти. Методика проведення дистанційних занять знаходиться у процесі становлення, а принципи дистанційного навчання та його особливості стали серйозними викликами для системи освіти в цілому.

Виклик перший – здатність учнів до самоосвіти. Дистанційне навчання передбачає, що більшість навчального матеріалу школярі опановують самостійно. Але в учнів початкової школи навички самостійної навчальної роботи (уміння вчитися) майже не сформовані, в учнів 5–7 класів такі навички є ще слабкими. Проблема для вчителя – як організувати самостійну роботу учнів – під час карантину стає проблемою для батьків: як навчити самостійності та як цю роботу проконтролювати і перевірити.

Виклик другий – умотивованість учнів. Класичне дистанційне навчання апріорі передбачає наявність усвідомленої мотивації у тих, хто навчається, тому що постійний контроль з боку педагогів неможливий. Умотивованість учнів сучасної школи є однією з основних освітніх проблем, і за умов віддаленого навчання набуває ще більшої гостроти.

Виклик третій – комунікація в процесі дистанційного навчання: між учителем і учнями, учнів між собою. Адже, за умов традиційного очного навчання в школі відбувається постійна комунікація (вербальна й невербальна), під час дистанційного навчання соціальна комунікація зменшується, її невербальна частина майже зникає. І виникає проблема: як організувати комунікацію між учителем і школярами, учнів поміж собою під час синхронної онлайн-зустрічі, а також якою має бути віртуальна навчальна комунікація в асинхронному режимі, щоб вона не займала весь вільний час педагога і учнів.

Виклик четвертий – визначення чіткого регламенту часу на проведення онлайн-уроків і самостійної роботи здобувачів освіти. Під час очного навчання вчителі покладаються на розклад уроків і кількість домашніх завдань, обмежена відповідно до віку учня. Так, в учнів початкової школи, зокрема в 1-х класах домашні завдання взагалі не задаються, для учнів 2-4 класу обсяг домашніх завдань з усіх предметів не має перевищує певні витрати часу: 2 клас – 45 хвилин; 3 клас – 1 години 10 хвилин; 4 клас – 1 години 30 хвилин. Також домашні завдання не мають задаватися на вихідні та святкові дні і канікули. Однак, у пандемію вчителі та учні витрачали набагато більше часу для навчальної роботи.

Виклик п’ятий – це індивідуалізація навчання, що є однією з головних переваг і принципів дистанційного навчання, тобто можливість для кожного учня самостійно обирати темп навчання, час проведення занять і виконання завдань тощо. В умовах масової школи, коли кожний учитель працює з декількома класами, а в кожного учня від 11 і більше предметів, індивідуалізація неможлива як для вчителя, так і для учня, навіть організаційно.

Виклик шостий – це необхідність ідентифікації учнів. Дистанційне навчання надає більше можливостей для фальсифікації результатів (адже можливе виконання завдань іншою людиною). В умовах класичного

дистанційного навчання ця проблема вирішується за умов високої мотивації учня – ті, хто вчаться дистанційно, хочуть насамперед отримати нові знання та уміння, а вже потім – певну оцінку. У традиційній школі оцінка залишається основним стимулом до навчання і тому ризик несамостійного виконання домашніх завдань і контрольних робіт значно збільшується.

Виклик сьомий – сформованість певного рівня умінь щодо використання цифрових технологій. Сучасні учні, навіть учні початкової школи, швидко опановують електронні засоби навчання. Для вчителів ця проблема ускладнюється тим, що їм потрібно не просто опанувати новий засіб, а й змінити власну відпрацьовану роками методику навчання, знайти та застосувати нові методи і форми так, щоб досягти обов'язкових результатів навчання.

Виклик восьмий – це відсутність єдиної уніфікованої електронної платформи для навчання. Адже в процесі дистанційного навчання учитель може використовувати різноманітні онлайн-сервіси, які він опанував. Але учню доведеться створювати облікові записи в цих сервісах та опановувати кожний, що лише ускладнює навчання та зміщує фокус зі змісту предмета на застосування цифрових технологій [3].

Це далеко не повний перелік викликів, з якими зіткнулися вчителі та учні в період карантину під час дистанційного навчання.

Варто зазначити, що дистанційне навчання в сучасному світі здійснюється за допомогою різноманітних технологій, які відрізняються за формою подання навчальних матеріалів; наявністю посередника в системі навчання або за централізованою формою навчання; за ступенем використання телекомунікацій і персональних комп'ютерів; за технологією організації контролю учбового процесу; за ступенем впровадження в технології навчання звичайних методів ведення освітнього процесу тощо [7].

У «Положенні про дистанційне навчання передбачено організацію дистанційного навчання в асинхронному та синхронному режимах.

Асинхронний режим – взаємодія між суб'єктами дистанційного навчання, під час якої учасники взаємодіють між собою із затримкою у часі, застосовуючи при цьому інтерактивні освітні платформи, електронну пошту, форуми, соціальні мережі тощо [5, с. 1].

Синхронний режим – взаємодія між суб'єктами дистанційного навчання, під час якої учасники одночасно перебувають в електронному освітньому середовищі або спілкуються за допомогою засобів аудіо-, відео конференції [5, с. 1].

Саме завдяки асинхронному режиму забезпечується гнучкість та індивідуалізація дистанційного навчання. Проте під час карантину учителі зіткнулися із необхідністю поєднання асинхронного та синхронного режимів навчання, пошуку оптимальних засобів і шляхів взаємодії з учнями, адаптування традиційної методики вивчення навчальних предметів до умов дистанційного навчання, нерівністю в технічному забезпеченні, володінні цифровими технологіями учителями та здобувачами освіти.

Організація дистанційного навчання учнів в асинхронному режимі можлива з використанням електронної пошти, Google Диску (Dropbox та інших хмарних сховищ), соціальних мереж/месенджерів, сайту/блогу/віртуальної дошки тощо. При використанні електронної пошти педагог надсилає своїм учням на їх електронні скриньки навчальні матеріали та/або посилання на навчальні онлайн-ресурси, завдання та ін. Учні опрацьовують самостійно матеріали та виконують ці завдання, а потім виконану роботу посилають на електронну скриньку учителю. При використанні Google Диску (Dropbox та інших хмарних сховищ) учитель створює папку для учнів з навчальними матеріалами та завданнями, учні самостійно опрацьовують матеріали, виконують завдання та розміщують їх у тій же папці. При використанні соціальних мереж/месенджерів учитель створює групу в соціальній мережі/месенджері (Facebook, Viber, Telegram тощо) з обмеженим доступом, розміщує навчальні матеріали та/або посилання на навчальні онлайн-ресурси, завдання. Також у групі можна проводити опитування учасників. При використанні сайту/блогу/віртуальної дошки вчитель розміщує навчальні матеріали та/або посилання на навчальні онлайн-ресурси, завдання для учнів на власному (шкільному) сайті або блозі, віртуальній дошці або інтерактивному плакаті (Padlet, Lino, ThingLink, Genial.ly тощо), учні самостійно опрацьовують матеріали, виконують завдання та надсилають їх на електронну пошту учителя або прикріплюють у коментарях до посту, розміщують відповіді/посилання на виконані завдання на віртуальній дошці, відповіді у тестових системах тощо.

Організація дистанційного навчання учнів у синхронному режимі можлива при використанні платформ дистанційного навчання (Moodle, Google Classroom та інші). При використанні названих платформ учитель створює дистанційний курс (клас), реєструє учнів у курсі (або надає їм код приєднання до класу Google Classroom). У створеному дистанційному курсі вчитель розміщує текстові матеріали, презентації, відеозаписи, завдання, посилання на інші освітні ресурси. Учні ознайомлюються з навчальними матеріалами, виконують завдання та завантажують їх до системи дистанційного навчання. Учитель перевіряє, оцінює виконання завдань учнями, пише відповідні коментарі до робіт.

При синхронному режимі учасники одночасно перебувають у системі дистанційного навчання та/або беруть участь у вебінарі, відеоконференції, семінарі, чаті тощо. При проведенні вебінарів, відеоконференцій (BigBlueButton, Google Hangouts, YouTube та інші) учитель створює обліковий запис у відповідному сервісі, планує трансляцію та надсилає посилання на заплановану трансляцію учням на електронні скриньки. Під час трансляції учитель може демонструвати дошку, записувати, малювати на ній, надавати можливість дій учням (якщо це дозволяє сервіс). Проведення чатів – спілкування користувачів мережі в режимі реального часу через месенджери: Viber, Messenger, Telegram, WhatsApp, а також можливість проведення чатів надає пошта Gmail. Використання спільних документів Google (документів, презентацій, таблиць, малюнків тощо) дозволяє організувати роботу в режимі

реального часу. Учні можуть як створювати документи разом (записувати відповіді, думки, формули, створювати разом слайди тощо), так і коментувати їх. Цей інструмент можна застосовувати також в асинхронному режимі [3].

Під час організації дистанційного навчання в закладах освіти доцільно поєднувати синхронний та асинхронний режими навчання.

Висновки. Організація якісного масового дистанційного навчання – складний і багатофакторний процес, який зараз знаходиться лише на початку становлення. Але кропітка систематична робота щодо впровадження технологій дистанційного навчання в освітній процес допоможе згодом досягти позитивних результатів.

Список література

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2008. 684 с.
2. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні року : постанова Міністерства освіти і науки України від 20 грудня 2000р. URL : http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html.
3. Організація освітнього процесу із застосуванням технологій дистанційного навчання у 2020/2021 навчальному році : методичні рекомендації / за заг. ред. В. І. Шуляра. Миколаїв : ОІППО, 2020. 108 с.
4. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. Москва : Издательский центр Академия, 2009. 272 с.
5. Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти : затверджено наказом МОН від 8 вересня 2020 року №1115. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text
6. Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) : монография. Москва : ИИО РАО, 2008. 274 с.
7. Толочко В. М. Проблемні аспекти дистанційної форми освіти та можливості її використання в Україні. URL : http://www.provisor.com.ua/archive/2009/N11/padfo_119.php.
8. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. СПб : Питер, 2004. 541 с.

Голота А.С., Київ
ORCID 0000-0002-1031-990X

ЕМОЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ПЕРЕДУМОВА ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ В ОСІБ, ЯКІ ЗАЗНАЮТЬ СОЦІАЛЬНОЇ СТИГМАТИЗАЦІЇ

У статті розглянуто питання емоційної компетентності як передумови психологічної стійкості в контексті явища соціальної стигматизації, охарактеризовано рівні стигматизації. Наведено визначення та історію розвитку поняття «емоційна компетентність», обґрунтовано доцільність використання технології розвитку емоційної компетентності для профілактики та протидії стигматизації і самостигматизації.
Ключові слова: емоційна компетентність, психологічна стійкість, соціальна стигматизація, рівні стигматизації.

The article deals with the problem of emotional competence as a prerequisite for psychological stability in the context of the phenomenon of social stigma, describes the levels of stigma. The definition and history of the development of the concept of "emotional competence" are given, the expediency of using the technology of emotional competence development for prevention and counteraction of stigmatization and self-stigmatization is substantiated.
Keywords: emotional competence, psychological stability, levels of stigma.

Питання психологічної стійкості особистості відіграє велике практичне значення, оскільки стійкість вможливлює уникнути дезінтеграції і особистісних розладів, створює основу внутрішньої гармонії, повноцінного психічного здоров'я, високої працездатності. Психологічна стійкість особи безпосередньо визначає її життєздатність, психічне і соматичне здоров'я.

Психологічна стійкість – це якість особистості, окремими аспектами якої є врівноваженість та опірність. Вона дозволяє особистості протистояти життєвим труднощам, несприятливого тиску обставин, зберігати самопочуття і працездатність у різних випробуваннях.

Психологічну стійкість особистості можна розглядати як складне особистісне утворення, синтез окремих якостей і здібностей. До складових психологічної стійкості відносять: здатність до особистісного зростання зі своєчасним і адекватним вирішенням внутрішньоособистісних конфліктів (ціннісних, мотиваційних, рольових); відносну стабільність емоційного тону і позитивного настрою; розвинуту вольову регуляцію [6].

Особливо актуальною проблема психологічної стійкості постає для осіб, які з різних причин та за різними ознаками можуть зазнавати соціальної стигматизації, яка, на жаль, є притаманною будь-якому суспільству в силу

різних обставин. Особи, які є носіями стигми, а також їхнє найближче оточення (члени сім'ї, родичі, близькі) є дуже вразливими категоріями населення і тому для них психологічна стійкість передусім постає передумовою протидії соціальної стигматизації.

Одним із дуже вірогідних наслідків соціальної стигматизації є перехід стигми від стигматизованого індивіда на його найближче оточення. У такому разі можливі два варіанти розвитку: або під стигму потраплятиме все найближче оточення індивіда, що негативно впливатиме на їхнє становище в суспільстві, або люди уникатимуть близьких контактів зі стигматизованими, щоб самим не опинитися «по ту сторону барикад».

Наукові джерела засвідчують, що стигматизація суспільством сім'ї стигматизованого сприяє її дезадаптації, адже веде до виникнення хронічного стресу і почуття провини, сорому, сприяючи формуванню систем захисту від навколишнього світу [3; 5].

Поряд з цим, сім'я, членом якої є особа, яка належить до стигматизовуваних спільнот, також може виступати джерелом стигматизації щодо свого члена. Водночас, за аналогією із особистісною самостигматизацією, спостерігається також явище сімейної самостигматизації в родинах, один з членів яких належить до стигматизовуваних меншин.

Таким чином, сімейна система може поставати як об'єктом, так і суб'єктом стигматизації, відтак, виділяються три рівні стигматизації в сімейному контексті: соціальна стигматизація сім'ї – «стигма ввічливості» («асоційована стигма»); внітрішньосімейна стигматизація члена родини, який належить до стигматизовуваних меншин; сімейна самостигматизація.

Відтак сімейна система, яка стає об'єктом соціальної стигматизації через наявність серед своїх членів особи, яка має певні ознаки стигматизовуваних меншин, може вдатися до дезадаптивних коупінг-стратегій, серед яких можна виділити дві основні: прийняття і протистояння «стигмі ввічливості». Якщо члени сім'ї асимілюють стигму, то можливі два шляхи «зараджувальної» поведінки – один із них проявляється у спробі «призначити винного» за власний соціальний статус, емоційне відреагування в бік стигматизовуваної особи: страх, гнів, фрустрація, сором, провина (і тоді ми спостерігаємо внутрішньосімейну стигматизацію стигматизовуваної особи); а другий – виявляється в тенденції сімейної самостигматизації: через відчуття власної сімейної неповноцінності, інакшості, члени сім'ї стигматизовуваної особи, за аналогією з особистісною самостигматизацією, відгороджуються від соціуму, створюючи свій особливий закритий від сторонніх світ.

Якщо ж члени родини стигматизовуваної особи обирають шлях протистояння «стигмі ввічливості», то їхня поведінка буде виражатися в бажанні дистанціюватися, відгородитися від стигматизовуваної особи, щоб не підпадати під ефект асоційованої стигми. І тоді матиме місце явище внутрішньосімейної стигматизації як дезадаптивна коупінг-поведінка.

Структура стигматизації містить три компоненти: когнітивний (наприклад, «всі хворі на шизофренію агресивні»), афективний (наприклад,

тривога або страх) і поведінковий компонент дискримінації (наприклад, відмова у наданні житла) [10].

З огляду на проведений аналіз теоретичних джерел та численних досліджень даної проблематики, можна зробити висновок, що афективний компонент процесу стигматизації має суттєвий влив на вияв даного соціального феномену: джерелом стигматизації, серед іншого, постають різноманітні усвідомлені та/або витіснені страхи, тривоги, побоювання, агресія, розгубленість, зніяковіння, сором, провина, розчарування, фрустрація, лють, зневіра у відповідь на факт належності особи до стигматизовуваної спільноти. Причиною цих емоцій стає розуміння хвороби чи іншої ознаки, що відрізняє від «норми» як соціально загрозливого та неприйнятного явища, що призводить до ворожості та прояву агресії. У цьому сенсі страх виступає захисним механізмом свого «Я» і стосовно, зокрема, людей із психічними порушеннями об'єктивує внутрішню тривожність, зумовлену недостатніми можливостями контролю поведінки «відмінних».

Таким чином, на особистісному рівні дистанціювання від особи-носія стигми як основа стигматизації базується на прагненні відчуття власної безпеки, компетентності й внутрішньої стабільності і потенційній загрозі та ідентифікації носія стигми як «чужого» [8]. Такі переживання можуть виявлятися у бажанні дистанціюватися від хворого чи «інакшого» члена родини, звинуватити його, що спричинює внутрішньосімейну стигматизацію та сімейну самостигматизацію.

Водночас переживання сорому, провини, самотності, які можуть виникати у носія стигми, а також членів його родини, провокують явище самостигматизації, а також – сімейної стигматизації та самостигматизації.

Стигматизація як соціальне явище також зумовлена наявністю у тих, хто вдається до стигматизації страхів, тривоги, побоювань, агресії, розгубленості, ніяковіння, сорому, провини у відповідь на факт належності особи до стигматизовуваної спільноти.

Відтак, надзвичайно важливою видається необхідність розвитку емоційної компетентності як у тих осіб, хто зазнає стигматизації, так і у членів їхніх родин задля можливості протидії стигматизації та успішної адаптації до суспільства (дистигматизаційні технології в роботі з представниками стигматизовуваних груп), так і до соціального оточення.

Цілеспрямована робота з розвитку емоційної обізнаності сприятиме розв'язанню проблеми психоемоційних та психосоматичних розладів, психологічній стійкості загалом, та тих, хто зазнає соціальної стигматизації зокрема.

Ми розглядаємо емоційну компетентність як готовність і здатність людини гнучко керувати емоційними реакціями: власними та інших людей, адекватно до ситуацій та умов, що змінюються. Емоційна компетентність – це мистецтво ідентифікувати свої емоції в момент, коли особа їх відчуває, що, в результаті, дає змогу краще розуміти власну поведінку і раціонально вибирати

свої реакції, тобто – бути господарем власних емоцій та, відповідно, поведінки [4].

Навичка управління емоціями є запорукою психологічного та соматичного здоров'я особистості, постає необхідною передумовою для здатності вибудовувати ефективну соціальну взаємодію, успішно адаптуватися до соціальних змін. Складнощі в усвідомленні та визначенні власних емоцій («алекситимія») підвищують ризик виникнення навіть психосоматичних захворювань у дітей та дорослих. Нездатність керувати емоціями часто свідчить про складнощі в керуванні стресом, що може призвести до серйозних проблем зі здоров'ям. Невміння ідентифікувати власні емоційні переживання та визначати причини їхнього виникнення також негативно позначається на здатності адаптуватися до умов, що змінюються, бути ризилієнтним, гнучким, і, водночас, стійким, а також обирати ефективні коупінг-стратегії для протидії соціальній стигматизації (напротивагу самостигматизації).

Вперше термін «емоційна компетентність» почали використовувати на початку 1990 рр. Американські психологи П. Селовей і Дж. Мейєр застосували його для сукупності позначень ступеня розвитку таких людських якостей, як самосвідомість, самоконтроль, мотивація, уміння ставити себе на місце інших людей, навички роботи з людьми, вміння налагоджувати взаєморозуміння з іншими [11]. Вчені наголошують, що вплив емоційних явищ на пізнання регулюється та опосередковується особистістю, що вказує на наявність деякого комплексу індивідуальних здібностей чи рис, що відповідає за те, наскільки вплив емоційних явищ виявиться конструктивним чи деструктивним для поведінки людини. Цей комплекс вони визначили як «емоційний інтелект».

До даного комплексу Дж. Мейер та П. Селовей включили: по-перше, оцінку і вміння виражати свої емоційні стани, а також невербальне сприйняття емоцій інших людей та емпатію; по-друге, саморегуляцію і регуляцію емоційних станів інших людей; по-третє, застосування емоцій у плануванні, творчому мисленні, переносі уваги і мотивації.

Проте найбільше розповсюдження даний феномен отримав лише в 1995 р. завдяки доробкам Д. Гоулмена, який зробив поняття емоційного інтелекту загальноприйнятим. Саме він наряду з поняттям емоційного інтелекту почав використовувати поняття «емоційна компетентність». На його думку, емоційна компетентність включає дві складові: особистісна компетентність – управління собою (розуміння себе, саморегуляція та мотивація) і соціальна компетентність – встановлення взаємостосунків (емпатія та соціальні навички) [9].

Поняття «емоційна компетентність» більш нове та менш вивчене, ніж «емоційний інтелект». До загальних ознак емоційної компетентності та емоційного інтелекту відносяться: усвідомлення своїх емоції̆ та почуттів, управління власними емоціями та почуттями, усвідомлення емоцій̆ та почуттів інших, управління емоціями та почуттями інших людей [2].

Емоційна компетентність – це системна властивість особистості, що включає навички рефлексії, що адекватна ситуації, саморегуляції, оптимального рівня емпатії й експресивності. У даному визначені закладено

декілька компонентів емоційної компетентності: рефлексія, саморегуляція, емпатія, експресивність, а також механізми, що забезпечують функціонування і розвиток цієї властивості: рефлексія і саморегуляція.

Таким чином, емоційна компетентність передбачає цілісний та прогресивний розвиток емоційної сфери особистості і представляє собою набір знань, вмінь та навичок, які дозволяють адекватно діяти на основі обробки всієї інформації; вона збагачує досвід особистості, сприяє швидкому аналізу емоціогенних ситуацій, виступає умовою успішності людини в усіх сферах життя, відображає емоційну зрілість особистості, об'єднуючи в собі емоційні, інтелектуальні і регулятивні складові [7].

Ціль емоційної компетентності – це використання обізнаності в емоціях для перетворення та прогресивного розвитку емоційної сфери суб'єкта шляхом спонукання до емоційного самопізнання з метою самовдосконалення, самореалізації [1].

Відтак, ми припускаємо, що підвищення рівня емоційної компетентності, зокрема таких її параметрів як емоційний самоаналіз, здатність до управління стресом, навички ефективної (асертивної) соціальної взаємодії у стигматизовуваних осіб та членів їхніх родин, сприятиме психологічній стійкості, а, відтак, профілактиці та протидії стигматизації.

Технологія підвищення емоційної компетентності членів родин стигматизовуваних осіб може включати в себе наступні елементи: соціально-психологічний тренінг; психотерапевтичні елементи в тренінгу (психологічна гра, арт-терапевтичні техніки, когнітивно-поведінкові техніки); психоедукація щодо специфіки впливу «стигми ввічливості» на членів сім'ї стигматизовуваної особи, особливості сімейної взаємодії, психодіагностика; навчання навичок; самоосвіта.

Отже, розвиток емоційної компетентності може стати ефективним засобом профілактики та протидії соціальній стигматизації та самостигматизації для осіб, які є носіями стигматизуючих якостей, а також членів їхніх родин. Розвиток навичок емоційного самоусвідомлення та саморегуляції сприятиме психологічному добробуту, розвитку самоповаги, здатності до вибудовування ефективної комунікації, допоможе обирати ефективні коупінг-стратегії (напротивагу самостигматизації), відстоювати власні психологічні кордони та бути психологічно стійкими.

Список літератури

1. Кириленко Т. С. Самоаналіз емоційних переживань як вияв емоційної компетентності особистості. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2013. Вип. 18. С. 146–152. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apspp_2013_18_21 (дата звернення 10.04.2019).

2. Лазуренко О. О. До питання щодо розвитку поняття «емоційна компетентність» у психології. *Науковий огляд*. 2015. № 1 (11). С. 116–123.

3. Майструк Н. О. Проблеми сімей, що виховують дітей з обмеженими фізичними можливостями в сучасній Україні в контексті соціальної роботи.

Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право : збірник наукових праць. 2010. № 3 (7). С. 85–89.

4. Матійків І. М. Тренінг емоційної компетентності: навч.-метод. посібник. Київ, 2012. 112 с.

5. Нестерова А. А. Семья ребенка с аутизмом: ассоциированная стигма и ее последствия. *Психологические проблемы современной семьи: сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции*. 2018. С. 603–608.

6. Овсяннікова Я. О. Теоретико-методологічні підходи до аналізу понять емоційної, психологічної стресостійкості.*Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2009. Вип. 6. С. 85–94.

7. Шпак М. Емоційний інтелект в контексті сучасних психологічних досліджень. *Психологія особистості*. 2011. № 1. С. 282–288. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Po_2011_1_36 (дата звернення 10.04.2019).

8. Эйдемиллер Э., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. Санкт-Петербург, 2001. 565 с.

9. Goleman, D. Emotional intelligence. Why it Can Matter More Than IQ? New York : Bantam Books. 1995. 368 p.

10. Haghighat R. A unitary theory of stigmatization. Pursuit of self-interest and routes to destigmatisation. *British Journal of Psychiatr*y. 2001. № 178. P. 207–215.

11. Mayer J.D., Salovey P. The Intelligence of emotional Intellegence. *Intelligence*. V. 17. No4. P. 433–442.

12. Saarni, C. Emotional competence : A developmental perspective. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligenc e: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. 2000. P. 68–91.

Горлачов О. С., Київ
ORCID 0000-0003-3893-3212

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ В МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ: ОНЛАЙН СПІЛКУВАННЯ

Висвітлено здійснене експериментальне дослідження, яке спрямоване на виявлення особливостей процесу міжособистісної дистанційної комунікації та рівня володіння і включення осіб з порушенням слуху в середовище онлайн спілкування через використання електронних систем, сервісів, додатків та програм.
Ключові слова: дактильне мовлення, міміко-жестове мовлення, міжособистісна комунікація, мережа інтернет, соціальна мережа, онлайн спілкування, особи з порушенням слуху.

The experimental research aimed at identifying the features of the process of interpersonal remote communication and the level of ownership and inclusion of people with hearing impairment in the online communication environment through the use of electronic systems, services, applications and programs.
Keywords: finger spelling, sing language, interpersonal communication, Internet, social network, online communication, persons with hearing impairment.

Глобальні та докорінні зміни в процесі комунікації осіб з порушенням слуху особливо яскраво відбуваються на сучасному етапі розвитку людства, до чого спонукають невпинний технологічний розвиток суспільства і епідеміологічна ситуація в Україні та світі пов’язана з поширенням коронавірусної інфекції COVID-19. Все більш широко особи з порушенням слуху починають застосовувати в процесі комунікації гаджети, тобто сучасні електронні засоби спілкування та, відповідно, безкоштовні мобільні додатки для обміну інформацією; клієнтські програми; системи миттєвого обміну повідомленнями, фотографіями, відео- та аудіозаписами; сервіси для чату, дзвінків, групового відеозв’язку тощо.

На сьогодні в процесі міжособистісної комунікації осіб з порушенням слуху суттєво збільшується частка дистанційного онлайн спілкування за характером комунікантів у просторі та часі в порівнянні з контактним спілкуванням, коли співрозмовники знаходяться безпосередньо поруч. Особи з порушенням слуху все більш активно користуються в повсякденному спілкуванні з родичами, друзями, колегами тощо мережею інтернет, зокрема електронною поштою, інтернет-пейджерами, користувацькими програмами (Skype, Viber, WhatsApp, Facebook Messenger, Google Hangouts), соцмедійною користувацькою програмою TikTok, відеохостингом YouTube, різноманітними

чатами тощо, спостерігають та ведуть особисті блоги (Twitter, LiveJournal тощо), веб-сайти, а також користуються активно публічними соціальними мережами (Facebook, Instagram, Foursquare, Google+, Linkedln тощо) з метою задоволення власних потреб у спілкуванні та соціальних взаємовідносинах.

Звертаючи увагу на те, що на сьогодні спостерігається різка зміна форм та засобів спілкування в середовищі осіб з порушенням слуху, зокрема саме в наслідок карантинних обмежень, що були запроваджені в державі та світі, все більше місця в процесі міжособистісної комунікації глухих та слабочуючих посідає не реальне, а віртуальне спілкування, тобто особи з порушенням слуху опинившись обмеженими в можливості реалізації процесу контактного спілкування масово переходять до дистанційного спілкування за допомогою мережі інтернет та більш активно починають користуватись електронними сервісами, програмами, додатками тощо. Саме необхідність допомогти особам з порушенням слуху повноцінно включитись та належним чином активно користуватись всесвітньою павутиною, задля втілення потреби спілкування, спонукало нас до експериментального вивчення цього аспекту процесу комунікації осіб з порушенням слуху.

На сьогодні існує вже досить значна кількість наукових публікацій [2; 3; 4; 5], що стосуються різних аспектів комунікації в мережі інтернет: розкриваються особливості, принципи, умови, форми, засоби, механізми, технології, функції, стилі спілкування та взаємодії тощо. Наше ж дослідження стосується суто особливостей міжособистісного онлайн дистанційного спілкування осіб з порушенням слуху у всесвітній павутині, зокрема засобами дактильного та міміко-жестового мовлення.

У межах вивчення даної проблеми нами було здійснено експериментальне дослідження та організоване довготривале системне спостереження щодо особливостей міжособистісної онлайн комунікації осіб з порушенням слуху в мережі інтернет через мобільні системи, сервіси, додатки та програми.

Організоване дослідження складалось з 4-х етапів включаючи теоретичні, емпіричні методи (спостереження, вивчення, аналіз, синтез, узагальнення, систематизація і порівняння, анкетування, опитування) та методи обробки даних (кількісний та якісний аналіз результатів). У ході дослідження було з’ясовано спектр та зміст тем міжособистісного побутового і ділового (професійного) спілкування; виявлено особливості та структуру невербального онлайн спілкування, засобами дактильного та міміко-жестового мовлення; проаналізовано частоту та тривалість міжособистісного спілкування осіб з порушенням слуху в залежності від виду інформаційного повідомлення; здійснено вивчення рівня культури спілкування осіб з порушенням слуху засобами дактильного та міміко-жестового мовлення; визначено рівні та форми інтелектуального спілкування в мережі інтернет.

Змістовна складова дистанційного онлайн спілкування осіб з порушенням слуху насичена аналогічною реальному контактному процесу спілкування часткою тематики та змістовністю тем. Глухі та слабочуючі так само

спілкуються обговорюючи теми «глобального» та особистісного характеру: отриманні загальнодоступні та особисті інформаційні повідомлення, нову інформацію та знання, абстрактні та конкретні теми про навчання, роботу, поточний чи будь який інший день з пам'яті, подорожі та відпочинок (країни, місця, рекомендації, враження, вподобання), недалеке майбутнє та плани на майбутнє, міжособистісні взаємини, їжу та продукти харчування, тварин (зокрема, домашніх), події із власного життя (зокрема, житло, родину та стосунки в середині сім'ї), процеси в державі та світі, фінанси, релігію, розваги (фільми, серіали, кіно, театри тощо) та спорт, авто, майбутнє та технології, загальні знання та містичні явища і події тощо.

Онлайн спілкування осіб з порушенням слуху в мережі інтернет засобами дактильного та міміко-жестового мовлення також набуває особливостей та виявляється неповноцінним і видозміненим за структурою. Тобто, використовувана в процесі онлайн спілкування за допомогою електронних засобів відеозв'язку міміко-жестова форма мовлення набуває редукованого характеру: видозмінюється характер жестової фрази; збільшується частка уточнень та додавання конкретних пояснень; з'являється значна кількість додаткових запитань та перепитувань з метою з'ясування рівня розуміння-нерозуміння інформації; вводиться додаткове проговорювання значної кількості жестових позначень слів і фраз у повідомленні засобами дактилології тощо.

Частота спілкування через електронні засоби за допомогою інтернет-зв'язку пропорційно збільшується залежно від тривалості просторових (територіальних) та карантинних обмежень щодо контактності людей в Україні та світі. Збільшується частота онлайн спілкування з рідними, друзями, колегами тощо в порівнянні з частотою контактного повсякденного спілкування. Хоча тривалість ситуативного спілкування набуває іншої характеристики: залежно від мети збільшується або зменшується в ту чи іншу сторону залежно від обставин, теми та мети, що розглядаються і обговорюються. У переважній більшості інформаційні повідомлення є короткими та розглядаються, обговорюються недовго. Бесіди про навчання, роботу, наміри та інші теми, що особливо цікавлять співрозмовників, набувають довгострокового і часто повторювального характеру. Відповідно онлайн спілкування може бути короткотривалим, переривчастим, ситуативним, довготривалим тощо. Відрізняється також частота і тривалість спілкування в мережі інтернет залежно від віку та статі співбесідників.

Культура міміко-жестового спілкування у всесвітній павутині набуває більш негативного забарвлення, ніж в ситуації конкретної міжособистісної взаємодії. Внаслідок поширення коронавірусної інфекції COVID-19 виникає занепокоєння за власне здоров'я та життя, здоров'я членів родини та близьких, лякає нестабільність ситуації в суспільстві, державі та світі, тому в процесі онлайн спілкування збільшується частка негативних висловлювань, ненормативної лексики, використання лайливих слів та нецензурних жестових позначень слів і виразів, хоча досить часто дана тенденція залежить суто від

власне рівня культури кожної особистості. Наявні факти швидкого, раптового переривання процесу міжособистісного спілкування внаслідок емоційного роздратування шляхом виходу з мережі, вимкнення гаджета тощо.

Виявлені рівні та форми інтелектуального спілкування в процесі онлайн комунікації осіб з порушенням слуху виявляються в основних чотирьох складових: агресивна складова; інтелектуальна складова; змістова складова; структурна складова міміко-жестового мовлення.

Під час спілкування осіб з порушенням слуху в соціальних мережах, безпосередньо в умовах соціальних обмежень та ізоляції, спостерігається тенденція збільшення частки агресивності в процесі комунікації. Особи з порушенням слуху досить часто потрапляють під атаки хейтерів, які, відчуваючи особистісну ненависть, зневагу, агресію тощо, активно засуджують будь-які матеріали (фото-, відео-, текстові повідомлення тощо) опубліковані в мережі інтернет, а також необґрунтовано і, досить часто, в грубій формі висловлюються з приводу певних постів та публікацій: засобами цензурної та нецензурної лексики, негативно забарвленої лексики, лексики на основі прямих образ тощо. Атаковані хейтерами користувачі соціальних мереж, автори публікацій, внаслідок неадекватних, ненависницьких, нецензурних висловлювань, відчувають досить різнобарвний спектр емоцій, від повної байдужості до крайнього ступеню психологічного збудження, осудження, занепокоєння і переживання. Інколи у відповідь на агресію атаковані особи з порушенням слуху починають вступати в конфлікт з хейтером, а інколи на такі дії не звертають жодної уваги. Все залежить переважно від власне характеру особистості та емоційного стану її в момент отримання негативних, засуджуючих висловлювань щодо того чи іншого інформаційного повідомлення, публікації. Досить часто інші члени інтернет-спільноти вступають в міжособистісний конфлікт автора і хейтера, захищаючи та обираючи сторону одного з опонентів. Конфлікт, в такому випадку, переростає за кількісною характеристикою від міжособистісного до рівня групового конфлікту. Так само, автора або хейтера можуть підтримати чи, відповідно, не підтримати інші учасники інтернет-спільноти, тоді конфлікт за рівнем стає не лише міжособистісним, а конфліктом між особою і групою осіб, або між власне учасниками соціальної групи (міжгруповим). Варіантів розвитку ситуацій хейтерінга досить багато, так само і варіантів вирішення даного конфлікту: байдужість до дій хейтера, особистісне переживання ситуації, агресія щодо хейтера, взаємна ненависть учасників, розтягнення конфлікту в часі, перенесення конфлікту в повсякденне життя, інформування про ситуацію хейтерінга інших учасників інтернет-спільноти тощо.

Хейтерінг в мережі інтернет переважно зводиться до того, що в будь яких публікаціях в соціальних мережах хейтери шукають негатив (навіть незначного, дрібного характеру), привносять негативний підтекст повідомленням (досить часто, власне самі надають негативного забарвлення), перекручую суть відео-, фото- або текстового повідомлення (підміняють зміст публікації), коментують з негативної точки зору будь-які пости авторів, навіть позитивного змісту

(вишукують негатив в позитивних постах), надають перевагу негативним публікаціям, а не позитивним тощо. Зокрема, хейтерів цікавлять не досягнення людини, а її провали і, навіть, пікантні моменти. Наприклад, щодо опублікованої світлини з відпочинку, яку людина запостила в соціальній мережі, хейтер надає негативний коментар, ображаючи автора навіть за незначну дрібницю: характеристика композиції, особливість виконання фото, якісні характеристики, особливості характеру та поведінки автора, негативні висловлювання щодо власне особистості тощо. Наскільки є різноманітним характер відео, фото- або текстового повідомлення, так само і різнобічними можуть бути хейтерські атаки, коментарі, репости, дизлайки. Отже, зазвичай хейтери в соціальних мережах пишуть авторам негативні пости, спамлять, шукають приховану корисливість, пліткують, обговорюють всіх і все, а також грубіянять в переписці як із знайомими, так і незнайомими людьми.

Причинами хейтерінгу психологи вважають особистісну неприязнь до опонента, неприйняття чужого успіху, поганий настрій, а також комплекс меншовартості, зокрема, власне закомплексованість та обділеність особистості. Хоча найголовнішою причиною хейтерінга є відчуття безпеки, анонімність та задоволення відчуття власної переваги, сили над іншою людиною, яка в наслідок фізичної дистанційності не може дати повноцінну відсіч. Так само, спостерігається серед причин хейтерінга невміння привернути до себе увагу іншим шляхом окрім образ, наприклад, коли наявне відчуття симпатії до певної людини.

Окрім хейтерінга в процесі онлайн комунікації осіб з порушенням слуху також спостерігаються тролінг, схвалення (позитивні пости, лайки), ігнорування, відсторонене спостереження, конструктивна критика, підступи конкурентів тощо.

Тролінг як вид міжособистісної взаємодії осіб з порушенням слуху в мережі інтернет набуває специфічного забарвлення, хоча основні його види і засоби зберігаються, відмінним є рівень розуміння комічності, сарказму, провокативності та флейму. Хоча наявне повноцінне емоційне забарвлення, позитивна міжособистісна взаємодія та зберігається власне мета тролінгу.

Особи з порушенням слуху сприймають даний вид онлайн-дискусії та критики специфічним чином, внаслідок особливості світосприймання та культури власного мікросоціуму. Наприклад, в процесі спілкування з певною іронією та орієнтацією на специфічний гумор осіб з порушенням слуху відбулась структурна зміна жестового позначення слова «дякую».

В українському літературному міміко-жестовому мовленні жестові позначення слів творяться на основі функціонування визначених, унормованих структурних елементів: основних та додаткових. У даному випадку зміна відбулась в такому основному структурному елементі міміко-жестового мовлення, як творення жесту, тобто змінилась характеристика руху руки за напрямом і якістю руху [1]. Отже, жестове позначення слова «дякую» за правилами українського літературного міміко-жестового мовлення виконується наступним чином: конфігурація правої руки у вигляді дактилеми «А», пальці

стиснуті в кулак, долоня звернена до себе; виконання (локалізація) жесту на обличчі (лоб, підборіддя); рух вертикальний дугоподібний зверху вниз торкаючись другими суглобами пальців спочатку лоба потім підборіддя. Відповідно до специфічності гумору особи з порушенням слуху (переважно діти та підлітки) відтворюють рух даного жестового позначення слова в зворотному напрямку: конфігурація правої руки у вигляді дактилеми «А», пальці стиснуті в кулак, долоня звернена до себе; виконання (локалізація) жесту на обличчі (підборіддя, лоб); рух вертикальний дугоподібний знизу вверх торкаючись другими суглобами пальців спочатку підборіддя потім лоба. Пояснюють даний факт зміни у відтворенні жесту таким чином, що рухаючи рукою зверху вниз «ти спускаєш переді мною штани» і це виглядає смішно та принижує особистість людини, яка відтворює дане жестове позначення слова. Тому, щоб не виглядати смішним і не мати принижену гідність, особи з порушенням слуху відтворюють жест «дякую» в зворотному напрямку: знизу вверх.

Що стосується схвалення відео-, фото- або текстового повідомлення користувачами інтернет, то дана позиція випливає з психології особистості. У відповідь на опубліковані матеріали підписники, або пересічні чи сторонні спостерігачі роблять позитивні пости та (або) лайкають їх. Людина ставиться позитивно до оточуючого її в всесвітній мережі, до авторів постів тощо і, так само, позитивно все оцінює через можливості та засоби інтернету. Особи з порушеннями слуху досить часто люблять в процесі коментування того чи іншого повідомлення застосовувати так звані вподобайки, чим відмічають схвальну характеристику опублікованого в мережі матеріалу.

Значна кількість людей, зокрема осіб з порушенням слуху, ставиться до матеріального насичення в онлайн середовищі з певною долею ігнорування, а також здійснює відсторонене спостереження за всім тим, що публікується та відбувається в глобальній мережі. Хоча, якщо б їм було б не цікавим все те, що діється в всесвітній павутині, то вони б взагалі не здійснювали вхід в соціальні мережі, не переглядали б блоги, чати, веб-сайти, електронну пошту тощо. Просто вони поводять себе байдуже, докладаючи мінімальної ініціативи і цікавості, скролять стрічку новин, здійснюючи спостереження за матеріалами всесвітньої павутини з метою розрядки, відпочинку, щоб відволіктися від реального оточення.

Конструктивна критика між користувачами інтернет також присутня в мережевому спілкуванні. Так само, як і під час контактного спілкування конструктивна критика дистанційно несе позитивне забарвлення, спонукає до покращення, вдосконалення особистості.

Критика в онлайн спілкуванні спрямована на вирішення тих чи інших хибних або помилкових дій автора публікацій та націлена на зменшення або й повне усунення таких дій в майбутньому. Критика включає в себе різнобічний аналіз та оцінку, різнопланові коментарі і можливості обговорення, різновекторне трактування конкретних дій та майбутніх намірів, які включають

наступні дії. Загалом критика є корисним явищем, оскільки допомагає контролювати втілені та подальші дії.

В процесі здійснення міжособистісної комунікації в мережі інтернет досить часто спостерігаються і так званий чорний піар або підступи конкурентів, коли на оприлюднену публікацію іншими користувачами надаються негативні, образливі, заперечуючі коментарі з метою або дискредитації автора, або зміни думки аудиторії щодо певного відео-, фото- та письмового повідомлення.

Всі перелічені особливості дистанційного онлайн спілкування осіб з порушенням слуху мають як позитивний, так і негативний характер, прогресують, розвиваються та вирішуються за різноманітними сценаріями, залежать від особистісних, соціально-побутових та ситуативних умов, відображають всю різноплановість комунікації між учасниками інтернет-спільноти.

Отже, в результаті здійсненого дослідження було виявлено спектр та зміст тем міжособистісного побутового і ділового спілкування осіб з порушенням слуху; висвітлено особливості та структуру невербального онлайн спілкування, зокрема засобами дактильного та міміко-жестового мовлення; проаналізовано частоту та тривалість міжособистісного спілкування осіб з порушенням слуху в залежності від виду інформаційного повідомлення; здійснено вивчення рівня культури спілкування осіб з порушенням слуху засобами дактильного та міміко-жестового мовлення; визначено рівні та форми інтелектуального спілкування в мережі інтернет. Зокрема, з’ясовано, що віртуальна складова міжособистісної комунікації осіб з порушенням слуху набуває невпинного поширення і міцного закріплення в повсякденному житті глухих та слабочуючих. Відповідно по різному віртуальна складова впливає на життя кожної особи з порушенням слуху: займає значну або незначну, відносно часу, частину повсякденного життя; змінює умови, засоби отримання і обміну інформацією; обумовлює особистісне зростання та розвиток; зумовлює ставлення особистості до тих чи інших даних, предметів, подій, явищ оточуючої дійсності тощо.

Беззаперечним фактом є те, що на сучасному історичному етапі розвитку людства і, зокрема, мікросоціуму осіб з порушенням слуху, невербальна дистанційна онлайн комунікація за допомогою електронних гаджетів посідає значне місце в житті глухих та слабочуючих, особливо молоді, замінюючи їм реальне середовище спілкування на віртуальне: в мережі інтернет відбувається процес спілкування і навчання, особи з порушенням слуху обмінюються інформацією і отримують нові знання. Так, онлайн спілкування осіб з порушенням слуху набуває все більш масштабного характеру, невпинно входить та укорінюється в повсякденне життя, впливає на нього і визначає подальше майбутнє.

Список літератури

1. Горлачов О. С. Теорія міміко-жестового мовлення та сурдоперекладу в структурі формування точності семантичних значень. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.*. Київ, 2019. Випуск 37. С. 34–39.

2. Кришовська О. О. Соціально-психологічні умови міжособистісного взаєморозуміння в інтернет-спілкуванні : дис. … канд. психол. наук : 19.00.05 / Інститут соціальної та політичної психології НАПН України. Київ, 2019. 252 с.

3. Лучинкіна А. І., Мілютіна К. Г., Яншина Т. А. Психологічні особливості соціалізації обдарованих дітей у віртуальному просторі : монографія. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014. 252 с.

4. Мироненко Г. В. Час віртуального життя : монографія / Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Київ : Імекс-ЛТД, 2015. 134 с.

5. Немеш О. М. Віртуальна діяльність особистості: структура та динаміка психологічного змісту : монографія. Київ : Слово, 2017. 391 с.

Гудінова І. Л., Київ
ORCID 0000-0001-5297-8340

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВПЛИВ СМИСЛОВИХ КЛІШЕ НА ПОБУДОВУ ОСОБИСТІСНИХ ЖИТТЄВИХ ПРОЕКТІВ

У статті розкритий базовий напрямок дослідження дискурсивного конструювання професійного досвіду у працівників освіти. Метою дослідження є вивчення динаміки смислових орієнтацій, тобто цілей в професійній життєдіяльності, насиченості професійного життя і задоволення професійною самореалізацією педагогів, а також динаміки ціннісних орієнтацій як показників смислового відношення до процесу розвитку професійного досвіду і ідентифікації себе з успішними працівниками в освітній сфері. Використання соціокультурних зразків приводить до кількісних змін, а саме: конкретизації переосмисленої ситуації; підвищення емоційного рівня і самоповаги; текстова лаконічність призводить до відчуття завершеності і отримання «життєвої мудрості».

Ключові слова: смисл, дискурсивне конструювання, досвід, працівник освіти, соціокультурні зразки.

The article describes the basic research areas for the discursive constructing of educators' professional experience. The purpose of the research project will be to study the dynamics of educators' life-meaning orientations, that is, their professional goals, the richness of their professional life and satisfaction with professional self-realization, as well as the dynamics of their value orientations, as an indicator of their meaningful attitude to the professional development and the attitude to themselves as successful educational workers.The usage of socio-cultural pattern is resulting in quantitative changes, namely: concretizating the over-thought situation; increasing the emotional level and self-respect; the text laconism is resumed to a feeling of finishing and receiving the «life wisdom».

Keywords: sense, discursive constructing, experience, educator, socio-cultural patterns.

Проблема впливу смислових кліше на побудову особистісних життєвих проектів заслуговує на особливу увагу серед науковців. Сучасне життя стало вимагати швидкого сприйняття великої кількості інформації, її обробки, засвоєння та транслювання нових інформаційних кластерів, що утворилися в процесі особистісної інтерпретації. Вживання готових коротких смислових текстових чи візуальних форм, які максимально наповнені креативним смисловим ресурсом, смислопороджуючими можливостями, культурологією смислу, життєвою позицією, точкою зору, фактом і точкою зору на факт, фіксацією людини в часопросторі і часопростору в людині (співзвучні епохам

думки), стає досить потужним стартом для самопроектування особистості. Сама ж точка зору у мінімальному тексті співвідноситься з «перспективою», «аспектом», «поглядом», «світоглядом», «позицією», що стає базальним для самопроектування особистості. Зазначимо, що без точки зору немає історії. Для історії відбираються певні смислові елементи, притаманні життєвим подіям. Сам же відбір життєвих ситуацій супроводжується підбором точок зору з приводу життєвих подій. Весь фактаж у коротких текстових формах супроводжується розглядом його під певним оціночним кутом зору. В таких текстах «часовою відстанню» прийнято вважати сприйняття події до, під час і після події. Згодом ситуація в часопросторі «часова відстань» може втрачатись чи корегуватись під впливом знання причин і наслідків подій, що відбулися, а це передбачає надалі переоцінку подій. У мінімальному літературному тексті вже закладена подія, смисловий пріоритет, сценарій чужого «близького» життя («эстетическое чужое, как забытое свое»), здійснений мінімально подієвий проект життєвого етапу чи шляху, намічений смисловий життєвий вектор. У мінімальному тексті тезаурус забезпечує відображення переліку смислів. Смислові цінності стають великим життєвим проектним задумом. Відбувається «літературне співпереживання» автора і читача [1].

Й. Ужаревич наголошував, що «літературні мікроформи слід відрізняти від простих форм, бо літературні мікроформи є хоч і максимально короткими, але семантично, естетично структурованими; функціонально вони є повними складними текстами, які утворюють «розповідальну матрицю» [10].

Слід пояснити, що під мінімальною літературною формою ми розуміємо короткі цитатні, афористичні тексти, які стали на певний життєвий час для людини взірцевим текстом. В них розкривається одна подія, яка може відображатись в таких формулах: початок-середина-кінцівка; зав'язка-розв'язка; постановка проблеми-рішення; очікування-задоволення, питання-відповідь до події. Такий міні текст складається з тексту на тему «я так думаю…..», самоаналізу та меморіалізації власних дій. Такі короткі текстові форми наділені пізнавальною надійністю. Тут не тільки тематична направленість (мораль, вічні цінності), а й поетика (мова, образність, ритм) і пізнавальна надійність. Мудрість − найвища життєва компетентність.

В психології мінімальні літературні мікроформи визначаються також як протонаратив − літературна мікроформа, яка має подієво-просторову часову організацію. Прото (від грец. protos − перший) − це частина складних слів, що вказує на первинність, першооснову і вищий ступінь (напр., прототип). Коротка текстова форма для сприйняття завжди стає догмою, бо утримує в собі смисл того, що розкривалося в тексті. Термін «протонаратив» (чи прецедентний текст) вперше ввів Ф. Левін – це мінімальна історія, що складається з однієї події і двох станів особистості. Перший стан передує «активному стану», а інший стає наступним за ним, при цьому, це два якісно різних стани. «Мінімальний наратив із-за своєї редукованості наративних компонентів і принципів точніше називати протонаративом» [9], [10].

Поняття протонаративу широко використовували у своїх роботах Поль Рікер, Філіп Левін, Андрій Зорін, Йосип Ужаревич. Такі на вигляд маленькі текстові матриці (протонаративи) досить швидко викликають певні життєві інтерпретації і майже автоматично розгортають протонаратив в повноформатний наратив.

Після опису можливостей, вихідних і похідних принципів побудови коротких текстових форм, що являють собою по суті чистий смисл однієї події, слід зазначити ще й те, що ці афористичні та цитатні тексти широко використовуються і в інтернет середовищі, яке стало пристанком для людей з різними соціокультурними поглядами, потребами. В Інтернеті ці короткі текстові форми, протонаративи, називають мемом. Мемом може бути будь-який короткий вислів, зображення, норма поведінки, мелодія, мода та ін. Але мем від простої інформації відрізняє його здатність до швидкого копіювання та тиражування/розмноження. Такої летючої легкості цим феноменам надає компактна текстова форма і згорнутий смисл, який швидко викликає безліч життєвих асоціацій. В мотиваторах своє/чуже швидко переходить в наше і моє.

Продовжуючи тему впливу таких текстів на самопроектування, ми бачимо, що саме в цих текстах люди знаходять смислову структуру, межі, опору для самопроективного старту. Такі текстові мікромотиви призводять до макроповедінки –так, як старт для проектування починається не від сприйняття ситуації, а від її глибокого аналізу (смислу) – високий соціокультурний старт для особистісних перетворень. Розширюються межі можливостей завдяки соціокультурному простору і колективному досвіду – «він зміг, і я зможу».

Лаконічні ціннісно-смислові основи, як протонаративи чи так звані в Інтернет середовищі «меми», стають стартовою основою для самопроектування особистості і ведуть до змін у всіх підструктурах: людина\всесвіт, людина\людина, людина\текст, людина\сукупність текстів. Як би ми не назвали мінімальний чи то взірцевий на час його сприйняття реципієнтом – чи протонаратив, чи «мем» (похідна назва від «мнемонічна форма»), функції впливу його залишаються незмінно потужними, він стає тим смислом, який шукає людина на певному етапі свого життя чи в певній ситуації:

- ✓ Смисл як старт до особистісних змін через посередництво інтерпретацій.
- ✓ Смисл як копіювання і наслідування соціокультурних конструктів.
- ✓ Сприйняття смислу як готовність до сприйняття готових результатів, перевизначення їх і далі до постановки більш високих моральних та етичних цілей в особистому житті.
- ✓ Завдання на освоєння комфортних для себе смислів і оволодіння та присвоєння соціальних і культурних практик іншого. З кожним рішенням ми змінюємо життя.
- ✓ Смисл як лаконічність думки, споріднена з цитатною думкою, цитата – це текст в тексті.
- ✓ Пошук чи запозичення нових смислів із соціуму — це 100 % сприйняття мотивації за функціоналом. Пошук «слова-ключа». Ким, яким мені

бути в майбутньому? Сила мови полягає в умінні висловити багато в небагатьох словах. Близькість моральних криз та цінностей у близьких мотиваторах.

✓ Сприйняття смислу – це пошук ціннісної підтримки\ ресурсу\регулювання в інших, в соціокультурному досвіді та зразках. «Зміни змін» (за О. Г. Асмоловим). Потреба в змінах – самозаміна смислів і самозміна вчинків. Далі постановка питання на: вибір цінності, внутрішній світ особистості, свобода, межі свободи, духовність, цілісність особистості. Можливості, перспективи, настрій на численні самопроекти.

Отже, мінімальний текст, що в психології означений як протонаратив, а в Інтернеті — «мем», несе в собі такі функції:

1) елементарна одиниця інформації, здатна повторювати себе, розмножуватися в паралельних або в подібних системах – інтерпретуватись. Це одиниця, яка встановлює нескінченні інтерпретаційні потоки та зв'язки;

2) одиниця культури, де одне слово чи смисл викликає низку подібних смислів та інтерпретацій інформації;

3) ідея, яка потрапляє в головний мозок і викликає певні пам'ятні події з життя людини, починає відтворювати копії «самої себе», «реінкарнує стереотипи»;

4) націлена на самого себе логіка;

5) глибинні образи мислення, які формують системи і впливають на поведінку людини;

6) вмістилище базових «пакетів думок», мотивів та інструкцій, які визначають те, як ми ухвалюємо рішення і розставляємо пріоритети в житті;

7) те, що впливає на життєвий вибір людини;

8) самоорганізуюча суть, яка виявляється в узгоджених стереотипах, що охоплюють буквально всі сфери нашого життя;

9) структура мислення, тобто «мем», визначає, як люди мислять або ухвалюють рішення, на відміну від того, в чому вони переконані або що цінують;

10) репродуктивність – багаторазове вирішення типових завдань: «З кожним рішенням ми змінюємо життя»;

11) готовність до сприйняття результатів, перевизначення і постановки більш високих цілей;

12) здатність ставити завдання на освоєння комфортних для себе смислів [5].

А. Менегетті зазначає: «Слід серйозно ставитися до «мемів» як «вірусів розуму», оскільки це вони іноді заражають тебе «меметичними» ідеями, установками і переконаннями, які ведуть тебе туди, куди ти зовсім не хочеш потрапити». Один з методів їхньої дії – це «пророцтво, що самореалізується». Меми-категорії не тільки управляють майбутніми, але також утворюють так званий «фільтр сприйняття» [5].

Базуючись на нових тенденціях в сприйнятті смислу із сучасного соціуму, людині слід бути уважним при виборі життєвих смислів для своїх нових

проектів, тому що самопроектування – внутрішній і зовнішній пошук самості і меж моральних цінностей. Залучені якості особистості – наполегливість, працездатність, життєстійкість, самоорганізація –вибудовують життя заради себе нового як джерела змін для інших. Життя – проект енергій подвоєння реальності. Його реальність в мені — породження і примноження нових реальностей, конструювання зв'язків для самодостатнього образу. Потребу у самопроектуванні викликає конфлікт соціокультурних цілей і особистих цілей.

- ✓ Ціль самопроектування\життя – це смисло- і енергозбереження особистості з орієнтацією на дії і кінцевий стан. Змінюються риси особистості, дії і психологічні стани, а також ціннісно-смисловий заряд людини.
- ✓ Сприйнятий смисл із соціокультурного оточення є новим рівнем постановки цілі, і лише час стає виміром «народження нового смислу»!
- ✓ Робота з новими смислами: згрупувати життєві смисли та орієнтації, поділити на категорії, прослідкувати смислове нашарування «минуле/ теперішнє/майбутнє». Чи стають вони смислами особистого саморозвитку, «сходження до себе», самовдосконалення, віднайдення особистого смислу життя шляхом самореалізації в діяльності?
- ✓ Коротка смислова форма «протонаратив», «мем» є світосприйняттям, системою цінностей, рівнем психологічного існування; протонаративи – хронотопи попередніх епох і людей в них; події, до яких повертаються для гармонічної їх адаптації в соціокультурному просторі і докорінного виправлення.

У психології широко вживається термін «самопроектування особистості», який трактується як форма психотехнічної практики, суть якої – зміна психічних станів або властивостей самого суб’єкта. «Я»-концепція, прагнення до самостійної поведінки, ціннісні відносини і переваги, особистісний вибір і відповідальність, світоглядні орієнтації розглядаються як важливі передумови самопроектування. Основним способом формування готовності до самопроектування є проблематизація з приводу самовизначень: культурного, діяльнісного, соціального. Кожна людина прагне до реалізації свого потенціалу, до наближення свого реального «Я» до «Я» ідеального. Отже самопроектування – це прагнення людини до поліпшення (вдосконалення) свого особистого «Я». У самопректуванні важливою є не тільки дієва сторона, а й емоційний стан людини. Сприйняття соціокультурних зразків відбувається часто з повною довірою і вірою в дієвість інструкцій даного тексту, з надією на ефективність чийогось життєвого смислу і мрією, що буде саме так, як у автора, що ділиться такою інформацією.

Нові соціально-психологічні виклики сучасності вимагають готовності і гнучкості мислення сучасної людини, вміння швидко відфільтровувати мотиваційні смисли від демотиваційних. Основним способом формування готовності до конструювання особистісного досвіду є проблематизація з приводу самовизначень культурного, діяльнісного, соціального. Тільки цілеспрямована та планомірна людська діяльність здатна задовольняти пізнавальну потребу і призводити до фахового розвитку. Також у кожної

системи знань є свій просторово-часовий та соціокультурний відлік, тобто життєві смисли та досягнення, які стають в подальшому фундаторами майбутніх досягнень в системі цих знань.

Досліджуючи тему дискурсивного конструювання професійного досвіду працівниками освіти, треба відмітити наступне: професійне зростання та становлення себе як компетентної особистості не може відбутися без сформованої точки зору з приводу будь якого фахового чи не фахового питання чи компетенції. Будь-який інформаційний фактаж у наративах педагогів супроводжується розглядом його під певним оціночним кутом зору або сприймається як оцінка іншого.

Тут слід розрізняти плани точки зору:

1. Просторовий – увага звертається на різні інформаційні факти і аспекти подій.
2. Ідеологічна точка зору включає в себе фактори, що визначають існування відносин спостерігача/читача до події, коло знань, здатність осмислювати, оцінку, загальний соціокультурний кругозір.
3. Оціночні установки і життєві цінності.
4. Часопростір як носій життєвих змін і фактажних нашарувань.
5. Мовний план (здатність «мовну точку зору» виразити у лаконічному смисловому еквіваленті).
6. Перцептивний план – самий важливий фактор, що зумовлює сприйняття подій і який часто ототожнюють з точкою зору, наративною перспективою чи фокалізацією взагалі. Це призма, через яку сприймаються події. В перцептивному плані ставляться такі питання, як: «Чиїми очима наратор дивиться на події?», «Хто відповідає за вибір тих чи інших деталей?»
7. Події – це сукупність ситуацій, дійових осіб в наративній розповіді, які можуть розширюватись чи жорстко відсіюватися наратором. Так відбувається нескінченне часопросторове нарощування минулих подій\ситуацій, їх аналіз з постійною конкретизацією.
8. Цитування людей, які досягли смислового осягнення ситуації, будь то професійної чи особистої.
9. Лейтмотивність дозволяє і сприяє смислопородженню наративної розповіді, а також утримує в полі зору смислові інноваційні перспективи.
10. Іконічність призводить до самоусталеності, тематичності всіх життєвих зв’язків і наслідків, які знаходяться в системі аналогій чи контрастуючих тематичних зв’язків.

Часто подія, яка стала «іконічною» чи «меметичною» для особистості, стає і смисловим лейтмотивом на певний час чи на все життя як особлива точка зору, цікава для цитування і особистих інтерпретацій. Готова текстова «іконічна» чи «меметична» авторська історія, якщо вона стала такою для іншої особистості, відображає споріднену смислову точку зору та близькі інтерпретації, стає лейтмотивною і пріоритетною серед інших смислів.

Метою нашого дослідження є вивчення динаміки смисложиттєвих орієнтацій (тобто цілей в житті, смислів, насиченості життя і задоволеності

самореалізацією, динаміки ціннісних орієнтацій як покажчиків смислового відношення до життя, мотивації і світоглядних структур свідомості).

Професійний дискурс в професії освітянина – це готовність до безперервного професійно-особистого саморозвитку в царині дискурсу. Він включає такі компоненти:

- когнітивний (показники: знання ціннісних основ дискурсивної діяльності; знання комунікативної складової взаємодії освітнього простору з другими учасниками дискурсу; знання основ лексичної, граматичної, інформаційно-технологічної і комунікативної сфер в системі діалогу «освітянин-освітянин, освітянин-школяр»);
- діяльнісний (показники: сформованість умінь в царині дискурсу; володіння способами рішення професійних задач на основі дискурсу; уміння проектувати своє професійне майбутнє з урахуванням дискурсивної «домінанти»).

Основним способом формування готовності до конструювання особистісного досвіду є проблематизація з приводу самовизначень культурного, діяльнісного, соціального. Тільки цілеспрямована та планомірна людська діяльність здатна задовольняти пізнавальну потребу і призводити до фахового розвитку. У кожної системи знань є свій просторово-часовий та соціокультурний відлік, тобто життєві смисли та досягнення розглядаються як фундатори майбутніх досягнень в системі цих знань.

Цінності й установки як компоненти проектних дій людини виступають в ролі ресурсу і обмеження для розвитку, дозволу та оцінювання актуальних професійних і не тільки ситуацій, з якими стикаються фахівці.

Смисл, який виник внаслідок діяльності, стає головним регулятором всієї людської життєдіяльності і слугує провідним у соціальній орієнтації людини.

Особливе місце серед смислових утворень займає сенс життя – певною мірою усвідомлені переживання, які мають вектори на певні спрямованості і результати власного життя, виступають критеріями суб'єктивного оцінювання і джерелом задоволеності або незадоволеності ним.

Актуальність сучасних трансформацій освітньої системи полягає не тільки в розширенні досвіду гуманістичної освіти, але й у розвитку його концепцій, осмислення перспективних уявлень і інноваційних ідей освітян, що відображають і стимулюють освітню практику.

Сукупність особистих смислів стає в майбутньому мірилом загальної структури життєвого світу людини. Мірилом стають також ціннісні смисли і актуальні потреби особи. Ціннісні орієнтири забезпечують формування наміру (проекту чи проектних дій).

Смисл життя – це не тільки майбутнє, не тільки перспектива, не тільки життєва мета, але й міра досягнутого людиною, оцінка досягнутого своїми силами по важливих для особи критеріях. Тому, досягаючи певних цілей в житті, ми не втрачаємо їх смислу, а, навпаки і напрочуд підсилюємо його, переконуємося в ньому, переживаємо його. Здатність фахівця переживати цінність професійного життя, задовольнятися нею і складає його смисл.

Професійне становлення та зростання є тривалим процесом розвитку особистості від початку формування професійних намірів до повної реалізації себе в професійній діяльності. З точки зору Ю. М. Кулюткіна, професійна самосвідомість є ініціацією, в якій відбувається оцінка наявних досягнень, планування напрямків саморозвитку, його здійснення тощо. Саме такий підхід окреслив структуру педагогічної самосвідомості [4].

«Актуальне Я» – яким себе бачить і оцінює суб'єкт-вчитель в даний час – є центральним елементом самосвідомості вчителя. «Ретроспективне Я» –- яким себе бачить освітянин відносно початкових етапів в професії. Порівняння відбувається відносно до «Актуального Я». «Ідеальне Я» – яким би хотів стати, ціннісна перспектива особистості освітянина. «Дзеркальне Я» – як тебе оцінюють інші (колеги, учні), облік ставлення до вчителя.

У дослідженнях проблем професійної самосвідомості вчителя насамперед аналізуються такі його складові, як «образ Я», «Я концепція», самооцінка, самопізнання, самоаналіз, самокритичність, рефлексія, емпатія, професійна відповідальність [4]. В. Козієв розглядає три лінії «диференціації або структурування професійної самосвідомості» вчителя: тимчасову, актуальне «Я тепер» і «Я- ретроспективне» [3].

Професійний проект в контексті самоконструювання зазвичай має провідне місце, де йдеться про усвідомлення і здійснення свого покликання: жити із усталеними смисловими стереотипами чи вживлювати в професійний досвід нові професійні смисли. Ціннісна перспектива самосвідомості – «актуальне Я» і «ідеальне Я». Соціальна перспектива - «актуальне Я» і «рефлексивне Я», центральним є актуальне [3]. Ми згодні з автором, що по відношенню до «актуального Я» міру проявів досягнень особистості визначає «ретроспективне Я». «Ідеальне Я» представляє орієнтацію на подальший саморозвиток особистості, а «рефлексивне Я» є критерієм соціальної реальності і основним соціальним джерелом формування професійної самосвідомості вчителя.

Як правило, смисл у соціокультурних зразках, протонаративах, «мемах» стосується означення/впізнавання особистих якостей, які повинні пройти фільтри власного осмислення, адаптацію до соціокультурного середовища, утриматись у пам'яті як догми, і все це під новим кутом зору і під новим впливом соціокультурного середовища. Лише змінені, особистісні якості, погляди, порівняння, дії можуть дати старт новим змінам і проторувати шлях до нових життєвих проектів. Отже, як бачимо, соціокультурні зразки у вигляді мотиваторів, цитат зачіпають саме глибинні загальнолюдські якості і відносини, і тому з часом змінюється вектор особистісних змін.

Проект – це динаміка життєвосмислових орієнтирів (тобто життєвих цілей, насиченості і повноти життя, задоволення від самореалізації). Динаміка життєвосмислових орієнтирів слугує покажчиком соціокультурного смислового відношення до себе в майбутньому. А життєстверджувальними ситуаціями вважаються гармонічні ситуації, що охопили смисли, цінності, соціокультурний досвід, ментальні структури, і такі, що не піддаються кількісному аналізу.

Соціокультурне життя наповнюється новими ідеями «творчих проектів», які усунуть «біль» від психологічної травми від нездійсненого в житті, можливо від занадто інтенсивних почуттів\відчуттів. Реалізація створеного внутрішнього проекту спрямована на впорядкування і визначення самого себе для самого себе, а не тільки для існування в соціальному світі. Процес постійного утримання «морально «невтамованої» ситуації» призводить до самоосмислення та осмислення світу через засвоєння основних культурних дискурсів.

Відтак, сприйнявши чи зіштовхнувшись з короткою «мемичною», протонаративною, взірцевою для себе інформацією, синдром відкладеного життя та ЕГОцентричність зникають, натомість, утворюється концепція життєвої пошукової активності. Життєва пошукова активність наповнюється соціокультурними позиціями в сфері: соціокультурного поведінкового життя, облаштування соціокультурної системи в цілому. Вагомим стає соціокультурний «життєвий факт» і його морально смислова динаміка з смислопороджуючими можливостями.

Поштовх може бути від будь якого смислу. Смислові капсули – чужі локанічні думки, які допомагають перезавантажити мозок і надихають на нові новоутворення. Надихаючі цитати в самопроектуванні викликають бажання будувати життєвий проект.

Ціннісно-смисловий простір складають смисли, ідеали, цінності і цілі, які як внутрішні орієнтири і критерії оцінки активності забезпечують просування людини по життєвому шляху. Пошук смислу, який носить ціннісний характер, коріниться в універсальних цінностях і пошані до культурних відмінностей. «Цінності - це квінтесенція людської мудрості, що накопичується століттями»; на нинішньому етапі вони втілюються в акценті на благополуччі всіх живих істот і миру в цілому. Це означає культивувати інтегральне мислення, а не обмежуватися аналітичним мисленням, тому що саме інтегральне мислення здатне «сприймати, організовувати, погоджувати і возз'єднувати окремі фрагменти і досягати справжнього розуміння основоположної реальності».

З попереднього теоретичного дослідження ціннісно-смислових ресурсів «мемів», протонаративів, які стали на певний час взірцевими текстами, можна сказати про наступне: вони відновлюють глибинні образи мислення, містять в собі базові пакети думок, мотивів і інструкцій, які визначають те, як ми ухвалюємо рішення і розставляємо пріоритети в житті; вони є самоорганізуючою суттю, яка виявляється в узгоджених стереотипах, що охоплюють буквально всі сфери нашого життя. Чітко відслідковуються в процесі побудови власних життєвих проектів лінія смислового нарощування та розгалуження смислів внаслідок інтерпретацій, також моральний розвиток, розвиток самосвідомості, розвиток нових потреб, розвиток системи цінностей, подвоєння реальності всередині людини, самовдосконалення, рух від смислу до самореалізації у діяльності, вибудовується матриця особистих прагнень\досягнень.

Висновок. Ціль само проектування життя – це смисло- і енергозбереження особистості при орієнтації на дії і кінцевий стан. Змінюються риси особистості,

дії, і психологічні стани, ціннісно-смисловий заряд людини. Прикінцева ціль життєвого пошуку – осягнення вищих етичних цінностей, прагнення до смислового та словесного ідеалу, смислового комфорту, смислової гармонії з оточуючим, смислового унісону з світом, смислового благополуччя. В протонаративах, «мемах» як взірцевих текстах поєднується буденність, не буденність та унікальність смислового наповнення описаної події.

У процесі самопроектування у міру розвитку особистість бере на себе відповідальність за власне життя, стаючи, по суті творцем самої себе. Авторство і є показником зрілої особистості, яка осмислила себе, свій життєвий досвід, створила свій особистий проект, проект «Я» і здатна розвиватися в напрямку реалізації цього проекту [7].

Список літератури

1. Зорин А. Л. Понятие «литературного переживания» и конструкция психологического протонарратива. *История и повествование* : сб. стат. Москва : 2006. С. 12–27.
2. Кирьянова А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей. Оренбург, 1996. 190 с.
3. Козырев В. Н. Психологический анализ самосознания учителя: диссертация … канд. психол. наук : 10.00.07. Ленинград, 1980. 205 с.
4. Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды. / сост.: Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. Санкт-Петербург, 1996.175 с.
5. Менегетти А. Онтопсихология и меметика. URL: http://www.zipsites.ru/psy/psylib/info.php?p=3039 (дата звернення: 15.04.2010).
6. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. Москва : Флинта, 1998. 200 с.
7. Самопроектування особистості у дискурсивному просторі : монографія / Н. В. Чепелєва та ін. ; за ред. Н. В. Чепелєвої. Київ : Педагогічна думка, 2016. 232 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/ 704560/ (дата звернення: 15.02.2011).
8. Чепелєва Н. В., Рудницька С. Ю. Нормативна модель дискурсивного самопроектування особистості. *Наука і освіта*. 2017. № 11. С. 105−113. URL: http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/uk/articles/2017-11-doc/2017-11-st14 (дата звернення: 15.02.2011).
9. Prince, G. 1973. A grammar of story. An introduction. The Hague, Paris : Mouton. 1987. *A dictionary of narratology*. Lincoln and London: University of Nebraska Press.
10. Uzarevic, J. 2003. Problem ponavljanja prekinutoga ponavljania. Knjjzevna smotra, Zagreb, 2004. Br. 127 (1). P. 37–44.

Гуменюк Г.В., Київ
ORCID 0000-0002-5406-3723

ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ ЦІННІСНИЙ ВИМІР В РЕАЛІЯХ НЕГАТИВНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ВПЛИВІВ

Розглянуто соціальне явище інформатизації сучасного суспільства; показано необхідність вивчення специфіки інформаційного впливу на особистість і суспільство, зокрема у контексті їхньої психологічної безпеки і захисту від деструктивного інформаційного впливу. Закцентовано увагу на пошуках в людині ресурсів інформаційно-психологічної протидії як дієвих механізмів соціальної адаптації. Показано, що життєстійкість є одним із таких ресурсів, забезпечуючи збереження для людини нормальної функціональності і високої ефективності життєдіяльності за умов психогенних чинників сучасного медіасередовища.

Ключові слова: медіавплив, життєстійкість, ресурс, соціальна адаптація.

The article examines the social phenomenon of informatisation in modern society; as it has been shown, specific informational influence on an individual and society, in particular in the context of their psychological security and protection from destructive information influence, should be studied. An emphasis is placed on searches for human resources of information-psychological counteraction as effective mechanisms of social adaptation. The article shows that psychological hardiness is one of such resources and preserves normal human functionality and high life efficiency under influencing psychogenic factors of the modern mass-media environment.

Keywords: mass-media influence, psychological hardiness, resource, social adaptation.

Актуальність. Швидкий процес інформатизації суспільства робить інформацію ключовим об’єктом у житті сучасної людини, який має подвійну детермінацію. З одного боку, стрімкий розвиток інформаційних і комунікаційних технологій став потужним поштовхом до індивідуального і суспільного прогресу, котрі збудовані на використанні різноманітної інформації. З іншого боку – інформаційний вплив здатний чинити неабиякий маніпулятивний вплив, породжуючи в людині почуття дезорієнтації в соціальній ситуації й відчуття невизначеності в ній свого місця. В останньому випадку людина починає гостро відчувати свою соціальну незахищеність, невпевненість у майбутньому, загрозу безпеки свого існування як особистості тощо. У свою чергу, це спричиняє глибокі зміни у структурі загальної мотивації

її життєдіяльності, в ієрархії провідних потреб, соціальних установок і життєвих цінностей, стійких мотивів поведінки тощо.

Тому в умовах суспільних метаморфоз, пов'язаних із цифровою експансією зростає необхідність різнобічного вивчення специфіки інформаційного впливу на особистість і суспільство, зокрема у контексті їхньої психологічної безпеки і захисту від деструктивного інформаційного впливу.

Мета – розкрити феномен життєстійкості особистості в аспекті його цінності у протидії особистістю негативним інформаційним впливам.

*Аналіз останніх досліджень***.** На сьогоднішній день існує чимало досліджень, присвячених вивченню проблеми негативного інформаційно-психологічного впливу на психіку людини. Теоретичний аналіз цих робіт дозволяє виявити чітку тенденцію випереджального розвитку технологій інформаційно-психологічних впливів до систем, які забезпечують інформаційно-психологічну безпеку людей. Результати досліджень таких учених як А.В. Брушлинського (1996), Г.В. Грачова (2000), С. Г. Кара-Мурзи (2001, 2003), В.Є. Лепського (1997, 2000), Г.В. Ложкіна (2003), В.О. Татенко (2003), А.В. Манойло (2003), Л.М. Найдьонової (2009, 2014), А.І. Петренко (2003), І.М. Панаріна (1995, 1997) та інших свідчать про випереджальні розробки інформаційно-психологічних технологій, які сприяють розпаленню у суспільстві агресії, тривоги, апатії, різного роду ворожнечі та інших форм асоціальної поведінки. Крім того, чітко зафіксовано тенденцію зростання різних структур, які займаються наданням негативного інформаційно психологічного впливу на населення України. Тому розуміння загроз для інформаційно-психологічної безпеки особистості, механізмів їх дії та можливостей психологічного захисту стає не лише теоретичної проблемою, а й нагальною потребою соціальної практики і нашого повсякдення.

*Виклад основного змісту***.** Насамперед зазначимо, що враховуючи результати останніх досліджень із визначеної проблематики, у найзагальнішому вигляді інформаційно-психологічний вплив на особистість – це, перш за все, вплив як на окремого індивіда, так і на групу людей, який здійснюється з метою зміни ідеологічних та психологічних структур їхньої свідомості та підсвідомості, трансформації емоційних станів і стимулювання певної поведінки та діяльності [9,13,14,3].

Споконвічно людина існує в певному інформаційному просторі, як однієї з форм опанування реального світу, що вміщує й надає їй певну картину дійсності. Остання формується як якісно нова система поглядів і цінностей людини, її потреб і цілей. Паралельно з цим виникають і нові проблеми щодо розвитку і саморозвитку особистості в нових соціальних реаліях. Ця трансформація здійснюється в формі наскрізної інформатизації всіх сфер життєдіяльності суспільства й особистості.

Як будь-яке масштабне соціальне явище, інформатизація несе в собі не лише позитив, але і серйозну загрозу для існування і розвитку особистості у випадках безконтрольного та зловмисного використання її можливостей. Розглядаючи інформаційний простір (медіапростір, медіасередовище) через

призму психологічного ракурсу, зазначимо, що це доволі динамічний і складний феномен, який утворюється від наших емоцій, реакцій і нашої інформаційної поведінки. Він неоднорідний і має свої закономірності характерні для психології мас. Насамперед, це взаємне зараження емоцією, яке помножує й посилює цю емоцію, приковує нашу увагу до неї, змінює нас і наші реакції. Водночас ці реакції ще більше затягують людей у певний інформаційний потік.

Як вище вже зазначалося, медіавплив є доволі агресивним, оскільки вже у самому понятті «інформація» («ін-формація», «ін-формування», «формування в …») імпліцитно міститься ідея активного втручання в певну, вже існуючу форму з метою щось зробити з нею (закріпити чи змінити в ній) без її згоди на це. Та, якщо в предметному світі об’єкти, предмети, речі трансформуються за допомогою фізичної сили й енергії, то у світі соціальному цю роль виконують сила й енергія інформації (слово, символ) [12, с. 51]. Однак інформація виконує функцію ін-формування, втручання в ті чи інші форми (ментальні, почуттєві, соціальні тощо) та їх перебудову, якщо вона не просто включається у внутрішній контур соціальної системи, а спричиняє відгук з її боку, тобто якщо між ними виникає інформаційний зв'язок. І оскільки медіавплив за своєю суттю має соціально-психологічний характер, то та загрози, які він із собою несе, також мають соціально-психологічний характер і зміст.

Одним із дієвих способів боротьби з цим або локалізації негативного медіавпливу – застосування різних способів і методів інформаційно-психологічної протидії.

Сучасний період розвитку інформаційно-психологічного протидії характеризується особливим загостренням і виходом його на якісно новий рівень, що зумовлено такими основними чинниками, як:

– інформатизацією основних галузей діяльності більшості держав;

– швидкими темпами формування глобальної інформаційної інфраструктури і перетворенням її в базисний елемент життєдіяльності світового співтовариства;

– значними досягненнями в розвитку інформаційних технологій впливу на свідомість, волю й почуття людей;

– активним розвитком програмно-технічних засобів нанесення збитку комп’ютерним і телекомунікаційним системам;

– недостатнім рівнем розвитку засобів і методів забезпечення захисту національних інформаційних просторів, свідомості населення;

– недосконалістю інформаційної політики тощо [7, с. 225].

Дія негативного інформаційно-психологічного впливу позначається на конкретних сферах психіки кожної окремої людини, спільнот та суспільної свідомості в цілому, а саме:

– якщо вплив спрямований на потребово-мотиваційну сферу людини, то його результати, у першу чергу, позначаться на спрямованості та силі її потягів і бажань (послаблення почуття гордості за себе, свою професію, місце

проживання, підрив переконаності у необхідності виконувати професійний обов'язок тощо);

– коли під такий вплив підпадає емоційна сфера людини, то це відбивається на її внутрішніх переживаннях, а також на міжособистісних відносинах (створення ситуацій невпевненості та занепокоєння щодо свого майбутнього);

– сполучення впливів на дві вищевказані сфери існування особистості дозволяє впливати на її вольову активність і в такий спосіб керувати її поведінкою (зниження особистісної та соціальної активності, ухилення від обов'язків, симуляція хвороб, ухилення від виконання доручень, створення спотвореної картини зовнішнього світу);

– вплив на комунікативно-поведінкову сферу людини (взаємовідносини і спілкування) дозволяє створювати соціально-психологічний комфорт і дискомфорт, змушувати людину співпрацювати або конфліктувати з оточуючими (розкол у сім'ї чи у колективах з моральних, релігійних, етнічних, службових та інших причин);

– у результаті психологічного впливу на інтелектуально-пізнавальну сферу особистості змінюються у потрібний бік його уявлення, характер сприйняття інформації, що надходить, і, в підсумку, його «картина світу» тощо [5].

Як видно з вищевикладеного в умовах становлення інформаційного суспільства людина стає надто психологічно залежною від інформації, а її психологічне благополуччя знаходиться в доволі ризиковому стані. Існування в складних, проблемних, нестабільних, динамічних умовах, які створює агресивне медіасередовище, посилює дефіцит психофізичних і психологічних можливостей людей. Відповідно, за цих умов онтогенетична соціалізація (як історія соціалізації окремого індивіда) вимушено набуває адаптаційного характеру і змісту. За Ш. Тхостовим, об'єктивний світ існує для людини й її свідомості настільки, наскільки вона змушена контактувати з ним, пристосовуватися до нього, виявляти його для себе. У свою чергу, виявлення навколишнього світу залежить від того, наскільки передбачуваним (тобто «щільним» і «пружним») він виявляється: чим передбачуванішим він є, тим більше він втрачає «щільність» і «пружність», розчиняється в суб'єкті [15].

Іншими словами, будь-які зміни, зокрема у соціальному середовищі, які виводять суб'єктів зі стану рівноваги, змушують їх проявляти активність на відновлення втраченої сталості. Як висловилися з цього приводу П. Бергер і Т. Лукман – «повернення до нормальності» [1]. Е. Еріксон вважає, що класичний механізм адаптації діє за схемою: виникнення і усвідомлення суперечності – посилення тривоги, або мобілізація захисних сил і реакцій організму, – захисна реакція спротиву, або підвищення стійкості організму до стресогенного впливу, – біфуркація (стабілізація стану, відновлення рівноваги, гармонія, або, навпаки, виснаження і навіть загибель суб'єкта, що адаптується) [17].

Тому соціальна адаптація в умовах агресивного (нестабільного, множинного, семантично невизначеного) інформаційного простору набуває для

людей життєвого смислу, перетворюється на спосіб життя. Відбувається своєрідне змагання між мас-медіа та цільовими медіааудиторіями, випробовування ними своїх ресурсів і засобів на життєстійкість і конкурентоспроможність: медіа вдосконалюють засоби впливу на аудиторії, а аудиторії у відповідь на це вдосконалюють засоби самозахисту і стратегії подолання. За таких умов істотно посилюється потреба людини в особистому самозбереженні (збереженні свого життя, своєї ідентичності, психологічного статус-кво у відносинах зі світом). У зв'язку з цим в людині інтуїтивно включаються різноманітні – нормальні (доцільні «тут і тепер») – механізми психологічного захисту [10, с. 15]. Масований вплив індивідуалізованих форм невротичного захисту, тобто поширення цих форм на великі аудиторії, стає проблемою соціальною, проблемою суспільства в цілому (так звані соціальні неврози).

Логічним видається почати пошуки в людині ресурсів інформаційно-психологічної протидії як дієвих механізмів соціальної адаптації. Вочевидь, що в якості основного такого механізму виступає сама особистість, її спрямованість, провідні стратегії поведінки в складних, невизначених умовах, локус-контролю, рівень тривожності, особливості рефлексії, рівень розвитку критичного мислення, особливості мотиваційно-емоційної сфери тощо. У такому контексті наукові розвідки приведуть нас до поняття «особистісного адаптаційного потенціалу», який визначає стійкість людини до екстремальних умов (за А.Г. Маклаковим) та до поняття «особистісного потенціалу», яке розробляється Д.О. Леонтьєвим на синтезі філософських ідей М.К. Мамардашвілі, П. Тілліха, Е. Фромма та В. Франкла.

Так, А.Г. Маклаков вважає здатність до адаптації не лише індивідною, а й особистісною властивістю людини [6, с. 16]. Адаптація тлумачиться дослідником як процес і водночас як властивість живої саморегулюючої системи, спроможною пристосовуватися до змінних зовнішніх умов. Відповідно адаптаційні здібності людини залежать від її психологічних особливостей, які і визначають можливості адекватного регулювання фізіологічних станів. Чим значніші адаптаційні здібності, тим вища вірогідність того, що організм збереже нормальну функціональність і високу ефективність життєдіяльності за умов психогенних чинників зовнішнього середовища [6]. Іншими словами, особистісний адаптаційний потенціал завдає певну вірогідність, можливість розвитку особистісного утворення – життєстійкості.

Паралельно з цим Д.О. Леонтьєв вводить поняття «особистісного потенціалу», як базової індивідуальної характеристики, стрижня особистості, його особистісної зрілості, оскільки він, на думку вченого, відображає міру подолання особистістю заданих обставин, зокрема самого себе. Однією із специфічних форм прояву особистісного потенціалу у площині подолання негативних умов для розвитку людини є життєстійкість.

Іншими словами особистісний адаптаційний потенціал (за А.Г. Маклаковим) або особистісний потенціал (за Д.О. Леонтьєвим) завдає

певну вірогідність, можливість розвитку такого особистісного утворення, як життєстійкості.

Зазначимо, що поняття «життєстійкість» відноситься до того понятійного поля психології особистості, яке розширює феноменологію як особистісного адаптаційного потенціалу, так й особистісного потенціалу загалом. З позицій різних підходів як у зарубіжній, так й у вітчизняній психології ці поняття розкривали через систему інших понять, таких як: воля до смислу, сила Я, внутрішня опора, локус контролю, орієнтація на дію тощо. Відповідно до обґрунтування наданого Д.О. Леонтьєвим найбільш повно цим двом поняттям у зарубіжній психології відповідає поняття «життєстійкість» (hardiness), введене у науковий обіг С. Мадді.

Теорія Мадді про особливу особистісну якість «hardiness» виникла під час розробки вченим проблем творчого потенціалу особистості і регулювання стресу. Відповідно до цієї точки зору, ці проблеми найбільш логічно пов'язуються, аналізуються та інтегруються у рамках розробленої ним концепції «hardiness». Завдяки розвитку своїх структурних компонентів включеності, контролю та виклику (прийняття виклику життя) життєстійкість дозволяє людині одночасно не лише розвиватися, реалізовувати свій потенціал, але і долати стрес [18].

Аналогічної думки дотримувався і Д.О. Леонтьєв, стверджуючи, що завдяки життєстійкості особистість витримує стресову ситуацію, зберігаючи при цьому внутрішню збалансованість і не знижує успішність виконуваної діяльності [4]. Деякі дослідники життєстійкість розглядають, як особистісний ресурс, а також здатність у життєво складних ситуаціях доцільно скористатися зовнішніми ресурсами [11].

Сказане підкреслює головну цінність життєстійкості, її виключний прикладний аспект, а саме тією роллю, яку це особистісне утворення відіграє в успішному протистоянні особистістю стресовим ситуаціям, перш за все, в умовах негативних інформаційних впливів. У теоретичному плані проблема життєстійкості розроблена недостатньо, хоча вона знаходиться на перетині теоретичних поглядів екзистенціальної психології, психології здоров'я, психології праці, психології розвитку і прикладної галузі психології стресу та подолання його. До цього часу серед науковців відсутня єдність у поглядах щодо природи цього феномену. Існує чимало точок зору стосовно ґенези цього поняття – від думок, що життєстійкість є вродженою здатністю чинити опір, яка закладена генотипічно, до погляду, що це – вміння, яке можна розвивати і, яке необхідно опанувати [8]. Безсумнівним є те, що життєстійкість складає внутрішній ресурс людини, який дозволяє їй не лише протистояти негативним чинникам, але за будь-яких обставин відчувати цінність і смисл свого життя.

Множинна функціональність життєстійкості сьогодні не викликає у дослідників жодних сумнівів чи критичних міркувань. Так, результати вищеперерахованих досліджень дозволяють виділити наступні функції життєстійкості:

- *Потенціююча*, тобто та «що може бути» (з перекладу фр. мови). Найчастіше у психології потенційне розглядається як приховане психічне явище, яке за певних умов може проявитися як актуальне [2, с. 247]. Саме у цьому і розкривається суть феномену життєстійкості, яка в буденних умовах знаходиться в людині в симультанній формі, натомість у стресовій ситуації набуває явної, розгорнутої форми. Людина, опиняючись в таких ситуаціях, автоматично сприймає їх як підконтрольні, тобто такі, що усвідомлюються нею, активізуючи всі наявні ресурси для подолання стресових подій чи розв'язання проблемної ситуації.

– *адаптувальна або життєзабезпечуюча*, яка складаючи внутрішній ресурс, підконтрольний людині дозволяє їй у будь-якій ситуації виживати, бути життєспроможною, відчуваючи цінність і смисл життя. Підвищуючи успішність діяльності, пізнавальну активність, життєстійкість сприяє позитивному психічному і соматичному самовідчуттю.

– *Реалізуюча* – мобілізація всіх ресурсів дозволяє людині не лише подолати несприятливі умови життєдіяльності, розв'язати стресову ситуацію, адаптуватися до неї, а й реалізувати накопичений досвід для постановки і досягненні своїх цілей, розв'язання задач (мисленнєвих чи предметних) тощо. Щодо цієї функції життєстійкості М.О. Фрізен відмітила, що саме вона дозволяє життєстійкості виступати особливим патерном структури установок і навичок людини, які надалі дозволяють їй перетворювати зміни у можливості «Це каталізатор, який дозволяє трансформувати негативні уявлення у нові можливості» [16, с. 110].

*Висновок***.** Велика кількість дослідників розглядають життєстійкість у зв'язку з проблемами подолання стресу, адаптації-дезадаптації у суспільстві, соматичному, психічному та соціальному здоров'ї. Особливою цінністю життєстійкість набуває в якості одного з потужних захисних механізмів у виробленні інформаційного імунітету в медіапросторі сучасного суспільства. Наразі особливою точкою відліку постає смислосприйняття в процесі інформаційного обміну між суб'єктами медіакомунікації. Сам час диктує необхідність появи, а точніше вирощування нового типу людини інформаційного суспільства – персоніфікованого суб'єкта медіакомунікацій, який напрацьовує навички і компетенції свідомого орієнтування в інформаційному просторі з метою формування власного незалежного інформаційного поля. Розвиток життєстійкості в умовах негативного інформаційного впливу питомо розширює можливості людини для самоконструювання у цей новий тип, якому притаманне критичного, незалежного і неупередженого мислення та новий спосіб реагування для подолання негативних «стандартів» медіаповедінки з їх дегуманізуючим та духовно руйнівним характером, які так притаманні масовій аудиторії.

Список літератури

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное коструирование реальности. Трактат по социлогии знания. Пер. с англ. М.: Медиум, Academia-Центр, 1995. 323 с.
2. Денеко М.В. Потенциал личности как движущая сила развития преподавателя-профессионала. *Известия Томского политехнического университета.* Томск, 2006. Т. 309. № 5. С. 246-250.
3. Жарков Я. Інформаційно-психологічне протиборство в сучасному світі: проблемно-історичний аналіз. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. К., 2007. № 14–15. Вип. 15. С. 101–104.
4. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости : методическое руководство. М.: Смысл, 2006. 63 с.
5. Ложкін Г.В. Інформаційно-психологічна безпека особистості. *Персонал.* К., 2003. № 3. С. 78–81.
6. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях. *Психологический журнал*. М., 2001, Т.22, №1. С. 16-24.
7. Манойло А.В. Государственная информационная политика в особых условиях : монография. М. : МИФИ, 2003. 388 с.
8. Наливайко Т.В. Исследование жизнестойкости и ее связей со свойствами личности: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.05. Ярославль, 2006. 28 с.
9. Петров В.Л. Система анализа воздействия информации на подсознание человека в условиях информационно-психологического противоборства / В.Л. Петров. *Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики: зб. наук. пр.* Кривий Ріг, 2005. Вип. V, Т. 3. С. 303–314.
10. Посохова С.Т. Психология адаптирующейся личности : монографія. СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. 240 с.
11. Рассказова Е.И. Динамика смысла в процессе совладания с тревогой. *Проблемы смысла в науках о человеке (к 100-летию В. Франкла)*: материалы международной конференции / Под ред. Д.А. Леонтьева. М., 2005. С. 176-179..
12. Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека : монография. СПб: Речь, 2006. 365 с.
13. Сусська О.О. Інформаційний імунітет: проблеми психологічного захисту в інформаційному просторі : монографія. К., 2008. 108 с.
14. Татенко В.О. Соціально-психологічні механізми впливу людини на людину. *Соціальна психологія*. К., 2003. № 1. С. 60–73.
15. Тхостов А.Ш. Топология субъекта (опит феноменологического исследования). *Вестник Московского унмверситета.* Серия 14. Психология, 1994. № 2. С. 3-12.
16. Фризен М.А. Взаимосвязь субъективной оценки качества жизни личности и ее субъективной активности в плане собственного развития. *Вестник КРАУНЦ: Гуманитарные науки*. Петропавловск-Камчатский, 2014. № 1 (23). С. 106-114.

17. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризи: Пер. с англ. М: Прогресс, 1996. 344 с.
18. Maddi S.R., Koshaba D.M. Resilience at work: how to succeed no matter what life throws at you. NY: AMACOM, 2005. 213 p.

Гуцол К.В., Київ
ORCID 0000-0002-2820-2590

ПРОБЛЕМА НАРАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ВАЖЛИВОГО РЕСУРСУ ОСОБИСТОСТІ

У статті представлено теоретичне узагальнення та нове розв'язання проблеми наративної компетентності особистості. Обґрунтовано поняття наративної компетентності особистості, визначено її змістові та структурні особливості, критерії і рівні сформованості.

Ключові слова: особистість, наратив, наративна компетентність, рівні сформованості наративної компетентності.

The article presents a theoretical generalization and a new solution to the issue of narrative competence of personality. The term of narrative competence of personality was substantiated, its semantic and structural features, criteria and levels of formation are determined.

Keywords: personality, narrative, narrative competence, levels of formation of narrative competence.

У руслі психолого-герменевтичного підходу дослідження різноманітних дискурсивних практик особистості актуалізують проблему змісту та результативності її життєздійснень, сформованості та розвитку певних умінь, навичок, властивостей, здібностей, особистісних характеристик, що визначають її здатність до вибудовування, організації, упорядкування, осмислення, інтерпретації та реінтерпретації життєвого й особистісного досвіду. У контексті розв'язання цих проблем широкі перспективи відкриває компетентнісний підхід, що набуває стрімкого розвитку в сучасній науці.

У сучасному науковому полі поняття «компетентність» ще не є остаточно визначеним. У межах психологічної герменевтики компетентність розуміють як динамічну характеристику особистості, що формується та розвивається в системі її досвіду, уможливлює його вибудовування (організацію, впорядкування, осмислення, інтерпретацію та реінтерпретацію), визначення нових і розширення існуючих смислових контекстів, опанування соціокультурних практик, створення життєвих та особистісних проектів, експериментування з новими стратегіями особистісного вибору в процесі повсякденного смислового «обживання» особистістю простору власного життя. Компетентність становить важливу складову особистісного досвіду.

Для того, щоб особистий досвід перетворився на особистісний (привласнений особистістю), він має бути осмисленим та проінтерпретованим, тобто організованим та впорядкованим особистістю. Як важливий механізм, що дозволяє трасформувати зовнішні події у внутрішній досвід особистості

Н.В. Чепелєва, розглядає наративізацію досвіду, що відбувається шляхом його впорядкування згідно з ознаками наративного тексту: наративні структури виступають у ролі інтерпретаційних рамок, які людина накладає на дійсність, що осмислюється [11]. Механізм наративізації конструює особистісний досвід, на основі семіотизації та комунікації перетворюючи означувальну реальність у наративні структури [15]. Завдяки семіотизації людина означує як навколишню, так і внутрішню реальність, «накидаючи» на неї певні когнітивні фрейми: організує і концептуалізує її, застосовуючи готові інтерпретаційні схеми, що сформувалися в межах певних культур, або створює власні моделі щляхом реінтерпретації і трансформації реальності.

Наратив розуміють як завершену замкнену структуру, яка містить такі характеристики, як завершеність та послідовність дій, події, які організуються у певному, підпорядкованому єдиній логіці, порядку, оцінки значимих подій, афективне ставлення до них оповідача. Особистісний міф, розгортаючись у наративний текст, уможливлює об'єктивацію базових життєвих концепцій особистості [4]. Упродовж життя людина відбирає найбільш значимі події та явища і породжує на їхній основі власну життєву історію, виокремлюючи провідні самоототожнення (згідно внутрішній ієрархії системи ідентичностей) та перманентно трансформуючи життєву історію, прагнучи максимально повно зрозуміти і виразити себе. Продуктивним результатом цього процесу стає створений особистістю наративний текст, автонаратив, що відображає притаманну особистості ментальну модель світу [11].

З нашої точки зору, з усіх дискурсивно-орієнтованих концепцій конструювання ідентичності саме наративний підхід може максимально повно розглядати розвиток і трансформацію ідентичності в часі.

Отже, з позиції психолого-герменевтичного підходу наратив розглядають як засіб саморозуміння («історія для Себе») та самопрезентації («історія для Іншого»), за допомогою якого людина осмислює себе і свій досвід, відтворює минуле, актуалізує особистісну позицію, проектує себе та власне майбутнє (С.Ю. Гуцол [5], О.О. Зарецька [11], М.Л. Кросслі [7], О.Є. Сапогова [12], М.Л. Смульсон [15], Н.В. Чепелєва [15] тощо).

Виходячи з вищевикладеного, наративну компетентність доцільно проблематизувати як метакомпетентність – у широкому значенні, системну властивість особистості набувати і відтворювати власну ідентичність, у більш вузькому – особистісне утворення, що характеризує якість організації та впорядкування людиною власного особистого досвіду.

Метакомпетентності відіграють провідну роль у процесі оволодіння іншими компетентностями, у певному сенсі, вони становлять надструктурний вхід, який полегшує їхнє придбання та засвоєння. Суть феномена метакомпетентності у своїх працях розкриває М.О. Холодна [14].

Л.М. Ордобоєва підкреслює, що, якщо компетентність характеризує спрямованість особистості на вирішення завдань на основі вже відомих способів дій у відносно стабільних умовах, має специфічний характер та орієнтованість на завдання, то метакомпетентність, у свою чергу, виражає

спрямованість на вирішення нових завдань в умовах, що постійно змінюються, має більш узагальнений характер, орієнтованість на особистість [1].

Уперше в науковий апарат термін «competence narrative» було введено французьким ученим А.–Ж. Ґреймасом [2]. На його думку, розповідь за своєю природою є полемічною, що відбувається завдяки накладанню двох програм, що перебігають паралельно: суб'єкта та антисуб'єкта. У розумінні А.–Ж. Ґреймаса наративна компетентність складається з різних компетентностей, необхідних для реалізації наративної програми: наративного знання, тематичного знання, наративного знання-дії [2].

А.–Ж. Ґреймас і Ж. Курте проектують наративну компетентність на знання жанрів і літературних форм, за допомогою яких людина породжує й розуміє конкретні тексти [3]. Згідно концепції авторів, наративна компетентність передбачає сформованість семіотико-наративних структур, які є джерелом головних позначуваних форм, характеризуються віртуальністю, відповідністю мові, а не мовленню та керують дискурсивними структурами. Наративна компетентність становить потужне текстотвірне джерело, знаряддя найбільш ефективного й оптимального розуміння читачем сприйнятої текстової інформації, оскільки читач оперує стандартами і стереотипними структурами, що відображають функції твору, сюжетний перебіг, а також опосередковують формування та підтвердження інтерпретаційних гіпотез.

З точки зору А.–Ж. Ґреймаса і Ж. Курте, наративна компетентність виконує ще одну важливу функцію, яка полягає у введенні нової інформації до стереотипної свідомості, що сприяє розхитуванню стереотипів, народженню нових стереотипів, створенню креативно-хаотичного стану свідомості, яка як будь-яка синергетична система прагне до самоорганізації й усунення деструктивних тенденцій, що сприяє посиленню атрактивних механізмів і процесів формування нових семіотико-наративних структур [3].

Постійне відтворення наративної компетентності, її перманентне збалансування призводить до динамізації семіотичного універсуму культури, переформулювання смислових структур раніше проінтерпретованих текстів і, врешті-решт, забезпечує збереження та міжпоколіннєву трансляцію культурно значущої інформації. Одним із провідних факторів реалізації зазначених функцій, з нашої точки зору, є наративна компетентність.

У сучасній психології поняття наративної компетентності залишається малодослідженим і на сьогоднішній день скоріше є полемічним, ніж аналітичним. Так, проблеми розвитку наративної компетентності лікаря відображено в роботах Л.В. Засєкіної [6] і Т.В. Мещерякової [8]. Проблеми формування наративної компетентності в межах лінгвістичних досліджень є мішенню наукових опрацювань Є.С. Михайлової [9]. Так, Є.С. Михайлова вважає, що наративна компетентність є складовою комунікативної компетентності та тісно пов'язана з мовною, жанровою та дискурсивною компетентностями. Основу наративної компетентності становить подієвість та здатність мовної особистості її вербалізовувати [9]. На її думку, наративна компетентність полягає в умінні послідовно викладати інформацію про подію,

виокремлюючи її етапи, місце, учасників та їхнє ставлення до предмета оповідання відповідно до норм соціальної взаємодії, прийнятих у певній культурі.

Дослідженню розвитку наративної компетентності особистості в контексті навчання іншомовній комунікації присвячено роботи В.П. Федорової [13], яка, вивчаючи наративну компетентність у контексті міжкультурної взаємодії, визначає її як вищий рівень розвитку професійної здатності вибудовувати власні наративні висловлювання з урахуванням іншої соціальності партнера та виявляти соціокультурну специфіку наративних висловлень співрозмовника, адекватно їх інтерпретуючи. Згідно поглядів автора, до складу наративної компетентності поряд з лінгвістичними, соціолінгвістичними та прагматичними компонентами входять елементи загальних, немовних компетентностей, а також комплекс спеціальних знань і вмінь, на які спирається адресант при сприйнятті та породженні наративних повідомлень. В.П. Федорова також зазначає, що створення будь-якого дискурсу припускає формування в особистості комплексних навичок розуміння [13.

Саме як здатність до розуміння та інтерпретації особистого досвіду розглядає наративну компетентність Н.В. Чепелєва [11]. У сучасних психолого-герменевтичних концепціях проблематизація наративної компетентності набуває актуальності в контексті розробки соціально-психологічних практик та технологій самопроектування особистості. У цих дослідженнях самопроектування тлумачиться як процес збагачення і трансформації смислового простору особистості, який відбувається в результаті розуміння та інтерпретації індивідуального досвіду, що узагальнюється на основі внутрішніх інтенцій особистості та структурується під впливом цілей, мотивів та намірів людини, а також спирається на соціокультурні концепти, які організують особистісний досвід людини.

Результати теоретичного аналізу проблеми визначення теоретико-методологічних основ дослідження наративної компетентності особистості свідчать про перспективність застосування психолого-герменевтичного підходу до вивчення цього феномену. У межах цього підходу ми пропонуємо тлумачити компетентність як інтегральне динамічне особистісне утворення, що формується і розвивається в процесі вибудовування особистісного досвіду та забезпечує продуктивність життєздійснень особистості шляхом успішного розв’язання актуальних життєвих задач, що постають перед нею. У зазначених методологічних координатах особистість розглядається в зв’язку з її здатністю до осмислення навколишнього світу та самоосмислення, здатністю до самопроектування, що відбувається через засвоєння ключових соціокультурних дискурсів та інтерпретацію і трансформацію власного життєвого досвіду шляхом наративізації.

Ми пропонуємо розглядати сформованість наративної компетентності як здатність особистості виокремлювати та інтерпретувати наративні висловлювання Іншого, тобто, виявляти наративи в соціокультурних текстах (за тестом бачити наратив) та вибудовувати на цій основі власні наративні

конструкти. При цьому здатність людини продукувати власні наративи припускає володіння всіма елементами наративної структури (тобто сформованість у неї наративу як фрейму), а також володіння «набором» базових соціокультурних наративів, уміння на їх основі розгортати наративні структури у зв'язну розповідь. Здатність виявляти та інтерпретувати наративні висловлювання адресанта передбачає вміння особистості побачити за розповіддю Іншого його індивідуальний наратив, «Я-Текст».

На сьогоднішній день змістові та структурні особливості наративної компетентності є малодослідженими в психології, що становить перешкоду для розробки ефективних методів діагностики та розвитку її сформованості в особистості.

На думку Є.С. Михайлової, структура наративної компетентності містить:

– уміння курсивного розподілу елементів події в їхній послідовності;

– уміння впорядковувати належності оповідання до певного часового періоду (минулого, теперішнього або майбутнього);

– здатність продукувати коментарі у випадках можливого нерозуміння з боку адресата;

– здатність розуміння жанрово-ситуативної мети наративу [9].

Згідно поглядів В.П. Федорової, наративна компетентність особистості складається з таких умінь, як:

– здатність визначати основну функцію конкретного наративу;

– уміння враховувати загальну ситуацію і сферу спілкування при породженні власного наративу;

– здатність на основі наративного тексту здійснювати реконструкцію загальної ситуації і контексту спілкування;

– уміння визначати тематичну спрямованість наративного тексту за допомогою виділення його основної смислової домінанти;

– уміння вибудовувати власний наратив з урахуванням його смислової домінанти;

– здатність при породженні наративу враховувати особливості мовної картини світу партнера з іншого соціокультурного та мовного середовища;

– здатність розуміти структурну організацію наративу;

– здатність вибудовувати власний наратив відповідно до правила його структурної організації;

– уміння застосовувати знання соціокультурних концептів при породженні власного наративу;

– здатність опанувати певні норми і правила поведінки шляхом засвоєння фреймів і сценаріїв як когнітивних структур, що лежать в основі наративу, з метою продуктивної інтерпретації наративів іншого і застосування цих знань у процесі конструювання власного наративу;

– здатність виявляти в наративі іншого його особистісні цінності і настанови та співвідносити їх із загальною системою цінностей, норм і настанов конкретно соціокультурної спільноти [13].

Відповідно до визначених складових наративної компетентності, автор виокремлює шість етапів її формування в особистості. Перший етап передбачає оволодіння особистістю певним понятійним апаратом, зокрема, ознайомлення з поняттям наративу, його характеристиками та функціями в суспільстві. На другому етапі відбувається робота над вербально-семантичним рівнем наративу. На третьому етапі – робота над зовнішнім структурним оформленням тексту наративу. Четвертий етап передбачає роботу з когнітивною інформацією, що міститься в наративі. На п'ятому – відбувається навчання розпізнавати та інтерпретувати соціальні настанови, норми, ціннісні орієнтації іншого, які закарбовані в його наративі. На шостому етапі здійснюється активізація отриманих знань та їх актуалізація у власних наративотвореннях. В.П. Федорова доводить ефективність запропонованої стратегії розвитку наративної компетентності особистості [13].

Проте ми вважаємо, що наведені етапи розвитку наративної компетентності напряму не випливають із запропонованої автором моделі та не відображають рівнів її актуальної і потенційної сформованості, що, з нашої точки зору, принципово обмежує її прикладні можливості в контексті розробки програм розвитку наративної компетентності особистості.

У структурі наративної компетентності ми пропонуємо виділити передсмисловий, смисловий та метасмисловий рівні, що співвідносяться із значеннєвим та смисловим рівнями розуміння тексту за Н.В. Чепелєвою [16].

1. Основною характеристикою передсмислового (значеннєвого) рівня є відновлення змісту, що мав на увазі його автор. Основними механізмами цього процесу є когнітивні операції: структурування і переструктурування текстової інформації, її стиснення і семантичне зважування [16].

До критеріальних ознак сформованості наративної компетентності особистості на цьому рівні можна віднести вміння виділяти окремі текстові елементи, складові частини тексту наративу, виокремлювати певні ситуації, що експлікуються в текстових висловленнях, уміння стисло переказувати зміст тексту наративу, складати розгорнутий його план, ставити запитання за змістом тексту.

2. На смисловому рівні відбувається процес трансформації змісту тексту в іншу знаково-смислову систему, тобто переосмислення тексту реципієнтом. У випадку смислового розуміння, яке досягається в результаті діалогічної взаємодії з текстом, основним критерієм є синтез, породження нового смислу, що базується на «смисловій основі» вихідного повідомлення. Основним механізмом цього процесу є інтерпретація, яку Н.В. Чепелєва розглядає як «накидання смислу на текст», що призводить до відкриття в повідомленні смислу, відсутнього у вихідному тексті [15].

Серед критеріальних ознак сформованості наративної компетентності особистості на цьому рівні доцільно віднести вміння визначати в тексті наративу його тему (предмет, сутність), формулювати основну думку (ідею), виділяти проблему, до розв'язання якої прагне автор, висувати власні припущення щодо подальшого розвитку змісту тексту наративу, ставити

питання до автора (питання-здивування, питання-роздуми, питання-заперечення тощо) [16].

3. На наш погляд, третім рівнем розуміння тексту і, відповідно, третім рівнем сформованості наративної компетентності особистості є метасмисловий рівень, на якому здійснюється рефлексія підстав інтерпретаційних процесів, що відбуваються на попередньому, смисловому рівні. Основним механізмом тут, на наш погляд, виступає процес тлумачення, який Н.В. Чепелєва визначає як розгорнуту рефлексію не тільки сприйнятого повідомлення, але й власних інтерпретаційних процесів та роз'яснення їх Іншому [15]. Феномен «присутності Іншого» є характерною рисою діалогу на цьому рівні, у процесі якого відбувається саморозкриття для Іншого – смислова презентація особистості. Отже, третій рівень розуміння тексту передбачає сформованість у особистості смислової рефлексії, що становить основу її саморегуляції.

До критеріальних ознак сформованості наративної компетентності особистості на цьому рівні вважаємо за доцільне віднести вміння індивіда припускати, що саме спонукало автора до створення певного наративу, та вміння йому відповідати, виходячи з цього припущення, рефлексувати підстави власних інтерпретаційних процесів, прогнозувати ефект (наслідки) від знайомства з певним наративом, аналізувати труднощі, що виникають при розуміння тексту наративу.

Таким чином, можна підсумувати, що розвиток наративної компетентності особистості передбачає оволодіння низкою компетентностей: тематичною організацією досвіду особистості шляхом створення «Я-висловлювань»; просторово-часовою та причинно-наслідковою структуралізацією подій та визначенням способів детермінації свого досвіду шляхом побудови наративів та автонаративів; ціннісно-смисловою інтеграцією досвіду особистості та його консолідацією з особистісним досвідом шляхом виділення головної лінії (лейтмотиву) власного життєвого твору, яка закарбовує смислову систему особистості, що забезпечує смислову регуляцію життєздійснень особистості.

Список літератури

1. Бидагаева Ц. Д., Ордобоева Л. М., Коногорова А. В. Межкультурная коммуникация : аспекты дидактики : материалы межвуз. метод. семинара (24 марта 2011 г.) / ред. Г. С. Доржиева. Улан-Удэ : Изд-во Бурят. госун-та, 2011. Вып. 3. 148 с.
2. Греймас А.−Ж. В поисках трансформационной модели ; пер. Л. Зиминой. Москва : Академ. проект, 2004. 368 с.
3. Греймас. А.−Ж., Курте Ж. Семиотика. *Объяснительный словарь теории языка* ; ред. Ю. С. Степанов. Москва : Радуга, 1983. С. 483−550.
4. Гуцол С. Ю. Метафора як спосіб символічного вираження внутрішнього досвіду особистості. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2007. № 3 (21), ч. 2. С. 109–116.

5. Гуцол С. Ю. «Сюжет перехода» как мифологическая форма воплощения личностного проекта студенческой молодежи. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. ІІ: Психологічна герменевтика,* вип. 8. 2014. С. 73–82.

6. Засєкіна Л. В. Наративна компетентність лікаря на перетині досліджень психолінгвістики і наративної медицини. *Психолінгвістика.* 2016. Вип. 19 (1). С. 47–61.

7. Кроссли М. Л. Нарративная психология. Самость, психологическая травма и конструирование смыслов : монографія. Харьков : Гуманитарный Центр, 2013. 284 с.

8. Мещерякова Т. В. Формирование нарративной компетентности у будущего врача. *Высшее образование в России.* 2013. № 2. С. 132–137.

9. Михайлова Е. С. Конститутивные признаки детского нарратива. *Инициативы XXI века.* 2014. № 4. С. 130–131.

10. Наративні психотехнології / Чепелєва Н. В., Смульсон М. Л., Шиловська О. М., Гуцол С. Ю. ; за заг. ред. Чепелєвої Н. В. Київ : Главник, 2007. 144 с. (Серія «Психологічний інструментарій»).

11. Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості : монографія / за ред. Н.В. Чепелєвої. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 276 с.

12. Сапогова Е. Е. Жизненный опыт в автобиографических нарративах личности. *Вопросы психологии.* 2014. № 1. С. 68–79.

13. Федорова В. П. Нарративная компетенция как компонент межкультурного взаимодействия. Современные подходы к уровням обученности и критериям их оценки при подготовке по иностранному языку специалистов-нефилологов. *Вестник МГЛУ.* 2003. Вып. 477. С. 29–40.

14. Холодная М. А. Психология интеллекта : парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 272 с.

15. Чепелєва Н. В. Розуміння – Інтерпретація – Тлумачення. *Технології розвитку інтелекту.* 2017. Т. 2. Вип. 6 (17). URL : http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/ article/view/301 (дата звернення : 12.02.2019).

16. Чепелєва Н. В. Текст і читач : посібник. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2015. 124 с.

Дітюк П. П., Київ
ORCID 0000-0002-1142-1201

ДИЗАЙН ТА РЕЗУЛЬТАТИ ТРЕНІНГУ РОЗВИТКУ ДОРОСЛИХ

У статті розглянуто деякі питання взаємин у структурі учень – вчитель – освітня система. Визначено наявність трьох відповідних груп цілей та способів управління діяльністю. Наведено розбір концепції, ходу та результатів проведення розвивального тренінгу для професійних груп дорослих.

Ключові слова: учень, вчитель, дорослий, навчальна система, професійна група, тренінг, розвиток.

In the article, some questions of structure attitudes between student – tutor – educational system is reviewed. Three groups of goals and means to operate are determined. There is a discussion about conception, process and results of professional group development training.

Key words: student, tutor, adult, educational system, professional group, training, development.

Концептуальні положення.

Розвиток активних методів навчання та спроби впровадження у педагогічну практику ігрових, та, зокрема, тренінгових або квазітренінгових (тобто таких, що оголошують себе тренінговими, але не є такими) методик актуалізував питання про те, що у сучасній системі навчання дорослих мають братися до уваги не тільки мета (або цілі) вчителя, але й мета учня.

Навчальна діяльність загалом має учбову діяльність як свій об’єкт, а тому управління відбувається, принаймні, на двох рівнях – на нижньому рівні учень управляє своєю особистою учбовою діяльністю, на вищому – вчитель управляє навчальною діяльністю, в яку учбова входить як об’єкт, а учень – як матеріал. З точки зору технології цей підхід є дієвим та продуктивним.

Але освітня система як така теж формулює свої вимоги до результатів навчання, і ці вимоги можуть або співпадати, або не співпадати ані з вимогами вчителя, ані з вимогами учня. Г.П. Щедровицький визначає освітню систему як таку, що забезпечує головний процес існування суспільства – процес відтворення і трансляції певних соціокультурних норм [4]. Інакше кажучи, така система має формулювати ці норми, та вимагати, щоб у процесі навчання учень, по-перше, їх засвоював; по-друге, у подальшому – відтворював. Така система повинна, з точки зору свого завдання, розглядати учня – як матеріал, який стає кінцевим продуктом в ході перетворення, а вчителя – як засіб, за допомогою якого це перетворення відбувається.

Такий стан речей влаштовує і саму систему, і всіх учасників процесу до того моменту, коли інерційність системи, яка зазвичай є більшою, аніж

інерційність її окремих частин, не починає заважати їй завчасно змінити вимоги до ідеалу у відповідності до змін, які суспільство зазнає. За умов змін, якщо система не встигає ані сформувати вимоги до ідеалу нового типу, ані, тим більше, обґрунтувати його переваги, створюється ситуація, коли система вже не спроможна підпорядковувати своїй меті ані учнів, ані вчителів. І тоді, згідно з теорією рефлексивного управління В.О. Лєфєвра, кожен з них може почати розглядати саме свою особисту мету як найбільш пріоритетну [1].

В найбільш поширеній моделі навчання учень сприймається як його об'єкт або матеріал. Його суб'єктність уможливлюється лише у стосунках з учителем або учбовою групою. Втім, таке ставлення притаманне скоріше для індустріальної епохи, бо інформаційне суспільство вже відкрито говорить про такі явища, як освіта дорослих, безперервна освіта або перманентна освіта. В таких системах освіти учень (студент) вже свідомо виходить за межі об'єктної поведінки, формулює власну, індивідуальну мету подальшої освіти та починає використовувати вчителя саме як засіб засвоєння необхідних йому знань, а систему освіти – як ресурсний майданчик, своєрідну біржу вчителів та навчальних предметів та курсів, або просто формальну систему підтвердження рівня знань. Мета системи освіти та її суспільний ідеал його не цікавлять, ідеал він для себе формулює особисто, більш чи менш вдало.

Позиція вчителя цікава тим, що він може, задля досягнення власної мети, яка є найбільш пріоритетною, використовувати в якості засобу як учня, так і систему освіти. У першому випадку, він, виходячи із запиту учня, взагалі може орієнтуватися лише на формальні вимоги системи освіти, надаючи учню можливості не стільки засвоїти певний обсяг знань, скільки демонструвати формальне володіння ними. В іншому випадку, він може взагалі орієнтуватися на інші вимоги, та навчати учня, виходячи з його реального запиту. Вчитель може обрати для себе й інший шлях, використовуючи саме систему освіти як засіб реалізації власної мети. Тоді він змушений орієнтуватися на вимоги саме системи, незважаючи на реальні потреби учня і розглядаючи його лише й виключно як матеріал діяльності.

Система також обирає для себе стратегію досягнення власної мети. Оскільки система освіти найчастіше є компонентом державної системи більш високого порядку, вона може в якості засобу розглядати або систему вищого порядку, або безпосередньо учня, або вчителя. Виникає така ситуація, в якій всі учасники мають власну мету, не координують або координують її лише частково, або лише формально з іншими учасниками, та намагаються взяти на себе управління всім процесом взагалі. Така ситуація має назву «боротьба за управління». Перемагає в цій боротьбі той, хто має найбільший ресурс – організаційний, матеріальний, інтелектуальний, тощо.

Ю.І. Машбиць, аналізуючи вже не мету, а способи управління учбовою діяльністю, визначає їх як такі:

- жорстка її детермінація (вибір відповідного розміру "поля самостійності"),

- тип допоміжного впливу (психологічний механізм зворотного зв'язку),
- співвідношення функцій управління учбовою діяльністю, здійснюваних учителем і учнями (психологічний механізм динамічного розподілу функцій управління між учителем і учнями),
- довизначення учбової задачі,
- ставлення до учня як до особистості [3] .

Якщо перші два механізми – це механізми, за допомогою яких учитель здійснює класичне управління учбовою діяльністю, то динамічний розподіл функцій управління – це визнання того, що учень може, і навіть повинен розглядати вчителя як засіб досягнення своєї мети, делегуючи йому функції управління лише частинами процесу, наприклад, такими, як вибір поля самостійності, формулювання вимог для визначення якості засвоєння матеріалу, обрання допоміжного впливу.

Довизначення учбової задачі. Йдеться про те, що учень, маючи власну суб'єктність, завжди привносить до задачі особистий, суб'єктивний смисл, і, фактично, розв'язує не поставлену вчителем задачу, а свою, особисту.

Ставлення до учня як до особистості – це, фактично, визнання суб'єктності учня, тобто наявності в нього вільно визначеної власної мети діяльності.

Отже, задля досягнення необхідної ефективності, будь-яка сучасна навчальна або розвивальна програма повинна враховувати, по-перше, наявність трьох груп позиційних цілей; по-друге – наявність визначених психологічних механізмів, які управляють навчальною діяльністю та розвитком.

*Експериментальне дослідження***.**

Виходячи з уявлень про необхідність врахування позиційних груп цілей та діючі в навчальному процесі психологічні механізми, нами було розроблено модель їхнього дослідження на матеріалі розвитку дорослих. Згідно з нашою концепцією, розвиток дорослих відбувається, переважно, в процесі діяльності по створенню та реалізації проєктів власного розвитку (саморозвитку). Тим, що розвивається, є способи мислення та дій, а результатом – такі нові способи мислення та дій, які надають змогу розв'язувати або принципово нові класи задач, або вже відомі класи задач у більш ефективний спосіб.

Протягом 2019-2020 р.р. нами було проведене експериментальне дослідження, в якому вивчалися процеси та результати розвитку способів мислення та діяльності дорослих під час проходження ними спеціально створених тренінгових програм. Для проведення практичної частини дослідження було обрано напрямок підготовки та підвищення кваліфікації тренерів навчальних центрів збройних сил та спеціалізованих оперативних служб. Передбачалося, що особи, які мають експертні знання з вибраних напрямків, можуть стати компетентними тренерами за умови здійснення ними рефлексії власної професійної діяльності. Протягом тренінгу учасники мали проаналізувати досвід здійснюваної ними діяльності на посаді тренера, та розробити проєкт удосконалення власної діяльності. Таким чином, головним

змістом тренінгу стала розробка проєкту як механізму власного професійного та особистісного розвитку.

Тренінг для тренерів – важлива складова підвищення професійної кваліфікації у галузі безпеки. Потреба в кваліфікованих тренерах у світі та в Україні наразі є достатньо високою та має тенденцію до зростання. Учасники тренінгу вивчали особливості розробки та реалізації стандартних та специфічних тренінгових програм, сучасні методики викладання, специфіку роботи з навчальними групами, які виступали у якості проєктних норм в процесі розробки індивідуальних проєктів. Практико-методичні розробки, які було використано в цій програмі, також було випробувано при підготовці військовослужбовців та співробітників Збройних сил України, Національної гвардії, інших спеціалізованих оперативних служб, які займають інструкторські посади або призначені до їхнього зайняття.

З точки зору наших концептуальних уявлень про існування, якнайменше, трьох груп цілей учбової діяльності, вони були нами визначені як наступні.

Цілі учасників. Головними цілями учасників були розвиток власних тренерських компетенцій та визначення напрямків власного професійного та особистісного розвитку.

Цілі замовника. Цілі замовника визначалися як підвищення тренерського рівня власних спеціалістів та відпрацювання стандартизованих серед груп спеціалістів уявлень щодо змісту, форм та методів проведення ними тренінгових програм, що повинно позитивно вплинути на їхню якість та зменшити суперечки та протиріччя в учбовому процесі.

Цілі тренерів. Головними цілями тренерів є організація розробки учасниками проєктів власного розвитку, трансляція учасникам сучасних проєктних норм, перевірка та доопрацювання методики та практики.

Цих трьох груп цілей було б достатньо, якби на меті було проведення навчального тренінгу. Але наша діяльність була більш складною – тренінг був лише матеріалом наукового дослідження, тому необхідно взяти до уваги четверту групу цілей – цілі дослідження, якими, зрозуміло, були перевірка концептуальних положень та виявлення особливостей та закономірностей перебігу зазначених процесів.

В процесі проведення програми передбачалося здійснення теоретико-методологічного та практичного розборів понять форми, змісту та методики тренерської діяльності; сутності активних та інтерактивних засобів навчання. Було передбачено розробку та вдосконалення змісту тренінгових програм, в ході відпрацювання яких, як передбачалося, виникне необхідність приділити увагу розвитку комунікативних компетенцій. За результатами розробки проєктів та їхнього захисту в ході тренінгу передбачалася розробка учасниками подальших вимог щодо власного особистісного та професіонального розвитку.

Для учасників очікуваними результатами проходження програми висувалися такі:

- опановано основні поняття та засвоєно/розвинуто головні компетенції діяльності тренера,

- сформовано професійний тренерський імідж;
- самостійно розроблено та вдосконалено навчальні програми;
- розвинуто уявлення про тренерську діяльність та висунуто вимоги до власного вдосконалення.

Концепцією проведення було визначено діяльнісний підхід та наступний учбовий зміст тренінгу.

1. Аналіз учасниками власного тренерського досвіду, визначення головних проблем та протиріч, та постановка на цьому ґрунті особистих цілей учасників тренінгу.
2. Засвоєння поняття учбового змісту як підґрунтя планування та проведення навчання.
3. Засвоєння поняття організаційної форми як способу проведення навчального заняття.
4. Відпрацювання позиції тренера як суб'єкта, який організує розуміння учбового змісту шляхом реалізації відповідної форми.
5. Розвиток комунікативних компетенцій.
6. Засвоєння інтерактивних форм у навчанні.
7. Розробка та вдосконалення змісту тренінгових програм учасників.
8. Постановка подальших задач на індивідуальний професіональний та особистісний саморозвиток.

Таким чином, програму було побудовано як таку, що спирається на експертні знання учасників та їхній власний досвід тренерської роботи.

Було проведено 3 тренінгових програми, в яких прийняло участь 42 учасники. Тренінгові програми проводилися у комбінованому, наочно-дистанційному форматі.

Протягом проведення програма зазнавала суттєвих змін. Головним чином, вони були пов'язані з тим, що частина учасників:

- не мала необхідного досвіду тренерської діяльності;
- не володіла експертними знаннями в обраних напрямках;
- протягом проведення програм змінювала власні вимоги до їхнього результату (як у бік зменшення, так і у бік підвищення вимог до результатів; або взагалі до зміни їхнього типу).

Критично важливим, таким чином, стає відбір учасників до програми. Одним з провідних засобів його забезпечення мало б бути використання матеріальної зацікавленості кандидата до участі, але цей засіб не дає достатньої гарантії надійності. Зі змістовної точки зору, варто провести дослідження дійсної мотивації кандидата. Це може бути здійснено у ході співбесіди з експертною групою – шляхом обговорення бачення кандидатом його вимог до власного проекту саморозвитку. На жаль, на практиці цей спосіб не завжди є прийнятним у зв'язку зі складнощами організаційного та економічного характеру. Іншим способом є поширене у провідних світових навчальних закладах написання кандидатом есе за відповідною тематикою з подальшим його експертним розглядом, але, на жаль, практика написання таких текстів на

сьогодні в Україні майже цілком відсутня. Втім, проблема потребує свого вирішення.

Програму було проведено в наступних варіантах.

1. Для учасників, які володіють експертними знаннями та мають тренерський досвід – як програму вдосконалення тренерської діяльності.
2. Для учасників, які володіють експертними знаннями, але не мають досвіду тренерської діяльності – як програму засвоєння позиції тренера.
3. Для учасників, які не володіють експертними знаннями – як програму рефлексії власних знань та створення вимог до саморозвитку.

Головні завдання програми в цілому досягнуто.

Шляхом роботи у складі загальної групи та малих груп проведено аналіз індивідуального досвіду кожного з учасників, на ґрунті якого сформовано особистісні цілі участі у програмі. Ці цілі мали більш чи менш неформальний, змістовний характер в залежності від ступеня зацікавленості учасника у результатах.

Розглянуто питання учбового змісту й визначено вимоги до нього. Провідним поняттям локусу стали механізми зворотного зв'язку, довизначення (перевизначення) учбового завдання та динамічного розподілу функцій управління учбовою діяльністю [2; 3], які тренер обов'язково має враховувати під час розробки, проведення та коригування програми тренінгу.

Важливе місце посіло обговорення необхідності досягнення у ході реалізації тренінгових програм трьох груп цілей – учасників, тренера та навчальної системи загалом.

Відпрацьовано поняття навчальної форми як релевантної учбовому змісту. В процесі реалізації програми використовувалися форми роботи у складі повної учбової групи, малих груп, індивідуальна та дистанційна форми. В процесі групової роботи учасники засвоювали різні функціональні позиції – учня, тренера (тьютора) та рефлексивну позицію «ззовні». Дистанційна робота здійснювалася як у індивідуальному (самостійному), так і у груповому форматах.

Під час проведення програми кожний учасник час від часу займав позицію тренера, який організовував та проводив навчання як за вже знайомою, так і за розробленою в процесі проведення програми новою для себе тематикою. Обов'язковою часткою програми було отримання ним зворотного зв'язку від групи щодо змісту, адекватності форми та особистої поведінки як тренера. Отриманий зворотний зв'язок використовувався учасниками як підґрунтя для постановки завдань на подальший професійний та особистісний саморозвиток. Ці завдання використовувалися учасниками як технічні завдання на створення про'ктів особистісного та професійного розвитку.

Результати учасників.

Згідно з завданням, головними результатами для учасників стали розроблені проєкти власної діяльності у подальшій професійній діяльності. В процесі розробки цих проєктів вони були змушені засвоїти нову для себе позицію проєктувальника цієї діяльності, її результатів та себе такого, який

спроможний цю діяльність здійснювати. Типовими семантичними локусами підсумкової саморефлексії учасників було «навчилися» та «зрозуміли». Окремо звернімо увагу на конструкт «зрозуміли, чого не треба робити». Очікувано, певна частина учасників усвідомила для себе подальшу відсутність можливості або інтересу розвитку у визначеному напрямку взагалі.

Результати замовника.

В процесі тренінгу було усвідомлено дійсно працюючі в підрозділах/організаціях стандарти навчального процесу та тренерської роботи, їхні недоліки та протиріччя та розпочато їхнє усунення, яке має бути продовжено в процесі реальної діяльності. Проблематизовано питання по відбору учасників навчання та тренерів, невідповідність очікувань реальним можливостям та методичні помилки організації навчального процесу.

Результати тренерів.

Тренери фактично займали дві позиції – організаторів проєктування та носіїв проєктних форм. Як організаторам, їм вдалося вивести більшість учасників в позицію розробників проєктів розвитку, як носіям норм – транслювати ці норми проєктування учасникам, як методологам – поставити завдання на корекцію як самих норм, так і способів їхньої трансляції.

Під час тренінгів виявилися важливі для тренерів особливості учасників.

1. Найбільшу складність технологічного плану становить планування часу – у якості тренера вони намагаються викласти більше матеріалу, ніж це можливо для засвоєння.
2. Активні та інтерактивні форми слабо використовуються попри декларації.
3. Не дивлячись на саме тренінговий формат, учасники намагаються уникнути необхідної для засвоєння кількості повторень вправ.
4. Ретроспективній рефлексії виконаних завдань учасники приділяють замало часу, а сама вона носить суто формальний характер.
5. Замало уваги відводиться підсумкам/висновкам виконаних завдань.

Результати дослідження.

1. Концепція проведення є адекватною завданню, вона орієнтована на реальну проблематику та передбачає безпосередню роботу з найбільш актуальними проблемами, розривами та протиріччями у діяльності. Це схвально сприймається учасниками та замовниками, та в той самий час підвищує емоційну напругу під час проведення програми.
2. В процесі проведення програми учасниками було розроблено технічні завдання та, на їхньому підґрунті, відрефлексовано та дороблено проєкти власного особистісного та професійного розвитку.
3. Проєкт власного розвитку існує завжди. Він може бути (та зазвичай є) неусвідомленим або усвідомленим лише частково.
4. Проєкт власного розвитку може бути «нульовим», стагнаційним, принаймні, за своїм замислом. Відмова деяких учасників від змістовної розробки проєкту власного розвитку є одним з можливих проєктів такого розвитку.

5. Підтверджено важливість як з дидактичної, так і зі змістовної точки зору розбору понять про такі механізми учбової діяльності, як зворотний зв'язок, динамічний розподіл функцій управління та довизначення учбової задачі.

6. Підтверджено важливість врахування не тільки цілей учасників та тренерів, але й навчальної системи загалом. Обговорення цілей, які висуває навчальна система, як правило, залишається поза обговоренням, що призводить до низки специфічних конфліктів та непорозумінь.

7. Будь-яка програма розвитку потребує коригування під час реалізації, що пов'язано як з наявністю декількох груп цілей (учасників, організаторів та замовників), так і з їхньою динамічною зміною. Як робочу концепцію треба визначити таку, що «Жодна ціль учасників не залишається незмінною в процесі саморозвитку», і навпаки, незмінність цілі розглядати як певний, хоча й цілком можливий, казус.

8. Учасники тренінгів мали дуже різний за складом та тривалістю досвід тренерської діяльності, або не мали його взагалі; а також мало пов'язані з дійсністю уявлення про завдання тренінгу та напрямки їхнього виконання. Під час проведення тренінгів було з'ясовано, що великий відсоток учасників не є експертами у тих галузях та аспектах діяльності, яких вони, зі їхніми власними заявами, мають намір навчати своїх учнів. На наш погляд, це комплексна проблема, в підґрунті якої полягає відсутність професійних стандартів як явище.

9. Достатньо велика кількість учасників відмовилися від змістовного обговорення особистих цілей участі у тренінгу. Ми вже звертали увагу на те, що велика кількість людей або не розуміє власних цілей, тобто існує у процесний спосіб, або не схильна їх обговорювати.

10. Відпрацювання поняття змісту навчання викликало найбільш сильні за час тренінгу негативні переживання учасників. Вважаємо, що це пов'язано з тим, що частина учасників не є експертами у тій діяльності, якої мають намір навчати інших.

11. Необхідною умовою проєктування власного розвитку є виникнення нових класів задач, або вимог до принципово інших способів та результатів їхнього розв'язання.

12. В зв'язку з тим, що переважну більшість учасників для проходження тренінгу було направлено відповідним керівництвом, а для інших участь була безкоштовною, гостро поставало питання мотивації.

13. Необхідним є попередній відбір учасників до програми за змістовними характеристиками. Не зважаючи на відбір, ми не очікуємо, що 100% учасників вдало опанують програму.

Список літератури

1. Лефевр В.А. Рефлексия. Москва: Когито-Центр, 2003. 496 с.

2. Машбиць Ю.І. Психологічний аналіз навчання як управління учбовою діяльністю. *Актуальні проблеми психології. Психологічна теорія і технологія навчання.* 2006. Т. 8, вип. 2. С. 3-17.

3. Смульсон М.Л. Психологічні механізми в концепції навчання Ю.І. Машбиця. *Технології розвитку інтелекту*. 2014. Т.1, №6. URL: http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/123

4. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ). *Педагогика и логика:* сборник работ. Москва: Касталь,1993. С. 16-201.

Зазимко О. В., Київ
ORCID 0000-0003-0422-3669

ОСМИСЛЕННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ФАБУЛИ ВЛАСНОЇ ІСТОРІЇ ЯК ПРАКТИКА КОНСТРУЮВАННЯ ДОСВІДУ

Наведено і проаналізовано результати дослідження особливостей осмислення юнаками і дівчатами сюжету соціокультурного дискурсу, який в якості фабули задіяно у конструюванні власної життєвої історії, спрямованої на розвиток особистості. Методологія проведеного дослідження ґрунтується на положенні, що одним із провідних механізмів конструювання досвіду особистості, що розвивається, є інтерпретація. Інтерпретація тлумачиться у розумінні Н. В. Чепелєвої як осмислення тексту, яке призводить до вбачання в повідомленні деякого смислу, відсутнього в самому тексті.

Ключові слова: дискурсивне конструювання досвіду, інтерпретація, осмислення, соціокультурний дискурс, фабула, сюжет, розвиток особистості, юнацький вік.

In the article provided and analyzed the results of the research about features of reflection on socio-cultural discourse that as a story line used in design of personal life story to personality development. The methodology of the research based on the position that the main design mechanisms of personality development is interpretation. According to N. V. Chepelieva interpretation is understanding as text reflection on which leads to seeing some meaning in the message that did not appear in the text itself.

Keywords: discourse design development, interpretation, reflection on, socio-cultural discourse, story line, plot, personality development, adolescence.

Вирішення проблем з конструювання досвіду особистістю не нове завдання для психологічної науки і практики, хоча в межах багатьох психологічних шкіл така дефініція не вживається. У контексті психолого-герменевтичного підходу Н. Чепелєва розглядає конструювання досвіду «як приведення соціокультурної та особистісної інформації в систему, організацію такої інформації у зв'язні структури, що допомагають осягнути її смисл» [3, 6]. Вчена вказує, що в процесі конструювання досвіду відбувається його трансформація із особистого в особистісний, який на відміну від попереднього є освоєним, проінтерпретованим тощо, тобто вибудований самою особистістю.

Н. Чепелєва вважає, що єдиним продуктивним шляхом реагування на обставини, що змінились, є включення інтерпретаційних процесів [3]. З цим твердженням неможливо не погодитися, адже аналіз існуючих на сьогодні психологічних практик щодо корективних та терапевтичних впливів на особистість доводить правомірність цього положення.

Супровід конструктивних змін особистості, який здійснюється у межах різних психологічних шкіл, ґрунтується на активізації інтерпретаційних процесів особистості та усвідомленню нею неконструктивних шляхів розвитку. Конструктивні зміни особистості безпосередньо забезпечуються процесом конструювання людиною власного досвіду. З іншого боку, конструювання досвіду відбивається на побудові життєвого шляху та розвитку особистості.

Сучасна психологія пропонує достатню кількість розумінь цього процесу, які, на перший погляд, здаються протилежними чи різноспрямованими стосовно його детермінованості. Одні психологічні школи рушійну силу розвитку особистості та конструювання нею досвіду вбачають у біологічних чинниках та соціокультурних умовах, інші – в активності самої особистості.

Одним з яскравих прикладів є відомий не лише серед психологів-спеціалістів, а й серед широкого загалу – транзактний аналіз, розроблений Е. Берном. Приналежність транзактного аналізу до психоаналітичних теорій, зумовлює зміщення розуміння побудови людиною власної долі до полюсу детермінованості, тобто з незначним впливом активності особистості. Ключовим поняттям у транзактному аналізі Берна є «сценарій життя». За теорією сценарій власного життя «пишеться» особистістю без усвідомлення цього процесу, адже, основний сюжет складається в дитинстві, ще до закінчення формування мовлення. Кожному сценарію характерна «фінальна сцена», до її наближує реалізація людиною власного сценарію. Проте, транзактний аналіз не заперечує роль активності особистості, виходячи із того, що кожна людина має власну цінність з вихідною позицією «Я-о'кей». Отже, кожна особистість несе відповідальність за здійснені нею рішення: якою вона хоче бути та яким будує своє життя.

Думка про те, що основи побудови картини світу міцно закладаються у дитячому віці, є у багатьох психологічних теоріях. Втім, транзактна теорія вирізняється саме тим, що дитина не лише формує власні основні погляди, а складає певний план свого життя та особистого розвитку. Тому, ця теорія є яскравою ілюстрацією психологічного погляду, що тяготіє до полюсу соціокультурної детермінованості конструювання досвіду.

На даний час транзактний аналіз є практикою, що інтенсивно розвивається та асимілюється у зарубіжних і вітчизняній психотерапії й консультуванні. Застосування цієї практики сприяє успішному зниженню ролі непродуктивних сценаріїв у житті людини. Втім, вона повноцінно не сприяє у спрямуванні конструювання власного досвіду як його збагачення та розширення за рахунок власних смислів та самодетермінації особистості, а схиляє її до вибору іншого комфортнішого сюжету та «реалізації» його своєму житті.

Прикладом інших психологічних практик, що тяготіють у конструюванні досвіду до полюсу активності особистості, є персоналістичні напрями. Яскравою ілюстрацією можна вважати клієнт-центровану терапію К.-Р. Роджерса. Основний акцент у цій практиці ставиться на особистий потенціал, що містить вроджену мудрість, і є рушійним у конструюванні людиною

власного досвіду. Механізмом зміни клієнта за К. Роджерсом є самоактуалізуюча тенденція. Такі зміни у досвіді людини можуть забезпечуватися когнітивним переструктуруванням, дисоціацією емоцій від когнітивної сфери, розширенням свідомості тощо. Завдання терапевта полягає у створенні умов для актуалізації внутрішнього потенціалу особистості, розгортання якого блокується певними соціальними перепонами. Основна мета терапії полягає у досягненні клієнтом стану конгруентності між внутрішніми аспектами Я і наявною Я-концепцією. Конструктивні зміни особистості клієнта на позиціях такого підходу забезпечуються актуалізацією природної мотивації до змін, тому процес цих змін має спонтанний характер.

У цілому, можна охарактеризувати психологічні практики, які виходять з різних полюсів зумовленості розвитку людини, що й спричиняє різні підходи до запуску процесу інтерпретації: від керування його терапевтом до створення умов для «запуску» процесу інтерпретації самим клієнтом. У будь-якому разі це є процесом трансформації особистого досвіду в особистісний.

На даний час жодна із психологічних теорій та практик не відхиляє впливу на розвиток особистості ні біологічних, ні соціокультурних, ні власне особистісних чинників. У цілому їх можна охарактеризувати як практики конструювання досвіду із включенням інтерпретативних процесів клієнта. Втім, фокус інтерпретації та механізми її запуску різняться. У межах кожної теорії-практики передбачається певна «ідеалізована особистість», досягнення якої відбувається за допомогою визначених механізмів.

З такого погляду, свобода волі особистості ігнорується навіть у теоріях персоніфікованого напряму. Індивідуальність особистості виявляється в особливостях конструювання нею власного досвіду, у побудові проекту свого життя з різноплановою орієнтованістю. Тому, визначення інтерпретації як одного із провідних механізмів конструювання досвіду у контексті розвитку особистості відкриває нові горизонти для розширення психологічних практик конструювання досвіду. Процес інтерпретації, будучи переважно когнітивним процесом, не замикає психологічну практику на «ідеалізованій особистості» з погляду її методологічних основ.

У цій роботі сконцентруємо увагу на особливостях розуміння та інтерпретації власних сюжетів життя особами юнацького віку стосовно їхньої відповідності соціокультурній фабулі, яка як лінійний хронологічний фрейм є базисом структурування їхнього життєвого досвіду.

В основу сюжету власного життя закладаються соціокультурні проекти, котрі містяться у текстах культури. Саме культурні дискурси надихають особистість на конструювання власного досвіду та містять шляхи і схеми саморозуміння, самоінтепретації та самоконструювання. Таких текстів безліч, але вони підлягають систематизації. Наприклад, Н. Чепелєва виділяє наступні соціокультурні особистісні проекти, які пропонуються культурою і відображені в її текстах: Homo faber (людина, що працює); Homo ludens (людина, що грає); Людина, що творить; Людина, що розвивається; Людина, що розмірковує (рефлексивна); Людина, що споживає [2].

Завдячую роботам літературознавців, на сьогодні не викликає сумніву те, що кількість сюжетів, які зустрічаються у літературі, драматургії, кінематографії тощо не безкінечна. Історії літературних творів обмежуються незначною кількістю узагальнених провідних сюжетів. Наприклад, Х. Борхес заявив про існування лише чотирьох основних сюжетів, які оповідають про чотирьох головних героїв. Х. Букер виділив сім базових сюжетів, на яких, на його думку, ґрунтується вся художня література. Більш розширено розписав сюжети драматург Ж. Польті, вирізнивши тридцять шість сюжетів драматургії і трагедії, які передбачають наявність відповідних героїв, психологічний портрет яких, за твердженням автора, подібний у різних літературних творах зі схожим сюжетом.

Ці та інші класифікації літературних сюжетів зазнали значної критики. Та критика стосується в основному критеріїв виділення й класифікації названих сюжетів. Щодо їх наявності чи обмеженої кількості, сумнівів не виникає.

Будь-яка особистість, конструюючи свій життєвий досвід, в основу побудови власного життєвого шляху закладає якийсь, часто не один, сюжет соціокультурного дискурсу. Тому, *метою* емпіричного дослідження є з'ясування особливостей осмислення юнаками та дівчатами соціокультурного сюжету, який в якості фабули задіяно ними у конструюванні власної життєвої історії, спрямованої на розвиток особистості.

Організація емпіричного дослідження. Вслід за Н. Чепелєвою ми виходимо з положення, що інтерпретація є одним із провідних механізмів конструювання досвіду особистості, що розвивається. Інтерпретацію вчена тлумачить як осмислення тексту, яке призводить до вбачання в повідомленні деякого смислу, відсутнього в самому тексті [3].

Наведене дослідження сконцентровано на визначенні особливостей осмислення особами юнацького віку соціокультурної фабули власного сюжету розвитку. У цьому випадку ми розуміємо сюжет як спосіб розгортання фабули. Розуміння співвіднесення фабули і сюжету в науковій літературі не однозначне. Щоб більш чітко розвести в описі змінні, які досліджувалися, ми скористаємося цим поняттям у розумінні У. Еко. Філософ та літературний критик У. Еко визначає фабулу і сюжет не виключно мовними функціями, а структурами, які майже завжди піддаються перекладу на інші семантичні системи. Фабула зберігає сюжетну організацію, але не порушує хронологічну логіку ретроспекції [4, 65]. Літературний текст, на думку У. Еко, може не мати сюжету, але в ньому обов'язково повинні бути фабула и наративна структура.

Отже, виходячи з такого розуміння, фабула – це хронологічна послідовність подій. Фабула соціокультурного тексту, на якому будується сюжет особистості, що розвивається, відображає лінійну послідовність причинно-наслідкових подій у номінативному їх вигляді. Фабула може бути основою для різнотипових сюжетів, у яких, на відміну від фабули, причини і наслідки не подаються у хронологічній послідовності, а у послідовності, яка відображає смислову систему автора в їх перебігу.

Тому, осмислення соціокультурної фабули сюжету власного розвитку будемо тлумачити як означення причин і наслідків подій власного життя з відтворенням їх аналогів у культурних дискурсах.

У проведеному дослідженні застосовано авторську методику провокованого наративу, за інструкцією до якої потрібно, зокрема, виділити та коротко описати етапи становлення власної особистості, включаючи сьогодення і майбутнє, яке передбачається. Короткий опис етапу повинен включати способи набуття досвіду, характеристики цього досвіду та чинники, що сприяли чи були на заваді його здобуття. Опис може завершуватися знаходженням відповідності кожного етапу власної історії з історією якось персонажу із відомого художнього літературного твору чи іншого соціокультурного дискурсу.

Обробка результатів виконання знаходження відповідності власної історії до історії соціокультурного дискурсу включала виділення наступних одиниць аналізу, які кодувались наступним чином: «осмислення», «готовність до осмислення», «відчуття наявності», «заперечення наявності фабули», «відсутнє виконання».

«Осмислення» ідентифікувалось за наявності виділення дискретних одиниць власного сюжету та вказувались причинно-наслідкові їх зв'язки, тобто фактично усвідомлення соціокультурної фабули етапу власного розвитку. «Готовність до осмислення» ідентифікувалась при наведенні відповідного твору, але без вичленення дискретних його одиниць, або при наявності пропусків виконання цього завдання до деяких виділених етапів розвитку особистості. Код «відчуття наявності соціокультурної фабули» ставився у випадку наведення одного чи декількох узагальнюючих соціокультурних фабул до різних етапів становлення власної особистості. «Заперечення наявності фабули» фіксувалося при обґрунтуванні відмови від пошуку аналогічних сюжетів у літературі.

У дослідженні на добровільних засадах взяло участь 61 студентів другого та третього років очного навчання освітнього ступеню бакалавр. Відсутнє виконання цього завдання констатувалось у 20 (32,8 %), «заперечення наявності» – 1 (1,6 %), «відчуття наявності» – 11 (18, 0 %), «готовність до осмислення» – 12 (19,7 %), «осмислення» – 17 (27,9 %) досліджуваних.

За результатами виконання студентами означеної методики провокованого наративу також було виділено ще дві змінні: «Подієвість», «Кількість етапів».

Щодо останньої змінної, то її складає кількісне вираження виділених самими досліджуваними етапів становлення власного досвіду на шляху розвитку особистості. Визначення змінної «Подієвість» потребує пояснення.

При визначенні змінної «Подієвість» ми скористались розумінням Ю. Лотмана семантичного поля та сюжету, який, на його думку, представляє собою потужний засіб осмислення життя, а також події як одиниці сюжетостворення.

Подія або сюжет за Ю. Лотманом є парафразою дії в оповіді. Сюжет органічно пов'язаний з картиною світу розповідача, тобто не є чимось незалежним, взятим із побуту чи пасивно отриманим із традицій. Саме сюжет проливає світло на те, що є подією для оповідача, а що тим, що не повідомляє ніякої значимої інформації. Подію Ю. Лотман визначає як подолання героєм оповіді межі між двома комплементарними множинами семантичного поля. Семантичне ж поле, в свою чергу, це «світ про який оповідається». Отже, щоб визначити що є подією, а що ні, необхідно вирішити питання вторинного структурного семантичного поля, яке визначається типом культури. Окрім того, літературознавець та культуролог зазначає, що у межах однієї і тієї ж культури один і той же епізод може бути поміщений на різні структурні рівні, що й визначає його як подію чи лише епізод [1]. Тому, визначення події можливо лише з погляду оповідача, що ґрунтується на його власній картині світу і сприйнятті епізодів власного життя як суттєвими чи незначними у формуванні його досвіду.

Отже, виділення змінної «Подієвість» ґрунтується на розумінні події Ю. Лотманом як одиниці сюжету. У цій змінній виділено наступні рангові градації: «безсюжетний текст»; «номінація події, епізод»; «подія»; «сюжет».

Градація «сюжет» фіксувалась при наявності ряду, ланцюгу подій чи ієрархії часткових подій. Фіксація градації «подія» відбувалась за умови опису оповідачем лише однієї події, а саме власного «переміщення» через межу семантичного поля, тобто при наявності опису появи нових смислів у власному розвитку. «Номінація події» – означення оповідачем певного епізоду, але без наведення опису особистісних змін, без порушення меж звичних норм. «Безсюжетний текст» – текст, який не повідомляє нічого нового, має класифікаційний характер, стверджує певний порядок внутрішньої організації.

Варто ще зауважити, що у такому розумінні безсюжетна структура тексту є первинною до сюжетної і може бути самостійним завершеним текстом. Сюжетна структура накладається на безсюжетну, є «революційною» стосовно картини світу, містить певні особисті смисли оповідача та не завжди є завершеним текстом.

Окрім виділених трьох змінних за методикою провокованого наративу («Осмислення соціокультурної фабули», «Подієвість», «Кількість етапів») у дослідженні застосовано ще три психодіагностичні методики: 16-ти факторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла, форма А (шкала В – «інтелект»); Диференційний тест рефлексивності (ДТР) Д. Леонтьєва, Є. Осіна, 2014; Опитувальник часової перспективи Ф. Зимбардо, 1997.

Результати і обговорення. Оскільки не встановлювалися мотиви та причини відсутності виконання завдання методики провокованого наративу, у якому потрібно було визначити подібність етапу власної історії до певних соціокультурних дискурсів (це завдання не виконали 20 студентів), то у подальшому аналізі результати цих респондентів не використовувались. Окрім того, лише від одного респондента отримана відповідь, яку класифіковано як заперечення наявності соціокультурної фабули власного сюжету. Одне

спостереження в градації унеможливлює статистичний аналіз. Тому, до подальшого аналізу включено результати опитування 40 студентів.

З метою встановлення відмінностей у осмисленні соціокультурної фабули сюжету власного розвитку застосовано дисперсійний аналіз, який здійснено за методом Фішера. Залежними змінними обрано результати, отримані за шкалою «В» опитувальника Кеттелла, шкалами методик ДТР та опитувальника часової перспективи, а також оцінки «Подієвості» та «Кількість етапів» за методикою провокованого наративу.

Факторною змінною виступили визначені рівні осмислення соціокультурної фабули сюжетів власного життя, які в аналізі представлені трьома градаціями: «відчуття наявності»; «готовність до осмислення»; «усвідомлення».

Застосування дисперсійного аналізу показало значимі результати лише для трьох змінних: «Подієвість» ($F = 12{,}960$, при $p \leq 0{,}001$), «Кеттелл_фактор В» ($F = 5{,}524$, при $p \leq 0{,}01$) та «Зімбардо_майбутнє» ($F = 3{,}296$, при $p \leq 0{,}05$). Тест Левена на гомогенність дисперсії ($p > 0{,}05$) вказує на коректність застосування дисперсійного аналізу щодо визначених трьох залежних змінних.

Зазначимо, що відмінності не встановлено за жодною із шкал диференційного тесту рефлексивності. З цього можна припустити, що особливості рефлексивних процесів особистості не впливають на усвідомлення соціокультурної фабули сюжету власного розвитку. Втім, це не заперечує необхідності рефлексії як метакогнітивного процесу в осмисленні «фабульності» власної історії.

Для визначення характеру відмінностей між групами студентів, які виразили «відчуття наявності», «готовність до осмислення», та «усвідомлення» соціокультурної фабули історії особистого становлення та конструювання досвіду застосовано апостеріорний тест Тьюкі зі стандартним значенням $p = 0{,}05$ для трьох залежних змінних, котрі мають значимий результат дисперсійного аналізу.

Отримані результати графічно представлено на рисунках 1-3.

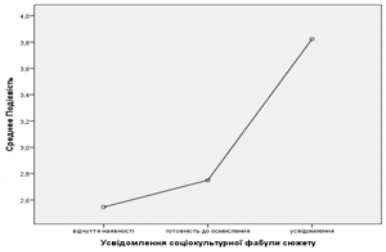


Рис.1. Графік середніх за змінною «Подієвість»

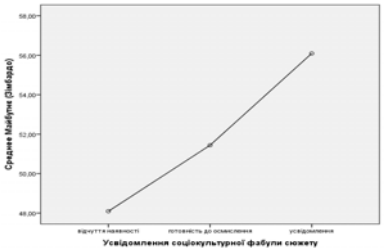


Рис.2. Графік середніх за змінною «Майбутнє»

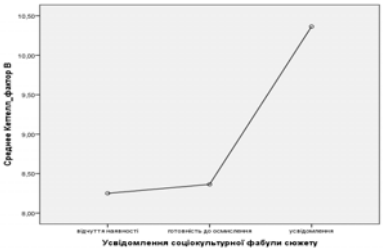


Рис.3. Графік середніх за змінною «Інтелект»

Наведені три графіки ілюструють зростання середніх значень залежних змінних від факторної змінної, що вказує на рівні осмислення соціокультурної фабули історії становлення особистості юнацького віку. А саме: осмислення визначається насиченням власної історії подієвістю (у розумінні Ю. Лотмана як

«переходу» через смислову межу, тобто процесом смислотворенням у конструюванні власного досвіду), наявністю більш високого рівня інтелекту та орієнтацією на майбутнє, що виражається у наявності цілей і планів на майбутнє.

У цілому проведене дослідження підтверджує роль інтерпретації як осмислення тексту в якості одного із провідних механізмів конструювання досвіду особистістю, що розвивається.

Висновки. Існуючі на сьогодні практики психологічної допомоги спрямовують свої зусилля щодо конструювання досвіду особистістю на наближення її до «ідеалізованого образу», передбаченого в їхніх методологічних засадах. Розуміння інтерпретації як провідного механізму дискурсивного конструювання досвіду (Н. В. Чепелєва, 2020) відкриває нові горизонти психологічних практик, які не обмежують смисловий простір особистості, а навпаки – розширюють його, сприяють синтезу та породженню нею нових особистісних смислів.

Значення дослідження особливостей осмислення соціокультурної фабули власної історії як практики конструювання досвіду зумовлено тезою, що будь-яка особистість, конструюючи свій життєвий досвід, в основу побудови власного життєвого шляху закладає якийсь, часто не один, сюжет соціокультурного дискурсу.

Встановлено, що особи юнацького віку, які здатні до осмислення соціокультурної фабули власної історії, вирізняються умінням насичувати свої наративні оповіді подіями, мають більш високий рівень інтелектуального розвитку та орієнтовані на майбутнє, ставлячи власні цілі і будуючи плани їх втілення.

Дослідження особливостей осмислення юнаками та дівчатами соціокультурного сюжету, який в якості фабули задіяно ними у конструюванні власної життєвої історії, спрямованої на розвиток особистості, показало правомірність використання цієї практики як засобу конструювання власного досвіду.

Список літератури

1. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. *Лотман Ю.М. Об искусстве*. Санкт-Петербург : «Искусство – СПБ», 1998. С. 14–285.
2. Чепелєва Н. В. Самопроектування особистості в дискурсивному просторі. *Наукові студії із соціальної та політичної психології збірник статей*. 2012. Випуск 31 (34). С. 12–20.
3. Чепелева Н.В. Интерпретация как механизм конструирования опыта личности. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2020. Том. ІІ: Психологічна герменевтика. Випуск 12. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. С. 4–18.
4. Эко У. Шесть прогулок в литературных лесах (Six Walks in the Fictional Woods) : авторский сборник. Издательство: Симпозиум, 2002 г. 288 с.

Зарецька О. О., Київ
ORCID 0000-0002-1168-0051

КОНСТРУЮВАННЯ ДОСВІДУ ДОРОСЛОЮ ОСОБИСТІСТЮ В СУЧАСНИХ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВАХ ЯК ПОШУК ПСИХОЛОГІЧНОГО РЕСУРСУ

В роботі аналізуються процеси конструювання досвіду дорослою особистістю в контексті проблеми пошуку психологічного ресурсу в сучасних соціально-психологічних умовах. Аргументується, що конструювання життєвого досвіду особистістю є запорукою успішного протистояння викликам сучасного напруженого життя. Виявлено групи факторів, які в сукупності можуть забезпечувати стабільність особистості у кризові періоди життя і у такий спосіб грати роль психологічного ресурсу.
Ключові слова: конструювання досвіду, дорослі, психологічний ресурс, соціально-психологічні умови, кризові періоди життя, дискурс, рефлексія.

The paper analyzes the processes of constructing the experience of an adult in the context of the problem of finding a psychological resource in modern socio-psychological conditions. It is argued that designing life experience by a person is the key to successfully confronting the challenges of modern stressful life. Groups of factors have been identified that together can ensure the stability of the individual in crisis periods of life and thus play the role of a psychological resource.
Keywords: constructing the experience, adult, a psychological resource, socio-psychological conditions, crisis periods of life, discourse, reflection.

Актуальність. Умови життя людини в сучасному соціально-психологічному контексті стало звичним розглядати як кризові. Пандемія, карантин, інфляція, війна і пов'язані з нею наслідки (посттравматичні розлади, каліцтво тощо), вимушена зміна місця проживання, роботи, соціального оточення, соціально-політична напруга, непередбачуваність навіть найближчого майбутнього, інформаційне перевантаження, загрози екологічного плану і багато інших факторів зменшують психологічні стабільність і стійкість людини, формують у неї усвідомлену чи ні потребу в психологічному ресурсі для протидії натиску негативних чинників. На тлі такого контексту життя перед дорослою особистістю постають як вкрай невідкладні проблеми переосмислення і конструювання свого досвіду задля вироблення особистісної стійкості й успішної адаптації до викликів сучасності – або хоча б для зняття проявів особистісного стресу. Актуальність і нагальність цих проблем для забезпечення психологічного благополуччя особи й обумовлюють *актуальність* дослідження ролі, яку в цих процесах грає переосмислення і конструювання дорослою особою свого досвіду.

Мета даної роботи – проаналізувати процеси конструювання особистісного досвіду в контексті проблеми пошуку дорослою особистістю психологічного ресурсу в умовах сучасних викликів. Робота базується на методологічній базі психолого-герменевтичного підходу і спирається на отримані в попередніх теоретичних і емпіричних дослідженнях результати [2-5; 7-10; 13-14].

Виклад основного матеріалу. Поняття психологічного ресурсу є широковживаним у практичній психології; з точки зору теоретичних дефініцій можна спиратися, за Д. О. Леонтьєвим, на розуміння психологічного ресурсу як міри особистісного потенціалу особистості [6], пов'язаного із здатністю долати складні життєві ситуації через актуалізацію власних ресурсів та адекватне оперування ними. Головними чинниками при цьому виступають смисложиттєві орієнтації та життєстійкість особистості. У [15] аргументується, що психологічна ресурсність є в першу чергу виявом суб'єктності особистості як способу реалізації її можливостей – реалізації суб'єктних потенцій, здатності до самовизначення, спроможності до творення, здатності до рефлексії, опори на індивідуальний досвід задля подальшого «самоперевершення» тощо [11].

Ми інтерпретуємо психологічний ресурс з точки зору психолого-герменевтичного підходу як усвідомлене володіння певним комплексом технологій, які забезпечують вільне використання свого особистісного досвіду у складних життєвих ситуаціях, наявність адекватних інтерпретаційних рамок для переосмислення свого вже наявного багажу, конструювання на цій основі адекватних адаптивних стратегій, а також конструктивне підключення нових дискурсів.

Наявність такого могутнього знаряддя у дорослої особистості визначається певним рівнем особистісної зрілості, провідною рисою якої, в парадигмі психолого-герменевтичного підходу, є те, що Н. В. Чепелєва називає відповідальним авторським відношенням до себе і до свого життя [13]. Суттєво, що конструювання досвіду є діяльністю суб'єкта [12] і передбачає, за Н. В. Чепелєвою, трансформацію досвіду з особистого в особистісний – його освоєння, осмислення, асіміляцію і інтерпретацію, тобто вибудовування самою особистістю [7]. Механізми того, як це відбувається, за яких умов і за допомогою яких власно вироблених технологій особистість освоює і конструює свій отриманий протягом життя досвід, є однією з найважливіших і найактуальніших, на наш погляд, проблем, які потребують подальшої уваги дослідників.

В семіотичній площині дискурсивне конструювання особистісного досвіду можна розглядати, слідом за С. Ю. Рудницькою, як багатовимірний незворотний процес формування смислової системи особистості [8]. Основна одиниця особистісного досвіду – це смисл. Авторка зазначає, що зазвичай перебудову смислової системи особистості пов'язують з кризовими періодами її розвитку – переживанням екзистенційного вакууму, рефлексією власної обмеженості, коли виникає задача розширення контекстів осмислення світу й конструювання моделей транформації життєвого шляху [8, с. 23].

Сучасні умови, зовнішній контекст життя зумовлюють перебування практично будь-якої особистості ніби на переломі життя, коли попередній стабільний етап (успішний чи ні) себе або вичерпав, або знаходиться під загрозою примусового переривання, або обтяжений непередбачуваними труднощами, і перед особистістю постає завдання будувати новий етап життя за нових умов, без опори на застарілий, вже не актуальний в умовах сучасних викликів, досвід. Не викликає сумнівів твердження, що без переосмислення старого досвіду і конструювання на його базі нового з метою вибудовування нового «Себе», знайти психологічний ресурс людині буде складно. Основна ідея, яка нам на базі попередніх досліджень і аналізу їх результатів здається безсумнівною і яку ми намагаємось довести, полягає в тому, що конструювання життєвого досвіду особистістю є запорукою успішного протистояння викликам сучасного напруженого життя, тобто є надійним психологічним ресурсом у найскладніших життєвих обставинах.

Аналіз особливостей конструювання досвіду в дорослому віці було здійснено за матеріалами проведеного раніше емпіричного дослідження у формі онлайн опитування дорослих суб'єктів щодо їхніх уявлень про особистісне зростання і самопроектування, а також з'ясування особливостей застосування ними типових дискурсивних технологій в процесі здійснення власних життєвих і особистісних проектів [3]. Методика емпіричного дослідження детально описана в [4]. Узагальнення результатів як теоретичних, так і емпіричних досліджень дозволило виявити деякі найбільш поширені сценарії самореалізації, характерні для дорослих, і проаналізувати типові механізми дискурсивного конструювання досвіду дорослими. Було з’ясовано, що важливу роль в осмисленні й конструюванні свого досвіду дорослою особою грає рівень розвитку рефлексивних компетентностей особистості. Саме цей чинник визначає підключення до процесу конструювання досвіду таких важливих супутніх процесів, як аналіз і усвідомлення власної ресурсної бази, а також формування і своєчасне ініціативне розширення індивідуального дискурсу саморозвитку. В якості основних технологій в процесах опанування свого індивідуального досвіду у дорослих виступають інформаційний і смисловий діалоги; в той же час звертають на себе увагу розповсюдженість і плідність провокативних технологій.

Було виділено і проаналізовано технологію «провокації» як універсального механізму, який спричиняє зрушення дорослої особи з усталеного шляху, з досягнутої і зафіксованої обставинами точки її розвитку, що часто суб’єктивно сприймається як «кінцева». Форми, шляхи і механізми провокації численні. Аналіз свідчить, що технологічний прийом «провокація текстом» є одним з дієвих засобів розвитку індивідуального дискурсу саморозвитку: людина діє відповідно до свого уявлення про себе, своєї моделі себе; провокативний текст розхитує цю модель, а дії, що пропонуються під час дослідження, виводять особу з тієї ролі, яку вона сама для себе окреслила, і дають можливість і простір для нового погляду на предмет дослідження і на саму себе, в результаті чого з’являється база для реальних самозмін. Аналіз

свідчить про універсальність дії цього методу для підключення текстів культури у ресурсну базу особистості на всіх рівнях розвитку особистості [3-5].

До факторів, які можуть забезпечувати стабільність особистості у кризові періоди життя і у такий спосіб в сукупності грати роль психологічного ресурсу особистості, можна віднести такі особистісні напрацювання, як:

- стійкість – суб'єктність – критичність – ступінь усвідомлення – рефлексія – децентрація – інтелектуальна ініціація – стратегічність (перша лінійка пов'язаних між собою особистісних чинників);
- гнучкість – рефлексія – критичність – ступінь усвідомлення – пошук і звернення до інших дискурсів – потреба і прийняття допомоги (друга лінійка).

Негативну роль грають такі фактори, як:

- неадекватний опір дискурсивному оточенню, відмова від допомоги – неприйняття, ігнорування «підказок» зовнішнього контексту. Особи з такими ознаками часто є «фіксованими» (термін Ф. Перлза для характеристики стану, який можна описати як «немобільність», «нездатність досягати мети», «обмежений життєвий сценарій», «безвихідь і брак мотивації», «нездатність улагоджувати суперечності та неузгодженість» тощо [1]), і вивести їх із такого стану комунікативними засобами якщо і вдається, то результат не завжди закріплюється надовго;
- некритичне ставлення (аж до піддатливості) до думок інших, до дотичних дискурсів, невміння тримати інформаційний удар.

Кожен з букетів якостей, перелічених нами, має глибокі внутрішні сутнісні зв'язки, деякі з яких мають суто наукові, кількісно обгрунтовані кореляції. В наші задачі не входило робити оглядовий аналіз всієї сукупності цих досліджень, проте їх результати не викликають сумнівів.

Результати нашого емпіричного дослідження дають підставу вважати, що спеціально організований комунікативний процес може зосередити людину на переосмисленні свого особистого досвіду шляхом рефлексії певних досі не рефлексованих і тому не усвідомлених або не артикульованих його складових. Розроблені авторські методики глибинного online-інтерв'ювання особистості (змішаного усно-письмового, "розірваного", поступового, гнучкого, почасти прихованого, тривалого інтерв'ю [3]) і методика «провокації текстом» [5] моделюють в експериментальних умовах вплив спеціально організованого діалогу на процес конструювання досвіду дорослою особистістю з метою збагатити її знанням не відомих їй раніше технологій роботи зі своїм досвідом, рефлексії певних його частин, наративного опрацювання досвіду, цілеспрямованого розширення індивідуального дискурсу в напрямку, який сприятиме конструюванню досвіду. Тут іде безперервне звернення до власного досвіду особи, інтерпретація і реінтерпретація цього досвіду під впливом нових смислів, актуалізованих провокуючим текстом.

Зауважимо, що так само і наративна психотерапія ґрунтується на ідеї про вплив тексту наративу на свідомість особи. Цікаво, що впливає і «чужий» текст,

що сприймається, і «свій» наратив, коли його вибудовано автором, і він стає «керуючим» для особи.

Висновки. Проведений у роботі аналіз аргументує, що конструювання життєвого досвіду особистістю є запорукою успішного протистояння викликам сучасного напруженого життя, тобто є надійним психологічним ресурсом у найскладніших життєвих обставинах. Виявлено групи факторів, які в сукупності можуть забезпечувати стабільність особистості у кризові періоди життя і у такий спосіб грати роль психологічного ресурсу: (1) стійкість, суб'єктність, критичність, ступінь усвідомлення, рефлексія, децентрація, інтелектуальна ініціація, стратегічність; (2) гнучкість, рефлексія, критичність, ступінь усвідомлення, пошук і звернення до інших дискурсів, потреба і прийняття допомоги. Негативну роль грають такі фактори, як неадекватний опір дискурсивному оточенню, відмова від допомоги, ігнорування «підказок» зовнішнього контексту; некритичне ставлення (аж до піддатливості) до думок інших – до дискурсу проблеми. Проведення планових масштабних досліджень у цьому напрямку з використанням методик і напрацювань, що їх було вироблено в попередніх дослідженнях дискурсивних практик, дозволить відпрацювати методики, на принципах і засадах яких в подальшому можуть бути засновані спеціальні тренінги розвитку особистості.

Список літератури

1. Айві А. Цілеспрямоване інтерв'ювання і консультування: сприяння розвитку клієнта : навч. посіб. / пер. з англ. О. Абесонової. Київ: Сфера, 1998. 342 с.
2. Дискурсивні технології самопроектування особистості : монографія / Н. В. Чепелєва та ін. ; за ред. Н. В. Чепелєвої. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2019. 170 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/717132/ (дата звернення: 09.10.2020).
3. Зарецька О. О. Дискурсивні практики самопроектування дорослих. *Самопроектування особистості у дискурсивному просторі* : монографія / за ред. Н. В. Чепелєвої. Київ : Педагогічна думка, 2016. 232 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/704560/ (дата звернення: 05.03.2021).
4. Зарецька О. О. Про можливості емпіричного дослідження досвіду дорослої особистості щодо власного самопроектування і самоконструювання методиками глибинного інтерв'ювання. *Досвід особистості : теорія і практика* : зб. матеріалів IX міжнар. наук.-практ. конф. (м. Ніжин, 27-28 лют. 2020 р.) / за ред. М. В. Папучі. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2020. С. 79–84. URL: http://www.ndu.edu.ua/storage/2020/zbirn_9_conf.pdf (дата звернення: 12.06.2020).
5. Зарецька О. О. Провокація текстом як дієвий засіб розвитку індивідуального дискурсу самопроектування. *Актуальні проблеми психології:* Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. *Т. ІІ. Психологічна герменевтика.* 2018. Вип. 11. С. 73–86.

6. Леонтьев Д. А. Проект Ф-98 «Разработка показателей и анализ факторов развития личностного потенциала и психологического благополучия учащихся в системе общего образования». URL: www.macsi.ru/biblio/P-F-98.ppt.

7. Проблемы психологической герменевтики / под ред. Н. В. Чепелевой. Киев : НПУ им. М. П. Драгоманова, 2009. 382 с.

8. Рудницкая С. Ю. Продуктивные и стагнирующие стратегии дискурсивного конструирования опыта личности. *Актуальні проблеми психології:* Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. *Т. ІІ. Психологічна герменевтика.* 2020. Вип. 12. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2020. С. 19–40**.**

9. Самопроектування особистості у дискурсивному просторі : монографія / Н. В. Чепелєва та ін. ; за ред. Н. В. Чепелєвої. Київ: Педагогічна думка, 2016. 232 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/704560/1/mono16_4_f.pdf (дата звернення: 09.10.2020).

10. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту : монографія. Київ : Нора-Друк, 2003. 298 с.

11. Татенко В. О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології / *В. Татенко: Людина. Суб'єкт. Вчинок : Філософсько-психологічні студії* / за заг. ред. В. О. Татенка. Київ : Либідь, 2006. С. 316–358.

12. Труфанова Е. О. Субъект и познание в мире социальных конструкций. Москва : Реабилитация, 2018. 320 с.

13. Чепелева Н. В. Интерпретация как механизм конструирования опыта личности. *Актуальні проблеми психології:* Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. *Т. ІІ. Психологічна герменевтика.* 2020. Вип. 12. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2020. С. 4–18.

14. Чепелева Н. В., Рудницкая С. Ю. Дискурсивные технологии самопроектирующейся личности. *Psycholinguistics.* 2019. 25 (1). С. 363–383.

15. Штепа О. С. Психологічна ресурсність у структурі суб'єктності особистості. *Проблеми сучасної психології.* 2015. Вип. 27. С. 661–675. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2015_27_57 (дата звернення: 04.03.2021).

Карамушка Л. М., Київ
ORCID 0000-0003-0622-3419

Шевченко А. М., Біла Церква
ORCID 0000-0002-6545-4076

ДІЯЛЬНІСТЬ ПСИХОЛОГІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ COVID-19

В статті на основі емпіричного дослідження проаналізовано оцінку психологами освітніх організацій вплив пандемії COVID-19 на психологічне здоров'я учасників освітнього процесу та населення. Досліджено особливості надання психологами освітніх організацій психологічної допомоги учасникам освітнього процесу та населенню в період пандемії COVID-19 та форми активізації такої допомо

Ключові слова: пандемія COVID-19, психологи, освітні організації, психологічна допомога, психологічне здоров'я.

The article, based on empirical research, analyzes the assessment by psychologists of educational organizations of the impact of the COVID-19 pandemic on the psychological health of participants in the educational process and the population. The peculiarities of the provision of psychological assistance by psychologists of educational organizations to participants of the educational process and the population during the COVID-19 pandemic and the forms of activation of such assistance have been studied.

Keywords: COVID-19 pandemic, psychologists, educational organizations, psychological assistance, psychological health.

Актуальність дослідження. Ситуація пандемії COVID-19 обумовила пошук психологічних резервів оптимізації професійної діяльності та життєдіяльності персоналу організацій. Тому виникає необхідність дослідження особливостей діяльності психологів організацій, зокрема, освітніх, які можуть надати психологічну допомогу працівникам своїх організацій та населенню в нових умовах життєдіяльності суспільства, визначення їх досягнень та обмежень.

Аналіз літератури засвідчує, що зарубіжними та вітчизняними дослідниками підготовлено ряд публікацій [5; 6; 7; 8], які відображають психологічні проблеми, що виникають у персоналу організацій в період пандемії COVID-19, та підходи до їх вирішення. Разом з тим, особливості діяльності психологів освітніх організацій в період пандемії COVID-19 є не достатньо вивченими.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати оцінку психологами освітніх організацій впливу пандемії COVID-19 на психологічне здоров'я учасників освітнього процесу та населення.

2. Дослідити особливості надання психологами освітніх організацій психологічної допомоги учасникам освітнього процесу та населенню в період пандемії COVID-19.

3. Визначити форми активізації психологами освітніх організацій психологічної допомоги учасникам освітнього процесу та населенню в період пандемії COVID-19.

Методика та організація дослідження. Для проведення дослідження використовувалась анкета «Діяльність психологів в період карантину» (автор – Карамушка Л.), яка включала 10 відкритих та закритих питань. Питання було об'єднано у відповідні блоки питань, які стосувались завдань дослідження.

В опитуванні взяли участь понад 50 практичних психологів закладів загальної та дошкільної освіти Київської області. Дослідження проводилось у травні 2020 року (в період першої хвилі локдауну) на дистанційних курсах підвищення кваліфікації психологів освітніх організацій Комунального навчального закладу Київської обласної ради «Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів». Із розісланих анкет лише 2% залишились не заповненими.

Результати дослідження.

Що стосується *першого завдання дослідження,* – оцінки психологами впливу пандемії COVID-19 на психологічне здоров'я учасників освітнього процесу, – то тут отримано такі дані.

Встановлено, що переважна більшість опитаних вважають, що ситуація пандемії COVID-19 вплинула тією чи іншою мірою негативно на психологічне здоров'я учасників освітнього процесу та населення нашої країни. Так, 38,4% опитаних вказали на те, що ця ситуація вплинула негативно, 46,2% – відповіли, що ситуація вплинула скоріше негативно, ніж позитивно. Разом з тим, 7,4% досліджуваних зазначили, що ця ситуація вплинула позитивно, а 5,0% вважають, що ситуація вплинула скоріше позитивно, ніж негативно. І лише 3,0% опитуваних зазначили, що їм важко відповісти на поставлене питання.

Таблиця 1

Оцінка психологами впливу ситуації пандемії COVID-19 на психологічне здоров'я учасників освітнього процесу та населення

(в % від загальної кількості опитаних)

Вплив пандемії COVID-19	**%**
Ситуація вплинула негативно	38,4
Ситуація вплинула скоріше негативно, ніж позитивно	46,2
Ситуація вплинула позитивно	7,4
Ситуація вплинула скоріше позитивно, ніж негативно	5,0
Важко сказати	3,0

Щодо *негативного впливу* ситуації пандемії COVID-19 на психологічне здоров'я населення нашої країни, то психологи вказали на такі його вияви: виникнення негативних емоційних станів («розгубленість», «тривожність»,

«роздратованість», «страх», «депресія», «емоційне виснаження», «безсоння», «гнів», «паніка», «агресивність» та ін.) – 58,3 % опитаних; погіршення фізичного та психологічного здоров'я («збільшення хвороб», «незадоволення життям», «одинокість», «невпевненість в собі», «зниження відповідальності», «зниження дисципліни», «зниження толерантності», «звуження кола спілкування», «підвищення числа сімейних конфліктів» та ін.) – 18,0 %; невизначеність щодо майбутнього («переживання стосовно втрати роботи», «немає впевненості у завтрашньому дні» та ін.) – 12,5 %; переживання щодо матеріальної нестабільності («відсутність стабільної зарплати». «зниження зарплати», «підвищення витрат на лікування» та ін.) – 11,2 % та ін. (табл.2).

Таблиця 2

Оцінка психологами негативного впливу ситуації пандемії COVID-19 на психологічне здоров'я учасників освітнього процесу та населення
(в % від загальної кількості опитаних)

Напрямки негативного впливу пандемії COVID-19	**%**
Виникнення негативних емоційних станів	58,3
Погіршення різних видів здоров'я	18,0
Невизначеність щодо майбутнього	12,5
Переживання щодо матеріальної нестабільності	11,2

Позитивний вплив ситуації пандемії COVID-19 на психологічне здоров'я учасників освітнього процесу та населення проявився в тому, на думку опитаних, що така ситуація сприяла вирішенню таких завдань: спілкуванню з близькими людьми («члени родини можуть спільно проводити більше часу», «покращення відносин між членами родини», «спільний відпочинок» та ін.) – 32,3%; з'явився додатковий час для саморозвитку, реалізації творчих ідей («можливість доробити всі заплановані справи», «більше часу для справ, які давно відкладали», «більше часу для самого себе», «вільний час для саморозвитку, «реалізація творчих ідей та хобі» тощо) – 29,2%; виникла можливість для додаткового відпочинку та відновлення сил («більше можливостей для занять спортом, покращення фізичного стану», «більше часу на релакс», «виникло більше можливостей для приділення часу самому собі», «можливість побути на самоті» тощо) – 23,0%; відбулася переоцінка життєвих орієнтирів («переоцінка пріоритетів та цінностей», «розвиток вміння цінувати «звичні» речі», «переосмислення життя в цілому», «люди змогли трохи «зупинитися», замислитися над своїм буттям, пріоритетами, потребами» та ін.) – 15,3% та ін. (табл. 3).

Таблиця 3

Оцінка психологами позитивного впливу ситуації пандемії COVID-19 на психологічне здоров'я учасників освітнього процесу та населення
(в % від загальної кількості опитаних)

Напрямки позитивного впливу пандемії COVID-19	%
Покращення спілкування з близькими людьми	32,3
Поява додаткового часу для саморозвитку, реалізації творчих ідей	29,2
Виникла можливість для додаткового відпочинку та відновлення сил	23,0
Відбулася переоцінка життєвих орієнтирів	15,3

Далі проаналізуємо результати виконання *другого завдання* – особливостей надання психологами освітніх організацій психологічної допомоги учасникам освітнього процесу та населенню в умовах пандемії COVID-19.

У процесі дослідження встановлено, що переважна більшість психологів закладів загальної середньої та дошкільної освіти *надають психологічну допомогу* учасникам освітнього процесу та населенню під час пандемії COVID-19. Однак регулярність такої допомоги опитуваними є різною. Так, виявлено, що значна частина опитаних (69,2%) надають таку допомогу час від часу. Лише невелика частина психологів (15,4%) надають таку допомогу регулярно. І лише 15,4% вказали, що таку допомогу не надають взагалі (табл. 4.). Це заслуговує, без сумніву, позитивної оцінки. Разом з тим, це свідчить, на наш погляд, про те, що є *певні резерви щодо посилення такої діяльності психологів освітніх організацій.*

Таблиця 4

Регулярність надання психологами психологічної допомоги учасникам освітнього процесу та населенню під час пандемії COVID-19

(в % від загальної кількості опитаних)

Регулярність надання психологами психологічної допомоги	**%**
Надаю допомогу регулярно	15,4
Надаю психологічну допомогу час від часу	69,2
Психологічної допомоги не надаю	15,4

Було проаналізовано також *основні категорії осіб,* з якими працюють психологи. За словами опитаних, до них було віднесено: батьки учнів закладів загальної середньої освіти – 84,6%; педагогічні працівники закладів загальної середньої та дошкільної освіти – 70,0%; учні закладів загальної середньої освіти – 69,1%; батьки дітей, які відвідують заклади дошкільної освіти– 46,0%; адміністрації освітніх закладів – 23,0%; учні, які відвідують заклади загальної середньої освіти – 23,0%; родичі, знайомі – 23,0%; діти, які відвідують заклади дошкільної освіти –23,0%; люди похилого віку – 7,6% (табл. 5).

Таблиця 5

Категорії осіб, яким психологи надають психологічну допомогу

під час пандемії COVID-19
(в % від загальної кількості опитаних)

Категорії осіб, яким надається психологічна допомога	**%**
Батьки учнів закладів загальної середньої освіти	84,6
Педагогічні працівники закладів загальної середньої та дошкільної освіти	70,0
Учні закладів загальної середньої освіти (всі вікові категорії)	69,1
Батьки дітей, які відвідують заклади дошкільної освіти	46,0
Адміністрація освітніх закладів	23,0
Учні, які відвідують заклади загальної середньої освіти	23,0
Діти, які відвідують заклади дошкільної освіти	23,0
Родичі, знайомі	23,0
Люди похилого віку	7,6

Як бачимо, в основному психологи надають допомогу учасникам освітнього процесу, оскільки це є їх прямим професійним обов'язком. При цьому звертає увагу на себе той факт, що серед споживачів послуг психологів адміністрація освітніх закладів займає незначне місце – на це вказала лише невелика частина опитаних (23,0%). Це відображає традиційну, але не зовсім адекватну, на наш погляд, ситуацію в школі, коли психологічна служба бачить своє основне завдання у психологічному забезпеченні навчання, виховання та розвитку учнів та надання психологічної підтримки батькам [1]. Однак, психологічна служба не надає достатньої уваги психологічному забезпеченню управлінської діяльності та управлінню освітньою організацією в цілому, особливо в складних та кризових ситуаціях життєдіяльності організації та персоналу, що негативно позначається на діяльності освітніх організацій. Зазначимо, що окремі розробки з проблеми психологічного здоров'я менеджерів та працівників освітніх організацій, які можуть бути корисними у цій ситуації, представлено в наших попередніх публікаціях [1; 2; 3]. Окрім того, зарубіжними вченими виконано ряд робіт, які стосуються психологічного забезпечення управління організаціями в період пандемії COVID-19 [7; 8].

Також звертає на себе увагу той факт, що зовсім невелика частина психологів надає психологічну допомогу іншим категоріям (родичам, знайомим та людям похилого віку тощо).

Отже, як і при аналізі відповідей опитаних на попереднє питання, тут виявлено певні *резерви щодо оптимізації діяльності психологів,* які стосуються як більш активної взаємодії психологів з адміністрацією освітніх організацій в кризових ситуаціях їх діяльності, так і активізації надання психологічної допомоги населенню.

Учасниками дослідження був названий широкий спектр проблем, стосовно яких надається психологічна допомога. Ці проблеми було об'єднано нами в *дві основні групи,* залежно від учасників освітнього процесу, з якими взаємодіють психологи.

Так, щодо надання психологічної допомоги *батькам та учням,* то тут було названо такі проблеми: збереження психологічного здоров'я в період карантину учнів та їхніх батьків; забезпечення ефективної взаємодії батьків та дітей в умовах замкнутого простору; консультування батьків щодо ефективного розподілу часу їхніх дітей в період карантину; профілактики та вирішення міжособистісних конфліктів в умовах запроваджених карантинних обмежень; забезпечення мотивації учнів до навчання в період карантину; *консультації з питань формування психологічної готовності дітей до школи;* психологічна підготовка старшокласників до складання зовнішнього незалежного оцінювання; перебування в соціальних мережах під час карантину (оцінка та аналіз «фейків», перевірка фактів тощо) та ін.

Стосовно *психологічної допомоги вчителям,* то тут було означено такі проблеми: консультації з *особистісного розвитку вчителів;* опанування педагогічними працівниками негативними психологічними станами (подолання тривожності, агресивності, смутку тощо); профілактика та подолання професійного та емоційного вигорання педагогічних працівників та адміністрації закладів загальної середньої освіти та ін.

Опитуваними було визначено такі *форми психологічної допомоги,* які вони використовували в умовах пандемії COVID-19: відповіді на запити через електронну пошту – 53,8%; відповіді на запити через вайбер – 46,2%; ведення сторінок в соціальних мережах (Facebook) – 46,2%; проведення скайп-консультування – 34,6%; надання консультацій по телефону – 30,7%; проведення вебінарів та дистанційних навчальних курсів – 23,8% та ін. (табл. 6).

Таблиця 6

Форми роботи психологів для надання психологічної допомоги учасникам освітнього процесу та населенню в умовах пандемії COVID-19
(в % від загальної кількості опитаних)

Форми роботи психологів	**%**
Відповіді на запити через електронну пошту	53,8
Відповіді на запити через вайбер	46,2
Ведення сторінок в соціальних мережах (Facebook та ін,)	46,2
Проведення скайп-консультування	34,6
Надання консультацій по телефону	30,7
Проведення вебінарів та дистанційних курсів навчання	23,8

Щодо *третього завдання дослідження,* яке стосувалося форм активізації психологами освітніх організацій психологічної допомоги учасникам освітнього

процесу та населенню в умовах пандемії COVID-19, то тут отримано такі дані (табл. 7). Порівняльний аналіз результатів, які представлено в табл. 6 та табл. 7, показав, що значно посилюється значущість оцінки психологами консультативної роботи в режимі он-лайн (69,2%), окремо також виділено такі види діяльності, як просвітницька (61,5%), профілактична (53,8%), психодіагностична (30,7%). Разом з тим, «зникає» такий вид роботи, як надсилання відповідей через електронну пошту, що скоріше всього, обумовлено відсутністю у такому процесі безпосереднього спілкування. Що ж до таких форм, як проведення вебінарів та поширення інформації в соціальних мережах, то значущість таких форм роботи залишається приблизно на такому ж рівні, як в той період, коли проводилось спілкування.

Таблиця 7

Форми роботи психологів для активізації надання психологічної допомоги учасникам освітнього процесу та населенню в умовах пандемії COVID-19

(в % від загальної кількості опитаних)

Форми роботи психологів	**%**
Консультаційна робота в режимі он-лайн	69,2
Просвітницька діяльність	61,5
Профілактична діяльність	53,8
Поширення інформації в соціальних мережах	38,4
Психодіагностична діяльність	30,7
Проведення вебінарів та інших он-лайн заходів	20,9

Отже, можна говорити про те, що в період пандемії особливо зростає значущість консультативної роботи психологів та інших «базових» видів роботи психологів (просвітницької, профілактичної та діагностичної), що і підтверджено реальною практикою діяльності психологічних служб протягом останнього року.

Окрім того, опитувані підкреслили необхідність підвищення компетентності психологів з означеної проблеми через використання таких форм роботи: а) проведення вебінарів, відеоконференцій, марафонів, тематичних курсів з розвитку професійної майстерності (56,2%); б) онлайн спілкування, обмін досвідом та проблемами між самими психологами (54,3%). Також було підкреслено необхідність використання релаксаційних вправ (45,4%) для профілактики професійного вигорання психологів у процесі виконання роботи в умовах пандемії COVID-19.

Висновки.

1. Результати дослідження свідчать про те, що психологи освітніх організацій зайняли досить активну позицію щодо надання психологічної допо-

моги учасникам освітнього процесу та населенню в період пандемії COVID-19 та карантину, що заслуговує, без сумніву, *позитивної оцінки*.

2. Разом з тим, дослідження показало наявність *певних резервів,* які існують у цьому процесі: а) необхідність надання такої психологічної допомоги не лише час від часу, а регулярно, в рамках спеціально створеної в освітніх організаціях системи роботи; б) забезпечення взаємодії з цього питання не лише з учнями та їх батьками, але і з адміністрацією освітніх закладів, визначення стратегічної «психологічної» лінії з цього питання, що має позитивно вплинути на управління освітніми організаціями в цей складний період; в) розширення спектру психологічних послуг учасникам освітнього процесу та населенню через он-лайн консультування, здійснення просвітницької, профілактичної та діагностичної роботи; г) забезпечення навчання самих психологів та обміну досвіду між ними, а також профілактику професійного вигорання психологів.

Список літератури

1. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти : монографія. Київ : Ніка-центр, 2000. 332 с.

2. Карамушка Л. М., Креденцер О. В., Терещенко К. В. Методики для дослідження «mental health» персоналу організацій. *Актуальні проблеми психології:* Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. *Т. 1 : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія.* 2019. Вип. 54. С. 15–22.

3. Карамушка Л. М., Шевченко А. М. Аналіз індексу ставлення до здоров'я менеджерів освітніх організацій. *Організаційна психологія. Економічна психологія.* 2019. № 2-3 (17). С. 58–65.

4. Психологія і педагогіка у протидії пандемії COVID-19 : інтернет-посіб. / за наук. ред. В. Г. Кременя ; координатор інтернет-посіб. В. В. Рибалка. Київ: Юрка Любченко, 2020. 243 с.

5. Слюсаревський М. М. «Онлайн-коло»: досвід психологічної підтримки і допомоги населенню під час пандемії COVID-19. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2020, Том 2, № 1. https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-7-8

6.Bartsch S., Weber E., Büttgen M., & Huber A. Leadership matters in crisis-induced digital transformation: how to lead service employees effectively during the COVID-19 pandemic. *Journal of Service Management.* 2021, Vol. 32 (1). P. 71–85.

7. Der Feltz-Cornelis V., Maria C., Varley D., Allga, V. L., & De Beurs E. Workplace Stress, Presenteeism, Absenteeism, and Resilience Amongst University Staff and Students in the COVID-19 Lockdown. *Frontiers in Psychiatry,* 2020, 11, 1284.

Кобильченко В. В., м. Київ
ORCID 0000-0002-7717-5090

Омельченко І. М., м. Київ
ORCID 0000-0003-2021-7453

СОЦІОКУЛЬТУРНІ ВИТОКИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті розкриті соціокультурні витоки становлення особистості в дитячому віці. Проаналізовано різні концепції та наукові підходи до даної проблеми. Зроблено акцент на ключових моментах становлення особистості людини, внутрішніх та зовнішніх факторах, які його детермінують. Доведено, що розвиток особистості являє собою складний поліфакторний процес, який інтегрує психічний та соціальний розвиток дитини і є результатом її взаємодії з навколишнім світом.

Ключові слова: особистість, розвиток особистості в дитячому віці, фактори становлення особистості, поліфакторний процес розвитку особистості,

The article reveals the socio-cultural origins of personality development in childhood. Various concepts and scientific approaches to this problem are analyzed. Emphasis is placed on the key moments of formation of a person's personality, internal and external factors that determine it. It is proved that personality development is a complex multifactor process that integrates the mental and social development of the child and is the result of its interaction with the outside world.

Keywords: personality, personality development in childhood, factors that determine personality development, multifactor process of personality development.

З'явившись на світ, людина вступає у певні відношення з довкіллям, при цьому зовнішнє середовище не тільки є своєрідним тлом на якому відбувається розвиток, а постає як основне джерело психосоціального розвитку дитини, виконуючи своєрідну функцію його «запуску» та координації внутрішніх психічних процесів [19].

Постійне виникнення та утворення нового в структурі особистості дитини характеризує процес її розвитку, який включає єдність двох протилежностей: інтеріоризацію (інтерналізацію) – включення дитиною у своє «внутрішнє» зовнішніх соціальних впливів; екстеріоризацію (екстерналізацію) – використання дитиною нагромадженого соціального досвіду.

Л. Виготський [5] під інтеріоризацією розумів перш за все соціалізацію, тобто формування соціальних структур когнітивних процесів. Усе внутрішнє у своїх вищих формах, на його думку, було у свій час зовнішнім. Відповідно до цього, будь-яка вища психічна функція обов'язково минає зовнішню стадію

розвитку. За Л. Виготським, механізм інтеріоризації відображає вторинність в цілому внутрішніх психічних утворень по відношенню до зовнішньої реальності. Вона була зовнішньою вже тому, що вона була соціальною раніш, аніж стала внутрішньою, власне психічною функцією. Л. Виготський стверджував, що будь-яка функція в культурному розвитку дитини з'являється на сцені двічі, у двох планах, спочатку – соціальному, потім – психологічному, спершу між людьми як категорія інтерпсихічна, згодом усередині дитини як категорія інтрапсихічна. Психічна природа людини являє сукупність суспільних відношень, перенесених усередину, що стали функціями особистості та формами її структури.

Таким чином, психічне породжується зовнішньою практичною діяльністю внаслідок переходу зовнішніх дій у внутрішній план. Інакше кажучи, психічна діяльність виникає в результаті інтеріоризації зовнішньої діяльності, зовнішніх дій.

Насправді ж, виникнення психічного є не тільки результатом даного перетворення зовнішнього у внутрішнє, тому що до складу психічного вже з самого початку входять найпростіші процеси (відчуття, сприймання), які регулюють та аферентують процес інтеріоризації.

Загальновизнаний факт інтеріоризації (переходу психічного на більш високі щаблі розвитку) пояснюється у психології по-різному на основі двох підходів.

Відповідно до першого із них, психічне виникає в результаті інтеріоризації зовнішньої дії. Самі по собі функціональні системи мозку, які є матеріальним субстратом психічних функцій, не з'являються у готовому вигляді до моменту народження дитини і не визрівають самостійно, а формуються у процесі спілкування й предметної діяльності [19].

Відповідно до другого підходу, вищі психічні функції (довільна увага, логічна пам'ять, абстрактне мислення) є результатом взаємодії більш простих психічних функцій із зовнішніми умовами.

Порівняння цих двох підходів дозволяє зробити висновок, що перший із них стверджує пріоритет зовнішнього у процесі виникнення внутрішнього, психічного, в той час як другий підхід робить наголос на взаємодії внутрішнього (біологічного) та зовнішнього (соціального).

Даний підхід, на нашу думку, є більш справедливим, тому що на ранніх етапах онтогенезу в ході інтеріоризації соціальної взаємодії відбувається формування не стільки основних (базових для усього наступного життя) внутрішніх структур психічних процесів, скільки вищих психічних процесів, тоді як згодом, на більш пізніх етапах онтогенезу через інтеріоризацію соціальної взаємодії у дитини формуються психологічні особистісні новоутворення.

Дані новоутворення виявляють себе завдяки процесу екстеріоризації, оскільки за О. Леонтьєвим [12], внутрішнє діє через зовнішнє і цим самим змінює його та себе. Тобто, внутрішнє, суб'єктивне впливає на зовнішнє,

об'єктивне, і в такий спосіб відбувається перетворення й творення об'єктивної реальності.

І хоча вірним є те, що поведінка людини переважно не є інстинктивною, спадковою, а формується в ході онтогенезу, в результаті інтеріоризації соціальної взаємодії, однак не менш вірним є й інше – об'єктивна поведінка людини детермінується суб'єктивним (внутрішнім світом людини). Будь-який поведінковий акт завжди включає імпульс до дії та саму дію. Проте, перші зовнішні дії ніколи не виникають раніше за внутрішні відчуття.

На користь цього твердження наведемо висловлювання Г. Костюка [11], який зазначав, що багатство суб'єктивного світу людини, її суб'єктивних властивостей та якостей визначається багатством її дійсних відношень до об'єктивного світу – природного та суспільного. Формуючись у процесі діяльності й спілкування, психічні процеси та психічні властивості людини в них і виявляються, об'єктивуються. У цій діяльності суб'єктивне стає об'єктивним, через неї воно і впливає на об'єктивну дійсність.

Таким чином, психічне визначає й регулює будь-які дії, вчинки та діяльність людини в цілому. У цій дихотомії зовнішнього та внутрішнього, процесів інтеріоризації/екстеріоризації полягає розуміння детермінації й вияву активності людини.

Активність, вважає Я. Пономарьов [18], – це ефект акумульованих взаємодій. На його думку, хронотопічні й змістові характеристики активності визначаються відповідністю властивостей реалізованих у минулому взаємодій, зафіксованих у спеціалізованих структурах. Отже, активність – це феномен актуалізації фіксованого цілісного циклу взаємодій. Активність мотивована структурами, що акумулювали в собі моделі взаємодій, і характеризується як предметна за своїми цілями та результатами. Саме активність забезпечує неперервність розвитку.

Активність людини набуває особливого значення як найважливіша якість особистості, як її здатність змінювати навколишню дійсність у відповідності до власних потреб, поглядів, цілей.

У психологічному плані суттєвим уявляється характеристика активності як стану, що базується на потребах та інтересах особистості й існує як внутрішня готовність до дій, спрямованих на перетворення зовнішніх обставин і, власне, самих суб'єктів взаємодій.

На думку К. Абульханової [2], завдяки активності людина вирішує питання про відповідність об'єктивних та суб'єктивних факторів діяльності. Мобілізуючи активність у необхідних, а не у будь-яких формах, в потрібний, а не у будь-який час, людина діє за власними спонуканнями, використовуючи свої здібності.

Фіксація моделей взаємодій призводить до формування структур, які зберігають усе розмаїття попередніх взаємодій зі світом. Така структура унікальна, позаяк історія її формування індивідуальна, вона здатна до саморозвитку, володіє активністю і є її джерелом; вона цілісна (у відповідності із принципами взаємодії, розвитку, детермінізму, системності й активності).

Перераховані якості дозволяють охарактеризувати таку структуру як суб'єкта взаємодії.

Отже, активність, яка реалізується суб'єктом, мотивована структурами, які акумулювали моделі попередніх взаємодій, і характеризується як предметна за своїми цілями та результатами.

Суб'єктами можуть бути будь-які живі системи, які здатні до фіксації й відтворення моделей взаємодій зі світом. В залежності від аспектів аналізу взаємодій можуть бути виділені суб'єкти предметної діяльності, міжособистісних стосунків, соціальних стосунків тощо.

Соціальні за своїм походженням мовлення, свідомість, здатність до рефлексії, зазначав у своїх дослідженнях А. Брушлінський [4], є невід'ємними характеристиками людини як суб'єкта соціальних стосунків, які реорганізують і підпорядковують собі інші види стосунків суб'єкта зі світом.

Здатність усвідомлення певних аспектів цілісних взаємодій зі світом притаманна саме суб'єкту соціальних стосунків.

Принцип суб'єктності у сучасній психології відіграє важливу роль, позаяк вона нарешті звернула увагу на особистість, яка в радянському минулому розчинялась у колективі, де колективне й суспільне домінувало й не розглядало особистість як самодостатнього індивіда, здатного опиратись суспільним впливам.

Суб'єкт, як зазначає А. Брушлінський, – це людина на вищому щаблі своєї активності, цілісності (системності), автономності. На цьому рівні людина максимально індивідуалізована, тобто проявляє особливості своєї мотивації, здібностей, психічної організації в цілому. Суб'єкт – якісно визначений спосіб самоорганізації, саморегуляції особистості, спосіб узгодження зовнішніх і внутрішніх умов здійснення діяльності у часі, центр координації усіх психічних процесів, станів, якостей, а також здібностей, можливостей і обмежень особистості відносно об'єктивних та суб'єктивних цілей, домагань і завдань життєдіяльності.

В історичному аспекті суб'єктний погляд на розвиток в психології обґрунтував С. Рубінштейн [19]. Здолавши формально-структурний підхід до аналізу свідомості й діяльності, він сформулював постулат про суб'єкта, який творить діяльність, вклавши у це поняття значення особистості як суб'єкта власної активності. В його працях суб'єкт розглядається не лише як носій активності, але також і як джерело причинності буття. Свідомість, забезпечуючи суб'єкту пізнання світу, визначає не тільки його віддзеркалення, але й вираження ставлення до нього суб'єкта – споглядання. Діяльність трансформує об'єкт в цілях суб'єкта, а споглядання зберігає й розкриває для суб'єкта його цінність.

За визначенням Т. Корнілової та С. Смірнова [10], принцип суб'єктності трактує людину як Спостерігача, який включений у єдиний континуум свідомості й буття, що задає невизначеність процесу й результату взаємодії людини зі світом.

Утверджуючи і доводячи єдність предметного змісту й переживання, завдяки якому виникає значення об'єкта і події, С. Рубінштейн окрім гносеологічної основи суб'єкта уводить онтологічну.

В усьому розмаїтті підходів до розуміння суб'єкта в сучасній психології співіснують два протилежних бачення природи суб'єктності. Один підхід – акмеологічний. Суб'єкт – це пік розвитку особистості (К. Абульханова, О. Асмолов, В. Петровський і багато інших). Інший підхід – еволюційний, який трактує розвиток суб'єкта як поступальний процес (Л. Божович, В. Слободчиков, О. Сергієнко, В. Татенко та ін.).

Як зазначає О. Сергієнко [20], даний підхід дозволяє уявити розвиток суб'єкта як неперервний процес становлення його рівнів, де на кожному зберігається цілісність, унікальна індивідуальність, вибірковість суб'єкта і його активності у взаєминах зі світом. Це дозволяє інтегрувати різні уявлення про суб'єкта в єдиному континуумі розвитку.

Таким чином, моделі фіксованих взаємодій – це компоненти суб'єкта як системного утворення, а різноманітність моделей віддзеркалює усю історію становлення особистості як суб'єкта. Різноманітні аспекти предмету психології (наприклад, структура особистості, закономірності її формування й активності) не повинні вивчатись у відриві один від одного.

Отже, в онтогенезі поступово відбувається формування суб'єктивного світу людини, основу якого складає «ядро суб'єктності», яке неухильно розвивається з відчуття «самості», потім перетворюється в постійне почуття ідентичності й закріплюється в подальшому в динамічному «Его» людини (Ч. Райкрофт), її Я-концепції.

З боку внутрішнього функціонування ядра особистості, мова йде про взаємодію неусвідомлених соціальних диспозицій, соціальних потреб і соціальних (особистісних) потенціалів, що, з одного боку, зумовлюють внутрішнє функціонування ядра особистості компонентним складом і його структурою, а з другого – його зовнішньою функцією (суб'єктністю), яка за П. Анохіним [3], зумовлює характер взаємодії ядра особистості із зовнішнім світом – енерго-, психо-, інформаційним середовищем.

Зв'язок між ядром і периферією особистості, на думку більшості авторів, здійснюється через розвиток. Спочатку ядерна тенденція і ядерні характеристики проявляються в окремому контексті навколишнього середовища. Наступний досвід – підкріплення, покарання, знання – формує конкретні периферійні характеристики й типи. Як правило, вважається, що вирішальний вплив на те, який тип особистості розів'ється в тієї або іншої людини, робить соціальне (перш за все сімейне) оточення, у якому проходить її дорослішання.

Тобто, особистість являє собою цілісну структуру, яка фіксує у собі не лише моделі попередніх взаємодій, актуалізація яких проявляє себе у поведінці й діяльності, а й такі структурні елементи, як її «ядро та периферія».

За визначенням П. Анохіна [3], система – це множинність елементів (компонентів), що пов'язані генетичною спільністю і взаємодіють між собою.

Система формує і відтворює адаптивні взаємостосунки із навколишнім середовищем, які забезпечують її розвиток (збереження, відтворення, видозміни тощо). Кожна система має свою структуру – відносно стійку єдність її компонентів і їх взаємозв'язок. Цілісність системи як структури забезпечуються спільністю виникнення її компонентів, їх еволюцією.

Описати конкретну систему дозволяють [3]:

1) репертуар – усе розмаїття моделей взаємодій, які ідентифікують за корисними пристосувальними результатами (продуктам взаємодії);

2) структура – відносно стійка єдність компонентів системи і їхніх взаємин.

Цілісність системи як структури, що фіксує моделі взаємин зі світом, забезпечується спільністю походження її компонентів, їхньою загальною еволюцією. Результат, що досягається при актуалізації будь-якої взаємодії із безлічі акумульованих взаємодій, має адаптивне значення для усього організму в цілому.

Таким чином, певна система може розглядатись як така, що включає в себе різні підсистеми більш елементарного (щодо до неї) рівня; у свою чергу, вона сама часто є підсистемою ще більш широкої системи.

Так зокрема, відповідно до деяких теоретичних підходів психіка людини охоплює дві підсистеми: ендопсихіку та екзопсихіку, кожна із яких, відповідно, включає власні елементи й компоненти [13].

Система соціальних стосунків дитини також реалізується в наступних підсистемах соціальної взаємодії: «дитина – дорослий», та «дитина – дитина».

Принцип системності описує й пояснює основні види зв'язку між різними сторонами психіки та особистості в цілому. Він припускає, що окремі психічні явища внутрішньо пов'язані між собою, утворюючи певну цілісність і набуваючи, завдяки цьому, нових властивостей.

Як зазначає у своїх працях А. Петровський [17], традиційний підхід до проблеми розвитку дитини не знав у минулому розрізнення розвитку особистості й розвитку психіки. Тим часом подібно до того, як особистість і психіка не є тотожними, хоча й перебувають у неподільній єдності, так і розвиток особистості (як системної соціальної якості індивіда, суб'єкта суспільних відносин) і розвиток психіки утворюють єдність, але не тотожність.

Початок методологічному штурму ідеї про тотожність особистості й психіки, що імпліцитно існує в працях багатьох психологів, поклав Е. Ільєнков [7], який вважав за необхідне «шукати відгадку» структури особистості у просторі поза органічним тілом індивіда й саме тому, як не парадоксально, у внутрішньому просторі особистості. У тому самому просторі, в якому спочатку виникає людське ставлення до іншого індивіда (саме як реальне, чуттєво-предметне, матеріально-відчутне ставлення «усередині» тіла людини, що потім перетворюється в те саме «ставлення до самого себе», опосередковане ставленням до «іншого», що і становить суть особистісної, специфічно людської природи індивіда.

Відомим персонологом А. Петровським [17] була запропонована альтернативна психологічна концепція становлення та розвитку особистості й вікової періодизації. З позицій цієї концепції, процес розвитку особистості розглядається як залежний від діалектико-матеріалістичної закономірності єдності безперервності й переривчастості. Безперервність у розвитку особистості як системи виражає відносну стійкість у закономірності її переходів від однієї фази до іншої в даній спільності, для неї референтної. Переривчастість характеризує ті якісні зміни, новоутворення, які породжені особливостями включення особистості в нові конкретно-історичні умови. Єдність безперервності й переривчастості забезпечує цілісність процесу розвитку особистості.

А. Петровський виділяє два типи закономірностей вікового розвитку особистості. Перший: психологічні закономірності розвитку особистості, джерелом якого виступає протиріччя між потребою індивіда у персоналізації (потреба бути особистістю) і об'єктивною зацікавленістю референтних для нього спільнот приймати лише ті прояви його індивідуальності, які відповідають суспільним завданням, нормам, цінностям і умовам розвитку цих спільнот (фази адаптації/дезадаптації; індивідуалізації/деіндивідуалізації; інтеграції/дезінтеграції). Другий: закономірності розвитку, що обумовлюють формування особистості як в результаті входження у нові для неї групи, які стають для індивіда референтними, виступаючи в якості інститутів його соціалізації.

В останні десятиліття посилюється тенденція до інтегрованого, цілісного розгляду особистості. Головний сенс цих поглядів полягає в обстоюванні рівнозначного впливу на розвиток людини двох підструктур – ендопсихіки та екзопсихіки. Структурно ендопсихіка складається з психічних елементів: процесів, функцій, станів й слугує своєрідним внутрішнім каркасом особистості. Якщо до ендопсихіки належать такі психічні процеси як сприймання, пам'ять, мислення, то до складу екзопсихіки входять почуття, ідеали, інтереси й т.п. Тобто, в екзопсихіці концентрується увесь соціальний зміст особистості [13].

На нашу думку, певні суперечності можуть бути зняті, якщо трактувати особистісний розвиток як розвиток психосоціальний, оскільки, як уже зазначалось, особистість людини, її психологічні якості є продуктом соціальним, результатом і наслідком процесу соціальної взаємодії, де психологічне співіснує в ній і тісно взаємодіє із психічним, є ніби «надбудовою», яка спирається на цей «фундамент», «виростає» з нього [9, 16].

Отже, психосоціальний розвиток дитини здійснюється двома шляхами: у ході стихійної (спонтанної) взаємодії дитини із соціальною дійсністю й навколишнім світом, та у процесі цілеспрямованого прилучення дитини до соціальної культури (передусім – виховання).

У психології, перш за все соціальній, утвердилося положення про те, що особистість постає й розвивається в системі соціальної взаємодії із іншими людьми, поступово «привласнюючи» соціокультурний досвід людства.

На основі механізму ідентифікації відбувається ніби «перевтілення» однієї людини в іншу – носія привабливих рис, властивостей, інтересів, – іншими словами, носія певних індивідуальних і соціальних цінностей.

Механізм ідентифікації проявляється в різних формах. В дошкільному віці, особливо молодшому та середньому, через наслідування відбувається ототожнення дитиною себе із іншими людьми із свого безпосереднього оточення, насамперед кимось із батьків, занурення в особистісний світ іншого (особливо у старшому дошкільному віці) тощо.

В. Мухіна [14] розглядає феноменологію психосоціального розвитку або як прагнення дитини до причетності (належності) до світу людей, або як прагнення до відчуження, відторгнення від них. Таким чином, зовнішнє середовище, яке спонукає розвиток особистості, породжує також два важливих механізми розвитку – ідентифікацію й відокремлення.

Особистість людини постійно перебуває в процесі самовизначення, вирішуючи для себе актуальну проблему уподібнення «Я – це Ти» і проблему відокремлення (відчуження) «Я – не ТИ».

Обидва названі механізми діють на когнітивному й емоційному рівнях розвитку людини.

Дитина з віком не тільки усвідомлює впливи об’єктів реального світу і у своїх переживаннях виявляє своє ставлення до них, але водночас й вирізняє себе із цього світу, усвідомлює себе як особистість зі своїм власним складним внутрішнім світом, зі своїми психологічними особливостями, що сформувались у процесі життєдіяльності, і певним чином ставиться до себе.

Дитина проявляє себе як «Я» насамперед в сфері людських стосунків, де вона виявляє себе вже як суб’єкт, а інший суб’єкт виявляє себе як «Ти» або інше «Я». Таким чином взаємодія «Я» і «Ти» зумовлена структурою самосвідомості, яка в свою чергу є результатом цієї взаємодії. Роль іншого у формуванні самосвідомості особистості полягає в тому, що він або складає «перешкоду» на шляху якихось дій і примушує суб’єкта усвідомлювати значення інших людей, або є мотивом, до якого суб’єкт прагне, або є прообразом його «не-Я», у порівнянні з яким пізнається власне «Я» [21].

Як зазначає В. Мухіна [14], саме ідентифікація є механізмом присвоєння окремим індивідом «всебічної людської сутності», яка у психології представлена як процес емоційного ототожнення людини із іншою людиною, соціальною групою тощо.

Вона розрізняє інтеріоризаційну ідентифікацію, що забезпечує «прилучення» до іншого, а також екстеріориризаційну ідентифікацію, яка забезпечує перенос своїх почуттів і мотивів на іншого. Тільки у своїй взаємодії, стверджує автор, ці ідентифікаційні механізми дають можливість індивідові розвиватися і бути адекватним соціальним очікуванням.

За допомогою механізму ідентифікації розвиток особистості відбувається в заданій системі координат «Я – Ти» і дозволяє людині мати цілісну картину самосвідомості. Механізм відокремлення являє собою поступовий процес відсторонення особистості від певних умов, обставин, людей. Це процес

виділення особистості із загальної, недиференційованої атмосфери її існування. Здатність до відокремлення може виражатись у позитивних формах, таких як захист і збереження власної «самості», індивідуальності. Негативні форми відокремлення це – зазвичай прояви агресії, ворожості, відчуження та відкритої ворожнечі.

На думку В. Мухіної [14], здатність дитини управляти своїми емоціями й проявляти власну незалежність на раціональному (конструктивному) рівні, свідчить про те, що дитина – емоційно стійка, зріла.

В теорії Е. Еріксона [1] ідентифікація характеризується такими особливостями:

- в ході розвитку дитини існують «нормативні кризи», які, хоча й не є самі по собі аномалією, призводять до різних відхилень, що межують з психопатологією, або надзвичайно боляче переживаються дитиною. Подібні кризи є наслідком того, що перед дитиною постає безліч нових завдань, які значно утруднюють її ідентифікацію;
- центральною темою індивідуального існування у цей кризовий час є постійне прагнення дитини до власної ідентичності, до її збереження. Ідентичність означає тотожність власному «Я», неперервність у часі власної особистості і, пов'язане з цим, відчуття, що інші також визнають цей факт. Якщо ідентичність – це стан, то ідентифікація – це процес її формування. Ідентифікація завжди пов'язана з іншими людьми, які можуть слугувати взірцями для індивіда.

Е. Еріксон вирізняв *особистісну ідентичність* та *Я-ідентичність,* які, на нашу думку, можна співвіднести з процесами соціалізації/індивідуалізації особистості. «Я» індивіда змінюється, проте завжди залишаються компоненти, які зберігають попередню якість. Отже, «Я» асимілює різноманітні зовнішні впливи, проте його ядро («Я»-ідентичність) залишається незмінним. Значення цього конструкту виявляється насамперед у психопатології, коли Я-ідентичність втрачається чи змінюється (розщеплюється) або, у противному випадку, людина має боротись за її збереження.

Пошук особистісної ідентичності – центральне завдання вікової кризи. Фізична й психічна нестабільність, нові вимоги з боку суспільства й проблеми власного особистісного розвитку ставлять дитину в скрутне положення. У цей період нелегко узгодити власні переживання, переживання оточуючих та адаптацію до суспільних норм та вимог. Отже, дитина переживає *нормативну кризу*, яка означає поряд із особистісною нестабільністю мобілізацію значних творчих сил. В центрі пошуків ідентичності знаходяться питання: «Який я? Яким я хочу бути? Яким мене бачать інші?» Щоб на них відповісти, дитина мусить брати до уваги передусім ті взірці, які є у власній сім'ї, а вже потім, – за її межами.

Е. Еріксон виділяв три форми ідентичності:

- приписна. Вона визначається умовами, які не залежать від окремої людини. Це приналежність до певної раси, соціуму, вікової групи, чоловічої або жіночої статі, яка формує суттєві елементи ідентичності;

• набута. Вона включає те, що набуте власними зусиллями. Це як професійні ознаки (посада, звання), так і вільно обрані зв'язки та орієнтації. Згідно Е. Еріксоном, в основі набутої ідентичності є «оволодіння», яке він відносить до «фалічної» фази й поділяє на локомоцію, мовлення та фантазію;

• позичена. Під нею Е. Еріксон розуміє виконання певних *ролей,* засвоєних у процесі розвитку. Ролі, на його думку, позичають у якогось певного «еталону». Проте ідентичність не може зводитись лише до позичення певної ролі. Хоча та чи інша роль й впливає на ідентифікацію, основні складові ідентичності (стабільність та неперервність особистості) з неї не випливають.

Таким чином, ідентифікаційна поведінка та ідентичність розвиваються протягом усього життя безперервно, починаючи з раннього дитинства. Проте у старшому дошкільному віці в результаті другої нормативної вікової кризи відбувається певна консолідація цих якостей, досягається певна рівновага між залежністю та незалежністю, завершується засвоєння регламентованих форм поведінки. Ідентифікація завжди відбувається у межах конкретних суспільних відношень, при цьому надзвичайно суттєвим є вплив батьків та інших референтних особистостей. Проте не менш важливою є роль інших «соціальних еталонів». Таким чином, розвиток «Я» та ідентифікація – взаємозалежні й взаємопов'язані процеси.

Слід зазначити, що взаємостосунки з близькими людьми не тільки забезпечують дитині позитивне самопочуття та сприятливий емоційний фон, але й стають головним джерелом її особистісного зростання. Саме у процесі таких контактів дитини з соціальним довкіллям відбувається раціональний, емоційний та вольовий взаємовплив та взаємодія індивідів [15]. Дана соціальна взаємодія забезпечує перетворення унікальних «екзистенційних досвідів» у певний індивідуальний досвід окремого індивіда.

Відповідно до теорії когнітивного дисонансу Л. Фестінгера [22], позитивні емоції та переживання виникають у дитини тоді, коли її очікування знаходять своє підтвердження, втілюються в життя, тобто, коли реальні результати відповідають очікуванням, знаходяться з ними у своєрідному консонансі. І навпаки, негативні емоції виникають і посилюються у тих випадках, коли між очікуваними та реальними результатами спостерігається певна невідповідність – дисонанс.

З кожним новим знанням про себе у внутрішньому світі дитини відбувається взаємодія того, що вже стало «моїм» з тим, що як нове ще повинно поєднатись із «моїм». Як правило, даний процес взаємодії завершується певним новоутворенням у психіці, піднімає особистість на новий щабель її розвитку. Однак, трапляється й так, що при впливі нової інформації, яка суперечить тому, що вже засвоєно дитиною, стало невід'ємною частиною її внутрішнього світу, відбувається порушення рівноваги між зовнішнім та внутрішнім – когнітивний дисонанс. Саме цей момент зіткнення двох тенденцій супроводжується переживанням різних емоційних станів, ступінь глибини, сила напруги яких залежать від цілого ряду внутрішніх умов особистості, від стійкості, чи

навпаки, – від нестійкості її уявлень про себе, особливостей емоційного складу особистості тощо.

Особистість, зазначає Е. Ільєнков [7], народжується, виникає у просторі реальної взаємодії щонайменше двох індивідів, пов'язаних між собою через речі й матеріально-тілесні дії із ними.

У цьому контексті стає зрозумілим традиційне висування на перший план в якості основного фактору розвитку «провідного типу діяльності». Дійсно, для формування когнітивних процесів основним фактором («провідним типом діяльності»), що обумовлює їхній розвиток, для дошкільного віку є переважно ігрова діяльність, у якій формуються уява й символічна функція, загострюється увага тощо.

Звичайно, стверджує А. Петровський [17], якщо звести розвиток особистості до розвитку психіки, а останнє – до розвитку когнітивних процесів, то в результаті цієї подвійної редукції можна буде позначити, як це й зафіксовано у психолого-педагогічній літературі, гру й навчання як «провідні типи діяльності» для розвитку цілісної особистості. Але методологічна неспроможність, на його думку, подібного підходу занадто очевидна.

Суб'єктивний характер даного підходу легко виявляється при простому зіставленні існуючих на сьогодні у психологічній науці позначень і тверджень. Так, наприклад, в якості провідної діяльності для дошкільного віку була названа ігрова діяльність (О. Леонтьев, Д. Ельконін, В. Давидов), спілкування (М. Лісіна), дитяча художня творчість (М. Каган). Але був правий і О. Асмолов, який писав, що не тільки діяльність визначає особистість, але й особистість обирає ту діяльність, яка її визначає.

Отже, процес розвитку особистості відбувається в системі її соціальних стосунків, які опосередковуються діяльністю дитини. Саме у системі цих стосунків з іншими людьми, в результаті міжособистісної (інтерперсональної) взаємодії «Я» індивіда з іншими «Я» й відбувається становлення та розвиток особистості.

Таким чином, розвиток особистості являє собою складний поліфакторний процес, який інтегрує психічний та соціальний розвиток дитини і є результатом її взаємодії з навколишнім світом.

Взаємодія й розвиток – два нерозривних аспекти взаємного впливу об'єктів, внаслідок просторово-часової структури світу. Властивості цілісності, структурна розмаїтість, ефекти розвитку, формування нового отримують пояснення на основі цих фундаментальних принципів. Неподільність взаємодії й розвитку, зазначає Я. Пономарьов [18], проявляється в тім, що взаємодія можлива тільки як розвиток, а розвиток – це «спосіб існування взаємодіючих систем, пов'язаний з утворенням якісно нових структур за рахунок розвиваючого ефекту взаємодії».

Відповідно, структури являють собою фіксовані етапи розвитку систем.

Для психології важливе виділення як самого процесу взаємодії й розвитку, так і продуктів цього процесу – структур, що фіксують інформаційні моделі взаємодій, що відбулися.

Список літератури

1. Erikson E.H. Identity and the Life Cycle. New York: Int. Univ. Press,1959. P. 45-55.
2. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. 224 с.
3. Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональной системы: Избранные труды. М.: Наука, 1978. 400 с.
4. Брушлинский А.В. Психология субъекта. М.: Институт психологии РАН; СПб.: Изд-во «Алетейя», 2002. 272 с.
5. Выготский Л.С. Детская психология; [под ред. Д.Б. Эльконина]. М.: Педагогика, 1984. 432 с. (Собр. соч. в 6 томах. Т. 4.).
6. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Педагогика, 1982. (Собр. соч. в 6 томах. Т. 2.).
7. Ильенков Э.В. Диалектика абстрактного и конкретного в научно-теоретическом мышлении»: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН). Москва, 1997.
8. Кобильченко В.В. Соціально-психологічні основи розвитку та корекції особистості підлітка в нормі і при патології зору: монографія. К.: Освіта України, 2010. 552 с.
9. Кобыльченко В.В. Становление личности дошкольника в норме и при нарушениях зрения: монография. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing, 2015. 540 с.
10. Корнилова Т.В. Методологические основы психологии (совместно с С.Д. Смирновым). Учебное пособие. СПб: Питер, 2009.
11. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К.: Рад. школа, 1989.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Педагогика, 1983. (Избр. психол. соч.: в 2 т. Т. 2.).
13. Лозниця В.С. Психологія і педагогіка: основні положення. К.: ЕксОб, 1999. 304 с.
14. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: [учебник для вузов]. М., Издательский центр «Академия», 1999. 456 с.
15. Немов Р.С. Психология. М., 1995. 576 с. (В 3 кн.: Кн. 1. Общие основы психологии).
16. Омельченко І.М. Комунікативна діяльність дошкільників із затримкою психічного розвитку: теорія і феноменологія: монографія. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2018. 498 с.
17. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М. : Политиздат, 1982. 255 с.

18. Пономарев Я.А. Методологическое введение в психологию. М.: Наука, 1983. 205 с.
19. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М., 1957.
20. Сергиенко Е.А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива. *Психологический журнал*. 2011. Т. 32(1). С. 120–132.
21. Станкевич Л.П. Проблемы целостности личности. М., 1987. 134 с.
22. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. СПб: «Речь», 2000. 320 с.

Коваленко-Кобилянська І. Г., Київ
ORCID 0000-0003-3031-9314

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ЛЮДИНИ В ПЕРІОД ГЕРОНОГЕНЕЗУ В УМОВАХ НЕГАТИВНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ВПЛИВІВ

Розглянуто проблему психологічної підтримки людини в період геронтогенезу в умовах негативного інформаційного впливу. Відзначено, що детермінанти підвищення рівня адаптивних здібностей – критичне мислення, поєднання творчої та фізичної активності. Важливим фактором є залученість у соціальні процеси.

Ключові слова: геронтогенез, психологічна підтримка, негативний інформаційний вплив, критичне мислення, залученість у соціальні процеси.

The problem of psychological support of a person in the period of gerontogenesis under the conditions of negative information impact is considered. It is noted that the determinants of increasing the level of adaptive abilities are critical thinking and a combination of creative and physical activity. Involvement in social processes is indicated as an important factor.

Key words: gerontogenesis, psychological support, negative information impact, critical thinking, involvement in social processes.

На сучасну людину, яка живе в епоху пост-Гутерберга, впливає безпрецедентний (для попередніх історичних епох) обсяг інформації, критично розібратися та психологічно протистояти якій буває досить складно представникам різних періодів онтогенезу. Значна частина інформації, яку отримує людина, має інтерпретаційний, оцінювальний характер і, часто, маніпулятивну мету. Контент може містити як прямий, так і непрямий вплив на людину з метою миттєвого або віддаленого результату. Психологізм інформаційного впливу спрямовано на зміну поведінки людини, її світогляду в тому напрямку, який потрібен для тих, хто формує цілеспрямований контент. Негативний інформаційний вплив у наш час зумовлено загальною соціальною нестабільністю, ревізією звичних для людей старшого покоління принципів і норм моралі, проблемами, що пов'язані з наслідками коронавірусу тощо. Підкреслюючи специфіку впливу на особистість потоку інформації за допомогою цифрових технологій для їх позначення використовують алегорію – «цифровий Левіафан».

Розуміючи особливості негативного впливу на людину сучасних засобів комунікації, не слід забувати про те, що отримання інформації є необхідною та обов'язковою умовою для різнобічного розвитку особистості. Завдяки цифровим технологіям людина має безпрецедентну можливість отримання

різного роду знань про навколишній світ, можливість орієнтуватися в соціальних, політичних подіях, здійснювати віртуальні подорожі, користуватися послугами віртуальних курсів, опановувати нові навички та компетенції, насолоджуватися можливістю віртуального відвідування концертних залів та картинних галерей, спілкування за інтересами тощо. Вищезазначене може мати особливу цінність для людини в період геронтогегезу у зв'язку з низкою об'єктивних обмежень, наприклад, інвалідизація або брак коштів для отримання зазначеної інформації офлайн. Таким чином, з розвитком сучасних комунікативних технологій виникає нагальна потреба для повноцінної соціалізації людини – цифрова компетентність.

Якщо представники поколінь Z і Y ввібрали дані компетенції «з молоком матері», то стосовно до людини у період старіння і старості існує стійкий соціальний стереотип про їх інформаційну некомпетентність. Слід зазначити, що як стійкі утворення, соціальні установки можуть бути неконгруентними реальним змінам у соціальному житті суспільства. Френсіс Бекон справедливо зазначив, що найгіршими доводами в суперечці є фрази «це звично» і «це загальноприйняте». Стрімка зміна всіх галузей життя (наукові традиції, соціальні інститути) призвела до нівелювання функції передачі знання від старшого покоління до молодшого, нагальною стає нова тенденція «необхідність освіти протягом усього життя». Не завжди стара людина в силу об'єктивних причин має психологічний або технічний ресурс для освоєння нових знань, що сприяє поширенню негативних соціальних стереотипів [3; 5].Отже, утворюється порочне коло, коли суспільство не демонструє навіть незначних очікувань від інтелектуальних здібностей людини похилого віку, а вона не може знайти опору для активізації та подальшої реалізації власного інтелектуального потенціалу.

Важливо відзначити, що геронтогенез у порівняні з іншими періодами онтогенезу є не тільки тривалим, але й неоднорідним за віком. Сучасна класифікація вікових груп, яка прийнята Всесвітньою Організацією Охорони Здоров'я, визначає період геронтогенезу у вікових межах 60-90+ років. Таким чином, різниця у віці між представниками раннього і пізнього етапів геронтогенезу становить 30 і більше років, тобто, по суті, це люди різних культурних поколінь. Попри те, що особистісні характеристики людини можуть домінувати над поколінними у формуванні адаптивних психологічних механізмів, приналежність людини до певного культурного періоду розвитку суспільства накладає відбиток на її світогляд. Так, наприклад, люди, які виросли в різних культурних умовах, можуть відрізнятися за рівнем і якістю критичного сприйняття одержуваної інформації.

Якщо представники пізнього геронтогенезу (велике покоління) можуть сприймати інтернет як terra incognita, то для людей середнього (тихе покоління) та особливо раннього (бебі-бумери) етапів геронтогенезу (дорослішення яких хронологічно співпало з активним впровадженням комп'ютерних технологій)

«інтернет-простір » широко відоме поняття. Вони є активними, а деякі, навіть, просунутими користувачами.

Вплив негативного контенту інтернет-простору на представників раннього геронтогенезу майже не відрізняється від аналогічного впливу на представників вікової групи, що йому передують. Це може бути обумовлено тим, що, представники даного етапу геронтогенезу гіпотетично мають час для ревізії власних установок та співвіднесення їх у відповідність до сучасних вимог суспільства, в якому їх діяльність має попит у зв'язку зі збільшенням тривалості життя і пов'язаного з цим демографічним явищем збільшення пенсійного віку. Особливо деструктивно впливають прагнення, які спрямовані на зміну системи цінностей людини у середньому та пізньому етапах геронтогенезу. У цьому випадку трансформація картини світу може призвести стару людину в стан депресії від усвідомлення безцільно прожитого життя. Найбільш негативний вплив посилюється в тому випадку, коли у повсякденному житті стара людина не залучена до того виду діяльності, в якому вона відчуває себе компетентною [4; 6; 18].

У зв’язку з прогресивним збільшенням частки людей постпенсійного віку проблема дослідження специфічних психологічних особливостей людини в період геронтогенезу є актуальною. Психологічні проблеми геронтогенезу досліджували та досліджують Дж. Флейвелл, A. Efklides, A. H. Schoenfeld, H. J. Hartman, D. J. Hacker, Л. І. Анциферова, М. Л. Смульсон, М. О. Холодна, П. Б. Балтес, Е. Голдберг, С. М. Халін, Ю. Б. Дормашев, В. Я. Романов та інші. Фундатор сучасної геронтопсихологічної науки на пострадянському просторі М. Д. Александрова, заперечуючи конотацію терміну «геронтогенез» як віку безумовного інтелектуального згасання, стверджувала, що рівень обдарованості, освіти й активна інтелектуальна діяльність мають неабиякий вплив на висхідний інтелектуальний розвиток у період старіння і старості [1]. Б. А. Ананьєв, досліджуючи інтелект дорослих та виявляючи динаміку розвитку з урахуванням гендерних й вікових змін, спростовував ототожнення понять «старість» та «інтелектуальне згасання», стверджуючи у своїх роботах, що схожість між старою людиною і дитиною за нейродинамічними характеристиками є не більше як поверховий погляд на проблему [2].

Аналіз наукових робіт, присвячених особливостям інтелектуального розвитку людини в завершальний період онтогенезу, дає можливість зробити висновок про те, що, вивчаючи специфіку інтелектуального розвитку людини в пізньому віці, частина дослідників, відзначаючи тенденцію до зниження інтелектуальних та адаптивних здібностей в онтогенезі, недостатньо враховує соціальну детермінанту в реалізації людиною свого інтелектуального потенціалу в період старіння і старості, яка в сучасному суспільстві проявляється у вигляді соціальної депривації людей пізнього віку [8; 9; 14]. У науковій літературі представлено різноманітні методи оптимізації фізичного та психічного стану старіючого організму. Так, наприклад, видатний вчений І. І. Мечников поставив експеримент завдовжки у своє життя та довів, що застосовуючи правила ортобіозу (правильного життя) в процесі

життєдіяльності, можна досягти фізичної і психічної збереженості до глибокої старості [12]. Вчений прожив до 71 року, зберігши гнучкість мислення, тоді як його генетичний потенціал був недостатньо високим: його предки й найближчі родичі не доживали й до п’ятидесяти років.

Співробітниками лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України проведено дослідження, в якому взяли участь 257 людей віком від 56 до 97 років, різного соціального статусу, освіти й сімейного стану. 58 % досліджуваних – жінки, 42 % – чоловіки. Дослідження проведено на базі пансіонату для ветеранів праці, відділень денного перебування територіальних центрів соціального обслуговування пенсіонерів та дистанційного курсу «Інтелектуальна підтримка 50+», який розроблено на освітній платформі Moodle. Дослідження спрямоване на вивчення інтелектуального потенціалу в період геронтогенезу, рівень розвитку якого є, крім іншого, індикатором здатності людини до її протистояння негативному інформаційному впливу, дозволяє зберегти стабільну картину світу та реалізувати соціально адаптивну поведінку. Доведено, що зниження інтелектуального потенціалу обумовлено не стільки психофізіологічними чинниками, скільки відчуттям незатребуваності (не декларативної, а реальної) соціумом. Останнє є деструктивним фактором, яке перешкоджає висхідному інтелектуальному розвитку людини в пізньому віці [16].

Актуалізація адаптивних психологічних механізмів – динамічний процес, який відображає рівень розвитку інтелектуальної сфери суб'єкта та вимагає певних умов, найважливішим з яких є стан емоційно-вольової сфери людини. Відзначимо, що в цілому для пізнього віку характерні специфічні зміни в зазначеній сфері, які пов’язані з усвідомленням біологічного завершення життя, станом емоційної самотності, які можуть бути виражені в посиленні ступеня тривоги, іпохондрії тощо. У даний віковий період найважливіше значення має активізація адаптивних психологічних механізмів, як інструменту для мінімізації небажаного інформаційного впливу з метою збереження ідентичності та загальної психологічної оптимізації процесу життєдіяльності [15]. В основі роботи зазначених механізмів знаходяться специфічні особливості психофізіологічних і психологічних процесів людини, які взаємодетерміновані. Їх ефективність визначає не лише рівень психоемоційного комфорту людини, а й, як наслідок, стан її здоров'я, взаємини зі значущим соціокультурним оточенням. Попри те, що в основі роботи психологічних адаптивних систем людини знаходяться індивідуально-психологічні особливості особистості (період нормального психічного старіння не є винятком), для кожної вікової групи негативний інформаційний вплив на психоемоційний стан має специфіку, яка обумовлена психофізіологічними й психологічними особливостями вікового періоду.

Індивідуально-психологічні особливості, як головний елемент адаптивних психологічних механізмів людини, зазнають специфічного негативного впливу внутрішніх і зовнішніх чинників. Внутрішніми чинниками є зниження

резервних можливостей організму та погіршення регуляції фізіологічних процесів. До зовнішніх чинників слід віднести складне й суперечливе ставлення соціуму до старості, яке проявляється, з одного боку, декларативною турботою про старих членів суспільства, з іншого – проявами геронтофобії та ейджизму. Як аксіому суспільство сприймає сентенцію про погіршення характеру людини у зв'язку зі старінням, пояснюючи це змінами фізіологічного характеру (зниження гостроти слуху, зору, зміна чутливості, тощо). Зазначені проблеми, безумовно, чинять негативний вплив на психоемоційний стан людини, але це не можна розглядати в якості першопричини. Соціокультурним оточенням ігнорується головна причина – відсутність реального соціального запиту на людський потенціал у пізньому віці, часто ігноруються особистісні потреби та інтереси старої людини. За результатами дослідження з'ясовано, що тільки біля 15% старих людей мають емоційно бажаний рівень спілкування зі членами власної родини [10].

За результатами нашого дослідження можна говорити не стільки про характерологічні вікові зміни у період геронтогенезу, скільки про акцентуації основних рис особистості у відповідь на лицемірне ставлення соціуму. Якщо у попередні періоди життя людина в міру своїх особливостей, відповідаючи на запити соціуму, проявляла соціально прийнятні риси і якості, які могли бути адаптивно сприйняті соціокультурним оточенням, то в пізньому віці, коли соціум демонструє байдуже ставлення до старої людині, можлива акцентуація певних рис особистості. Неактуальною стає необхідність відповідати запитам соціуму, який в свою чергу демонструє байдужість або неприязнь (ейджизм). Зазначене є психотравмуючим чинником для старіючої людини. З часом відбуваються зміни в мотиваційній, емоційній, когнітивній сфері, що впливає на зміну в поведінці, підвищується рівень сприйнятливості негативної інформації, втрачається можливість її критичного сприйняття [17]. Філіп Зимбардо точно зазначив, що людині властивий дуалізм - сепарація і злиття, причому останнє є необхідною умовою для відчуття щастя [7]. За результатами нашого дослідження можна констатувати, що якість соціальних контактів не завжди відповідає потребам людини пізнього віку. Важливим моментом в міжособистісному спілкуванні дорослих дітей і старих батьків є «повторне знайомство»: коли дві дорослі особистості переходять на новий рівень спілкування, можуть виявитися розбіжності життєвих принципів, установок. При відсутності дбайливого, шанобливого ставлення один до одного можуть виникати конфліктні ситуації, наслідки яких справляють надзвичайно сильний вплив на психоемоційну сферу старої людини.

Розглядаючи проблему негативного інформаційного впливу в період пізнього геронтогенезу, можна констатувати, що загальна негативна спрямованість інформації підсилюється внутрішнім негативним станом старої людини (знижений життєвий тонус в результаті хронічних захворювань і самотності, часто недостатність матеріальних ресурсів, думки про завершення життя і т п.) й має деструктивний вплив на її психоемоційний стан. Неможливість задоволення потреб, різного роду депривації чинять

вирішальний вплив на якість роботи психологічних адаптивних механізмів старої людини [11].

Однією з особливостей пізнього віку є акумуляція значної кількості часу, який (за результатами нашого дослідження) стара людина переважно витрачає на перегляд теле- та прослуховування радіопередач. Було встановлено, що менш ніж 10 % представників пізнього геронтогенезу проводять дозвілля за читанням книг, у 85 % досліджуваних відзначений низький рівень критичного мислення, що підсилює негативний психологічний вплив в результаті отримання деструктивної інформації. Експериментально доведено, що оптимізація роботи метакогніцій дає можливість продовжити людині у період геронтогенезу активне, соціально орієнтоване життя. Розвиток особистості відбувається в певному культурному середовищі, яке може сприяти формуванню екзистенційного вакууму для старіючої людини або сприяти її ресоціалізації [13].

Детермінантою підвищення рівня адаптивних здібностей людини (особливо в період геронтогенезу) є цілеспрямоване поєднання творчої та фізичної активності. Значущим соціальним ресурсом є освітнє середовище, яке представлене університетами третього віку. Разом з тим найважливішим регулятором адаптивних можливостей людини є друга сигнальна система, тому вербалізацію соціокультурним оточенням емоційної зацікавленості в результатах діяльності старої людини слід розглядати як один з основних чинників для ефективності надання психологічної допомоги. Без урахування зазначених чинників різноманіття методів психологічного захисту людини в період геронтогенезу від негативного інформаційного впливу матимуть короткочасний характер, тому не можуть бути розглянуті в якості ефективних.

Психологічна адаптація в період геронтогенезу є спробою людини пристосуватися не тільки до внутрішніх змін власного організму, а й до мінливих змін навколишнього середовища, соціокультурного оточення, представники якого дуже часто, як показують результати нашого дослідження, віддалено розуміють реальні потреби старої людини, зводячи їх до задоволення фізіологічних потреб.

Список літератури

1. Александрова М.Д. Проблемы социальной и психологической геронтологии. Ленинград: Ленингр. ун-т, 1974. 136 с.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Ленинград: Ленингр. ун-т, 1968. 348 с.
3. Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. Москва : Институт психологии РАН, 2006. 510 с.
4. Анцыферова Л.И. Способность личности к преодолению деформаций своего развития. Москва: Институт психологии РАН, 2006. 437 с.
5. Ермолаева М. В., Пряхина С. Б. К вопросу о потенциалах развития личности в старости. *Мир психологии*. 2008. № 2. С. 244–255.

6. Ермолаева М.В., Федорова Е.В. Организация обучения пожилых людей как социальный механизм противостояния стрессам позднего геронтогенеза. *Мир психологии*. 2008. № 4 (56). С. 87–93.

7. Зимбардо Филип Эффект Люцифера. Почему хорошие люди превращаются в злодеев; Пер. с англ. Москва: Альпина нон-фикшн, 2013. 740 с.

8. Смульсон М.Л., Лотоцька Ю.М., Назар М.М., Дітюк П.П., Коваленко-Кобилянська І.Г. [та ін.] Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі: монографія. К.: Педагогічна думка. 2015. 221 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/10064/

9. Коваленко-Кобилянська І. Г. Інтелектуальній розвиток у старості. *Актуальні проблеми психології.* 2015. Т. ІІ: Психологічна герменевтика. Випуск 9. С. 119–129.

10. Коваленко-Кобилянська І. Г. Суб'єктна активність людини в період геронтогенезу в умовах освітнього простору Інтернет. *Технології розвитку інтелекту.* 2016. Т. 2, № 2 (13), URL: http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/18

11. Коваленко-Кобылянская И.Г. Социальные установки как регуляторный фактор интеллектуального развития личности в период геронтогенеза. Praha, Czech Republic, 2016. Vol. 4, 9(9). Pp.27-31.

12. Мечников И. Этюды о природе человека. Москва: Эксмо, 2016. 496 с.

13. Смульсон М.Л. Концепція саморозвитку особистості Г.С.Костюка і нагальні виклики сьогодення. *Матеріали ПВсеукраїнського психологічного конгресу, присвяченого 110-й річниці від дня народження Г. С. Костюка (19-20 квітня 2010 року).* ДП «Інформаційно-аналітичне агенство», 2010.

14. Смульсон М.Л. Розвиток у старості: завдання, специфіка, ризики. *Наукові студії із соціальної та політичної психології* : зб. статей / НАПН України, І-нт соціальної та політичної психології. Київ, 2012. Вип. 30 (33). С.186–196.

15. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту: монографія. Київ: Нора-Друк, 2003. 298 с.

16. Смульсон М. Л. Розвиток інтелекту та суб'єктності дорослих у віртуальному просторі. *Технології розвитку інтелекту*. Т.2, № 2(13), 2016. URL: http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/18

17. Стюарт-Гамильтон Я. Психология старения. СПб.: Питер, 2002. 256 с.

18. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Москва: Барс, 1997. 392 с.

Кокун О. М., Київ,
ORCID 0000-0003-1793-8540

МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДІАГНОСТИКИ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ: ВІД ЗАГАЛЬНОГО ДО СПЕЦИФІЧНОГО

Показано поступове скорочення кількості пунктів в методиках дослідження життєстійкості за останні 40 років до 15 – 25. Обґрунтовано необхідність при діагностиці життєстійкості сфокусуватися на її специфічних, зокрема – професійних, аспектах, а також необхідність підвищення ефективності та інформативності діагностики.

Ключові слова: діагностика, життєстійкість, професійні аспекти життєстійкості, ефективність діагностики, інформативність діагностики.

The gradual reduction of the number of points in the methods of studying the hardiness for the last 40 years to 15 - 25 is shown. The necessity to focus on its specific, in particular – professional, aspects, as well as to increase the efficiency and informativeness of diagnostics in the diagnosis of viability is substantiated.

Keywords: diagnostics, hardiness, professional, aspects of the hardiness, efficiency of diagnostics informativeness of diagnostics.

Життєстійкість як особистісна (особистісно-професійна, особистісно-соціальна) системна властивість, безумовно, була для людини дуже актуальна в різні часи. Але внаслідок стрімких змін, що відбуваються в світі загалом та українському суспільстві зокрема її значення закономірно збільшується. Адже саме високий рівень життєстійкості особистості стає запорукою не лише її життєвої та професійної ефективності, але й збереження її фізичного та психічного здоров'я в несприятливих умовах життєдіяльності. Дослідження життєстійкості нині є одним з провідних трендів сучасної психології. Нижче ми представимо такий аспект цієї проблеми як аналіз існуючих методів, що використовувались та продовжують використовуватись з цією метою.

За більше, ніж чотири десятиліття досліджень життєстійкості було розроблено значну кількість діагностичного інструментарію, а також його модифікацій та адаптацій на різні мови. Серед найбільш відомих методик можна назвати Опитувальник особистісних поглядів (*The Personal Views Survey*), Опитувальник життєстійкості (*The Hardiness Survey*), Шкалу диспозиційної стійкості (*The Dispositional Resilience Scale*). В Україні значного розповсюдження набула російська адаптація (та її переклади українською) опитувальника S. Maddi *The Hardiness Survey*, опублікована Д. Леонтьєвим та Є. Рассказовою під назвою *Тест життєстійкості* [2].

Опитувальник особистісних поглядів (The Personal Views Survey) S. Kobasa, S. Maddi та ін.

Перша спроба розробки діагностичного опитувальника життєстійкості зроблена S. Kobasa в 1979 р. Він складався зі 101 пункту та 18 шкал, що були запозичені з п'яти різних тестів, і мав слабку факторну структуру. Опитувальник особистісних поглядів (*The Personal Views Survey – PVS*), що складається з 50 запитань, став третім поколінням опитувальника життєстійкості, розробку якого було започатковано S. Kobasa та S. Maddi. З 50 запитань 16 характеризують включеність, і по 17 – контроль та прийняття виклику. Відповіді сформовані на основі шкали Лайкерта (4 варіанти), що має діапазон від 0 (не вірно) до 3 (правильно); 39 пунктів мають зворотну оцінку.

Опитувальник особистісних поглядів переглянутий (*The Personal Views Survey III-Revised – PVS III-R*) має 18 пунктів і дозволяє отримати загальний показник життєстійкості, а також три показники підрядного рівня за шістьма пунктами кожний: включеність, контроль та прийняття виклику. Самооцінка здійснюється досліджуваним за чотирибальною шкалою Лайкерта від «повністю не вірно» до «повністю вірно». Норма за загальним показником життєстійкості становить від 19 до 49 балів, в середньому 38–41 балів [17]. Повідомляється про використання іспанської [13], та іранської [15; 19] адаптації *PVS*.

Опитувальник життєстійкості (The Hardiness Survey) S. Maddi та ін.

Опитувальник життєстійкості III-R (*The Hardiness Survey III-R*) складається з 65 пунктів та вимірює *фактори вразливості* до стресу, напруги та регресивного подолання, а також *фактори стійкості* життєстійких переконань, життєстійкого подолання та життєстійкої соціальної підтримки. Фактори вразливості та стійкості порівнюються один з одним у ракурсі здоров'я.

Шкала диспозиційної стійкості (The Dispositional Resilience Scale) P. Bartone та ін.

Шкалу диспозиційної стійкості на 45 запитань (*45-item The Dispositional Resilence Scale – DRS-45*) було розроблено P. Bartone та вперше апробовано в дослідженнях за участю чиказьких водіїв автобусу. Пізніше науковець запропонував також 30-ти та 15-пунктні версії цієї шкали (*DRS-30* та *DRS-15*), що є скороченими версіями *DRS-45*. Всі версії показали гарну внутрішню узгодженість та критеріальну валідність [7]. Розробка скорочених версій була зумовлена потребою підвищення швидкості проведення діагностики за умови збереження інформативності отримуваних показників.

Вищеназвані методики використовуються для діагностики життєстійкості за трьома «традиційними» складовими конструкту – включеністю, контролем та прийняттям виклику. Ці методики інтенсивно використовувалися P. Bartone та іншими науковцями в дослідженнях з військовослужбовцями [6; 8; 9; 19], а також показали чудові результати й на інших вибірках [8; 11; 14]. Слід відзначити, що найчастіше застосовувалася найкоротша розробка – *DRS-15*. Повідомляється про використання румунської [16] та норвезької [14; 19] адаптації різних версій *DRS*. Для оцінки в усіх методиках використовується чотирьохбальна шкала Лайкерта від 0 до 3 (0 = «повністю не вірно», 1 = «трохи вірно», 2 = «достатньо вірно», 3 = «повністю вірно»). У *DRS-45* по 15 запитань

відповідають кожній з трьох складових життєстійкості. Відповідно, у *DRS-30* та *DRS-15* – по 10 і п'ять запитань. Частина з них має характер прямих і частина – зворотних.

Інші методики.

В науковій літературі також повідомляється про використання таких методик дослідження життєстійкості як: Опитувальник психологічної життєстійкості (*The Psychological Hardiness Questionnaire*) на 27 запитань [4], Шкала стійкості Коннора-Девідсона (*The Connor–Davidson Resilience Scale*) на 25 запитань [5], Опитувальник особистісної стійкості (*The Resistant Personality Questionnaire*) на 21 запитання [10], Шкала академічної життєстійкості (*The Academic Hardiness Scale*) на 18 запитань [12], Шкала психологічної життєстійкості (*The Psychological Hardiness Scale*) на 27 запитань [18], Коротка шкала стійкості (*The Brief Resilience Scale*) на 21 запитання [21] і 6 запитань [25], Шкала життєстійкості (*The Hardiness Scale*) на 21 запитання [22], Опитувальник професійної життєстійкості (*The Occupational Hardiness Questionnaire*) на 22 запитання [23], *Коротка версія тесту життєстійкості* Д. Леонтьєва та Є. Рассказової на 15 запитань [3]. З вищенаведеного бачимо, що кількість запитань в методиках дослідження життєстійкості поступово скорочувалась і переважна більшість сучасного діагностичного інструментарію містить кількість запитань (пунктів) в межах 15 – 25.

Опитувальник професійної життєстійкості.

Слід зазначити, що хоча спочатку феномен життєстійкості виділено на підставі досліджень у професійній сфері (менеджери Illinois Bell Telephone), однак надалі «професійний» зміст життєстійкості, внаслідок досліджень на найрізноманітніших вибірках, став використовуватися в більш узагальненому змісті. Проте, таке «узагальнене» представлення життєстійкості, на нашу думку, є не зовсім коректним, оскільки її рівень у тієї ж самої людини в різних сферах може суттєво відрізнятися. Наприклад, людина може мати високий рівень життєстійкості в професійній сфері і порівняно набагато нижчий у побутовій, гарно справлятися з несприятливим чинниками в складному навчанні і виявлятися зовсім безпорадною в міжособистісних стосунках тощо. Різне змістовне наповнення може мати життєстійкість й у різних умовах життєдіяльності – так життєстійкість в умовах ув'язнення чи перебування в полоні буде визначатися іншими якостями і проявами, ніж життєстійкість працівника великої корпорації.

Так і A. Skomorovsky та K. Sudom [24], на основі аналізу численних досліджень, пов'язаних з проблемою життєстійкості військовослужбовців, обґрунтовують необхідність використання поняття «військово-специфічної життєстійкості», що має бути більш точним предиктором психологічного благополуччя та ефективності діяльності військовослужбовців, ніж загальна життєстійкість. А це, відповідно, передбачає розробку нового діагностичного інструментарію, що має враховувати військову специфіку життєстійкості.

Необхідність розробки власного діагностичного інструменту життєстійкості – *Опитувальника професійної життєстійкості* обґрунтована

тим, що в жодному з численного переліку проаналізованого вище інструментарію дослідження життєстійкості відсутній чіткий фокус на професійних аспектах. Всі вони мають більш загальний щодо життєстійкості характер і використовувані в них питання можуть стосуватися і сприйматися стосовно різних аспектів повсякденного життя. Наприклад: «Я часто почуваюся безпорадним», «Я часто відчуваю відчуження від оточуючих», «Я сприймаю стресові події як можливість для особистого зростання» (переклад питань з методики *DRS-30*) тощо. Навіть в єдиній методиці, в якій декларується діагностика саме професійної життєстійкості – The Occupational Hardiness Questionnaire [23], теж частина пунктів сформульована без чіткого фокусу на професійних аспектах: «I involve myself seriously in what I do, because it is the best way to reach my own goals», «Things are only obtained from personal effort», «Things go well when you prepare them thoroughly» тощо.

Опитувальник професійної життєстійкості нами розроблено на змістовій основі трьох взаємопов'язаних складових життєстійкості, що були визначені у відомих роботах S. Kobasa, S. Maddi та ін. – контроль, включеність, та прийняття виклику (control, commitment, challenge). Також при розробці опитувальника в кожній із вищеназваних складових професійної життєстійкості нами виділені ще чотири компоненти: емоційний, мотиваційний, соціальний і власне професійний. Опитувальник містить 24 запитання, на кожне з яких пропонується 5 варіантів відповіді, розташованих за порядковою шкалою зростання вираженості ознаки зліва направо. Завдяки такому прогресивному підходу, опитувальник на основі 24 пунктів надає можливість визначити вісім показників професійної життєстійкості (*загальний рівень професійної життєстійкості*, а також ступінь вираженості його *трьох складових* та *чотирьох компонентів*) [1; http://prof-diagnost.org].

Отже, в результаті здійсненого аналізу методичного інструментарію діагностики життєстійкості за останні 40 років можна зробити висновок, щодо таких тенденцій:

1) поступове скорочення кількості запитань в методиках дослідження життєстійкості від 50 – 100 в перших методиках до 15 – 25 у сучасному діагностичному інструментарії;

2) розуміння необхідності при діагностиці життєстійкості відходу від намагання діагностувати її загалом до розробки інструментарію сфокусованого на її специфічних, зокрема – професійних, аспектах;

3) намагання робити діагностику більш ефективною та інформативною, тобто, отримувати при використанні меншої кількості пунктів більшу кількість інформативних та достовірних щодо діагностованого феномену показників.

Власне, зазначеним тенденціям цілком відповідає розроблений нами *Опитувальник професійної життєстійкості.*

Список літератури

1. Кокун О. М. Авторське свідоцтво. Україна. *Методика визначення рівня професійної життєстійкості «Опитувальник професійної життєстійкості»* / № 91953; дата реєстр. 28.08.2019.
2. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. *Тест жизнестойкости*. Москва: Смысл, 2006. 63 с.
3. Олефір В.О. Взаємозв'язок життєстійкості, копінг-стратегій та психологічного благополуччя. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна*. *Серія : Психологія*. 2011. № 981, вип. 47. С. 168-172.
4. Azarian A., Asghar A., Habibi, E. Relationship between psychological hardiness and emotional control index: a communicative approach. *International Journal of Medical Research & Health Sciences.* 2016. № 5(S). P. 216–221.
5. Bahadorikhosroshahi J., Habibi-Kaleybar R. The comparison of psychological hardiness and resilience against educational stressors among veterans and non-veterans students. *Pajoohande*. 2017. №22(1), e11. URL: http://pajoohande.sbmu.ac.ir/article-1-2401-en.html
6. Bartone P.T. Test-retest reliability of the dispositional resilience scale-15, a brief hardiness scale. *Psychological Rreports.* 2007. № 101. P. 943–944. URL: https://doi.org/10.2466/PR0.101.7.943-944
7. Bartone P.T., Roland R.R., Picano J.J., Williams, T.J. Psychological hardiness predicts success in US army Special Forces candidates. *International Journal of Selection and Assessment*. 2008. № 16(1). P. 78–81. URL: https://doi.org/10.1111/j.1468-2389.2008.00412.x
8. Bartone P.T. Social and organizational influences on psychological hardiness: How leaders can increase stress resilience. *Security Informatics,* 2012. № 1. URL: https://doi.org/10.1186/2190-8532-1-21
9. Bartone P.T., Homish G.H. Influence of hardiness, avoidance coping, and combat exposure on depression in returning war veterans: A moderated-mediation study. *Journal of Affective Disorders.* 2020. № 265. P. 511–518. URL: https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.01.127
10. Calvo J.A., García G.M. Hardiness as moderator of the relationship between structural and psychological empowerment on burnout in middle managers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology.* 2018. № 91(2). P. 362–384. URL: https://doi.org/10.1111/joop.12194
11. Chincholikar S.V., Kulkarni S. An insight into hardiness status of medical undergraduates. *Indian Journal of Community Health.* 2017. № 29(2). P. 191–193.
12. Creed P.A., Conlon E.G., Dhaliwal K. Revisiting the Academic Hardiness Scale: Revision and revalidation. *Journal of Career Assessment.* 2013. №*21*(4). P. 537–554. URL: https://doi.org/10.1177/1069072712475285
13. De la Vega, R., Ruiz, R., Gómez, J., & Rivera, O. Hardiness in professional Spanish firefighters. *Perceptual and Motor Skills.* (2013. № 117(2). P. 608–614. URL: https://doi.org/10.2466/15.PMS.117x19z4

14. Fyhn T., Fjell K.K., Johnsen, B.H. Resilience factors among police investigators: Hardiness-commitment a unique contributor. *Journal of Police and Criminal Psychology*. 2016. № 31(4). P. 261–269. URL: https://doi.org/10.1007/s11896-015-9181-6

15. Ghasemi Z., Kajbaf, M.. The relationship of mindfulness, psychological hardiness and spirituality with depression in mothers. *Social Behavior Research & Health.* 2019. № 3(1). P. 287–297. URL: https://doi.org/10.18502/sbrh.v3i1.1033

16. Giurcă I.C., Cătană A., Sassu R., Bucuță M.D. The coping, the hardiness, and the sense of coherence as maintaining factors for military personnel's mental health. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*. 2017. № 24(3). P. 349–361. URL: https://doi.org/10.4473/TPM24.3.3

17. Golby J., Sheard, M. Mental toughness and hardiness at different levels of rugby league. *Personality and Individual Differences.* 2004. № 37(5). P. 933–942. URL: https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.10.015

18. Hammoud M.S., Bakkar B.S., Abu-Hilal M.M., Al Rujaibi, Y.S.M. Relationship between psychological hardiness and career decision-making self-efficacy among eleventh grade students in Sultanate of Oman. *International Journal of Psychology and Counselling.* 2019. № 11(2). № 6–14. URL: https://doi.org/10.5897/IJPC2018.0556

19. Hystad S.W., Eid J., Laberg J.C. Psychological hardiness predicts admission into Norwegian military officer Schools. *Military psychology.* 2011. 23(4). P. 381–389;

20. Khademi A., Zadeh M.A. Relation of some personality variables with mental health of nurses and psychological hardiness at Urmia hospitals. *World Scientific News.* 2015. № 8(2). P. 227-237.

21. Mazerolle S.M., Eason C.M., Goodman A. An Examination of Relationships Among Resiliency, Hardiness, Affectivity, and Work-Life Balance in Collegiate Athletic Trainers. *Journal of athletic training*. 2018. № 53(8). P. 788–795. URL: https://doi.org/10.4085/1062-6050-311-17

22. Merino-Tejedor E., Hontangas-Beltrán P.M., Boada-Grau J., & Lucas-Mangas S. Hardiness as a moderator variable between the Big-Five Model and work effort. *Personality and Individual Differences.* 2015. № 85. P. 105–110. URL: https://doi.org/105-110 10.1016/j.paid.2015.04.044

23. Moreno-Jiménez B., Rodríguez-Muñoz A., Hernández E. G., Blanco, L.M. Development and validation of the Occupational Hardiness Questionnaire. *Psicothema.* 2014. № 26(2). P. 207–214. URL: https://doi.org 10.7334/psicothema2013.49

24. Skomorovsky A., Sudom K.A. Psychological well-being of Canadian forces officer candidates: The unique roles of hardiness and personality. *Military Medicine.* 2011. № 176(4). P. 389–396. URL: https://doi.org/10.7205/MILMED-D-10-00359

25. Smith B.A., Dalen J., Wiggins K.T., Tooley E., Christopher P.J., Bernard J.F. The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International*

Journal of Behavioral Medicine. 2008. № *15*(3). P. 194-200. URL: https://doi.org/10.1080/10705500802222972

Колупаєва А. А., Київ
ORCID 0000-0002-4610-5081

ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНІ ЦЕНТРИ ЯК ОРГАНІЗАЦІЙНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА СКЛАДОВА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

В статті представлено основні напрями діяльності інклюзивно-ресурсного центру як новітньої освітньої структури, що має забезпечити психолого-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами. Окреслено методичні підходи до комплексного оцінювання здатностей, нахилів та визначення сильних та слабких сторін розвитку дитини, яке здійснюється фахівцями ІРЦ.

Ключові слова: інклюзивно-ресурсний центр, психолого-педагогічний супровід, дитина, особливі освітні проблеми, розвиток дитини.

The article highlights the main activities of the inclusive resource center as the innovative educational institution that should provide psychological and pedagogical support for children with special educational needs. Methodical approaches to the complex assessment of abilities, inclinations and determination of strengths and weaknesses of a child's development, carried out by IRC specialists, are outlined.

Keywords: inclusive resource center, psychological and pedagogical support, child, special educational needs, child's development.

Інклюзивне навчання як процес, який нині широко впроваджується в освітній системі України, має бути зорієнтований на врахування індивідуальності кожної дитини, чим досягається максимально можливий рівень суб’єктності дітей з особливими потребами. Реалізація інклюзивних освітніх стратегій передбачає адаптаційно-модифікаційні зміни змістових, структурних, стратегічних та методологічних основ. Сучасне трактування інклюзивного навчання, яке представлено українськими вченими та нині впроваджується в закладах освіти України, співвідноситься з конструктивним використанням психолого-педагогічних тактик, технологій, прийомів та способів організації освітнього процесу на основі врахування сильних та слабких сторін кожної дитини та її особистісно-мотиваційних потреб.

Затвердження основних визначень інклюзивної освіти у рамковому Законі України «Про освіту» у 2017 році, зокрема представлене у статті 23, де зазначається, що особа з особливими освітніми потребами (ООП) – це особа, яка потребує додаткової постійної або тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення права на освіту, сприяння розвитку особистості, поліпшення стану здоров’я та якості життя, підвищення рівня участі у житті громади, дозволило законодавчо затвердити психолого-педагогічну та

корекційно-розвиткову допомогу, залучаючи до освітнього процесу корекційних педагогів, психологів та інших різнопрофільних фахівців на основі запровадження новітніх технологій, методик та засобів навчання психолого-педагогічного супроводу [7].

Свого часу в результаті широких науково-публічних дискусій ствердилось понятійне визначення «освітньої послуги», законодавче окреслення якої дозволило розробити економічно-фінансові положення щодо надання корекційно-розвиткових послуг дітям з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивному середовищі. Механізм фінансового забезпечення навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних умовах за принципом «гроші за дитиною» було затверджено Постановою КМ України («Про затвердження «Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами» від 14 лютого 2017 р. № 88) [6].

Вперше в Україні завдяки внесенню змін до закону про Бюджетний кодекс освітня субвенція почала прицільно спрямовуватися на надання державної підтримки щодо забезпечення психолого-педагогічним супроводом дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються у спеціальних та інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти (дітям з порушеннями зору, слуху, мовлення, опорно-рухового апарату, інтелектуального, психічного розвитку та ін.).

Нормативне урегулювання фінансового забезпечення інклюзивного навчання дозволило органам державної влади на місцях вирішувати питання забезпечення дітей з особливими освітніми потребами необхідними навчально-методичними і наочно-дидактичними матеріалами та індивідуальними технічними засобами навчання; облаштовувати кабінети для проведення корекційно-розвиткових занять необхідним обладнанням; залучати до освітнього процесу необхідних фахівців, у т. ч. й зі спеціальних закладів освіти тощо.

Впровадження фінансового механізму «гроші за дитиною» дозволило не тільки розбудовувати інклюзивне освітнє середовище, а й вирішувати питання трансформаційних змін державних освітніх інституцій, зокрема таких, як психолого-медико-педагогічні консультації, які наразі потребували докорінної реструктуризації. Створення інституцій – інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) для проведення комплексного психолого-педагогічного оцінювання розвитку дитини з особливими освітніми потребами – стало важливим кроком у розбудові інклюзивної освіти в Україні. Ці установи згідно Постанови Кабінету Міністрів України «Положення про інклюзивно-ресурсний центр» мають забезпечити системну підтримку та психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами при здобутті освіти у дошкільних, загальних та професійно-технічних закладах середньої освіти. Зокрема, у цьому нормативному документі зазначається, що ці осередки утворюються з метою забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами віком від 2 до 18 років на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, в тому числі у

професійно-технічних закладах освіти, шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини [4].

Забезпечує формування та реалізацію державної політики щодо діяльності інклюзивно-ресурсних центрів Міністерство освіти і науки України, методичне та аналітичне забезпечення діяльності ІРЦ згідно положення здійснюють обласні, міські ресурсні центри підтримки інклюзивної освіти у співпраці з Інститутом спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (рис.1) [1].

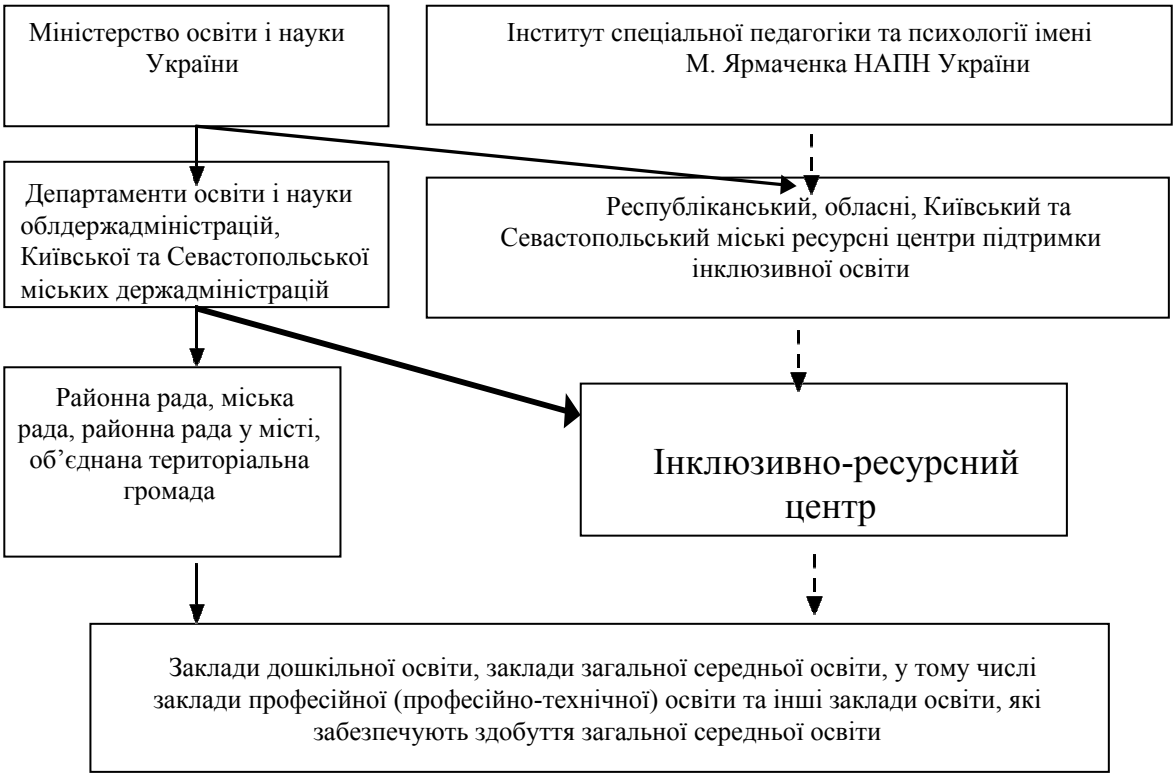


Рис. 1. Інклюзивно-ресурсний центр: методичне та організаційне забезпечення

Саме на ці установи покладені зобов'язання щодо здійснення докорінних парадигмальних змін в системі «освітні структури – дитина з ООП – сім'я дитини з ООП – соціальні та медичні структури». Ці парадигмальні зміни базуються на запровадженні нових сучасних методичних підходів, розроблених згідно затвердженої Міжнародної класифікації функціонування (МКФ) до оцінювання розвитку, здатностей та потреб дітей з особливими освітніми потребами. Зокрема, оцінювання розвитку дитини розглядається як цілісний, комплексний, динамічний процес із визначення індивідуальних особливостей розвитку дитини, її оптимального і поточного потенціалу та здібностей. Його результати дають змогу визначити головні орієнтири індивідуального освітнього маршруту дитини, роль та участь у ньому родини, педагогів освітнього закладу, фахівців ІРЦ.

Оцінювання здійснюється командою фахівців за обов'язкової участі батьків дитини чи осіб, які їх замінюють, в певні терміни, з використанням

відповідного діагностичного інструментарію. Головна мета оцінювання – визначення потреб дитини та планування стратегії її підтримки в освітньому просторі, розроблення за потреби індивідуальної програми розвитку.

Процес оцінювання розвитку дитини базується на теоретико-методичних положеннях щодо задоволення освітніх потреб на основі визначення сильних та слабких сторін розвитку, зокрема обрання оптимальної форми навчання з урахуванням потреб та нахилів дитини з особливими освітніми потребами; колаборативної участі різнопрофільних фахівців, залучення їх до процесу оцінювання; координації їх дій для забезпечення покрокового підходу у процесі збору, інтерпретації та використання результатів оцінювання; урахування функціонального стану основних сфер розвитку, навчальної діяльності; визначення здібностей і потреб дитини, а також застосування комплексного підходу до задоволення її особливих потреб.

Кінцевим результатом процесу оцінювання є комплексна психолого-педагогічна оцінка, яка визначає необхідність надання системної допомоги та окреслює основні напрями психолого-педагогічного супроводу дитини.

Комплексне оцінювання розвитку дитини здійснюється за зверненням батьків, самої дитини, якщо їй виповнилось 16 років, а також за зверненням освітніх, медичних або соціальних закладів та установ. Зазвичай, комплексне оцінювання розвитку дитини здійснюється в інклюзивно-ресурсних центрах, втім комплексне обстеження та оцінювання за потреби та дотримання певних умов може здійснюватися як за місцем навчання дитини, так і за місцем проживання із залученням медичних працівників, працівників центрів соціального захисту та ін. [2; 5].

Збір первинної інформації надає змогу фахівцеві ІРЦ, до якого потрапляє дитина, окреслити припущення про необхідні складові оцінювання розвитку, які потім на колегіальних зібраннях деталізуються та уточнюються з метою розроблення плану обстеження дитини. Важливою особливістю функціонування інклюзивно-ресурсних центрів є адвокатські повноваження в обстоюванні інтересів дитини при визначенні її діагностичних проблем, зокрема пов’язаних з хворобливим станом, психофізичними порушеннями тощо.

Оскільки метою комплексного вивчення є надання рекомендаційного висновку щодо розроблення освітнього маршруту та визначення складових психолого-педагогічного супроводу і підтримки в процесі навчання, основними напрямами, які підлягають проведенню комплексного оцінювання, є:

– когнітивна;

– емоційно-вольова;

– мовленнєво-комунікативна сфери розвитку.

За потреби вивчається фізичний розвиток дитини з визначенням стану загальних моторних функцій, відповідності віковим нормам, розвитку дрібної моторики, просторового, динамічного, конструктивного та кінестетичного праксису, рухової активності та саморегуляції тощо [5].

Окреслення освітньої траєкторії дитини з ООП передбачає оцінювання навчальної діяльності шляхом вивчення стану сформованості відповідних компетенцій, зокрема предметних, у школярів та знань, умінь, навичок, які відповідають віковій нормі у дошкільників. Оцінювання навчальної діяльності є надзвичайно важливим педагогічним складником комплексного обстеження.

Комплексне оцінювання передбачає використання діагностичного інструментарію, який має високу валідність. Перш за все, це сучасні методики WISC-IV, LEITER-3, CONNERS-3, PEP-3, CASD, які нині досить широко поширені в Україні. Використання цих методик дає змогу визначати інтелектуальні здібності та нахили, когнітивні здатності, психоемоційні особливості, поведінкові розлади тощо, і на цій основі розробляти програми психолого-педагогічного супроводу та підтримки, окреслюючи сильні та слабкі сторони розвитку дитини [2; 5].

Окрім стандартизованих методик, за якими мають працювати ліцензійовані фахівці, при комплексному обстеженні використовуються неформальні методи обстеження, серед них: біографічний метод, метод спостереження, бесіди, аналізу результатів діяльності та ін. Так, застосування біографічного методу (анамнезу) допомагає встановити причинно-наслідкові зв'язки між умовами розвитку дитини та її психофізичним станом; визначити етіологію її особливостей та потреб. Метод бесіди, який застосовується першочергово при оціночному вивченні дитини з ООП, потребує ретельної підготовки, оскільки може застосовуватись у вільній формі без попередньо продуманих запитань, однак з чіткою метою та орієнтацією на її учасників, умови проведення, ситуацію та середовище, в якій вона відбувається. Бесіда може проводитись в непрямій формі, коли передбачає уникнення прямих запитань, орієнтує її учасників та змодельовано-спонтанну поведінку; в стандартизованій, коли комунікаційна складова є чітко структурованою з формулюванням однакових запитань, які мають окреслену послідовність; напівстандартизованій, коли запитання можуть повторюватись, переформатовуватись, мати додаткові акценти.

Одним з обов'язкових та найпродуктивніших методів при вивченні дитини з ООП є метод спостереження, оскільки в якості об'єкта спостереження можуть виступати психофізіологічні особливості та їхній вплив на моторні, вербальні, психоемоційні, поведінкові та учбові прояви. Об'єктом особливої уваги при проведенні оцінювання є когнітивні здібності, оскільки здатність розуміння та усвідомлення, аналізу, синтезу, порівняння та запам'ятовування є основою научуваності дитини, стан якої в цілому окреслює рівень та тривалість психолого-педагогічного супроводу та підтримки під час навчання дитини з ООП.

Дієвим методом комплексного оцінювання є метод аналізу результатів діяльності дитини. Переважно він застосовується при вивченні дітей шкільного та старшого дошкільного віку. Найбільш поширена форма застосування цього методу є портфоліо, яке використовується для визначення сильних та слабких

сторін розвитку, нахилів та здібностей дитини з особливими освітніми потребами.

З певними застереженнями при комплексному оцінюванні розвитку дитини з ООП використовується метод тестування, оскільки стандартизовані тести недостатньо релевантні для оцінювання в умовах наявності психофізіологічних особливостей, нетипових індивідуальних проявів тощо.

Основними вимогами до використання діагностичного інструментарію при вивченні розвитку дитини з ООП фахівцями ІРЦ є валідність, надійність та гнучкість, а також використання його з урахуванням сфери вивчення (когнітивної, емоційно-вольової, мовленнєво-комунікативної) для окреслення шляхів та засобів надання необхідної підтримки.

Зважаючи на те, що входження дитини з ООП в освітнє середовище пов'язане зі значними адаптаційними труднощами, розроблення індивідуальної стратегії її підтримки відбувається на основі тісної взаємодії та професійної співпраці працівників інклюзивно-ресурсного центру з командою психолого-педагогічного супроводу закладу освіти.

Алгоритмічна професійна співпраця фахівців інклюзивно-ресурсних центрів та команди психолого-педагогічного супроводу має ініціюючі, підтримуючі та моніторингові напрями та покрокову реалізацію.

Ініціюючий напрям реалізується шляхом представлення команді психолого-педагогічного супроводу закладу освіти висновку про психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини з окресленням сутності особливих освітніх потреб, нахилів та здібностей дитини, а також пристосування освітньо-розвивального середовища для її повноцінного входження в інклюзивне середовище. Надзвичайно важливою є участь працівників інклюзивно-ресурсного центру у розробленні Індивідуальної програми розвитку, Індивідуальної навчальної програми, Індивідуального навчального плану (для закладів загальної середньої освіти) та Індивідуального освітнього плану (для закладів дошкільної освіти).

Підтримуюча допомога фахівців інклюзивно-ресурсного центру команді психолого-педагогічного супроводу може надаватися у формі фасилітованої підтримки, коли із застосуванням фасилітативних технік проводяться презентаційні заходи, мозкові штурми, рольові ігри, of-line та on-line моделювання та ін.

Значну роль у колаборації ІРЦ та фахівців, які здійснюють психолого-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами, відіграє наставництво як дієва форма професійної підтримки. Наставництво може відбуватись під час проведення майстер-класів, тренінгів різного формату, навчально-практичних занять, а також під час бесід та неформального спілкування. Форми наставницької роботи передбачають індивідуальну, групову, взаємну та зворотню діяльність, яка може спрямовуватись і на окремих фахівців, й на усю команду психолого-педагогічного супроводу. Важливим при цьому є визначення рівня професійної компетентності і на цій основі створення стратегій та конкретних технологій, механізмів формування

стійкого мотиваційного підґрунтя для постійного професійного самовдосконалення працівників інклюзивно-ресурсного центру, оскільки саме інклюзивно-ресурсні центри на сьогодні є першою ланкою в системі освіти дітей з ООП.

Вочевидь, надання спектру послуг психолого-педагогічного супроводу та необхідної підтримки як дітям з особливими освітніми потребами, так і їхнім батькам мають проводити фахівці, котрі професійно готові здійснювати докорінні освітні зміни. На сьогодні цілеспрямована підготовка кадрів з метою формування гуманістично спрямованого фахового потенціалу становить першочергове завдання, вирішення якого сприятиме реалізації дитиноцентрованої освітньої парадигми і є сутністю сучасних освітніх реформ.

Список літератури

1. Колупаєва А. А., Коваль Л. В., Компанець Н. М. та ін. Асистент вчителя у закладі з інклюзивною формою навчання. / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Харків : Ранок, ВГ «Кенгуру», 2019. 160 с.
2. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Освітньо-кваліфікаційна програма підвищення кваліфікації працівників інклюзивно-ресурсних центрів. *Особлива дитина: навчання та виховання*. 2019. № 1. С. 18–28.
3. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Педагогічні технології інклюзивного навчання. Харків : Ранок, ВГ «Кенгуру», 2018. 160 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
4. Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 р. № 545. URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 12.02.2018).
5. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів : навч.-метод. посіб. / М. А. Порошенко, А. А. Колупаєва, М. В. Ярощук та ін. ; за заг. ред. М. А. Порошенко. Київ, 2018. 252 с.
6. Про затвердження «Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами» : Постанова Кабінету Міністрів України від 14.02.2017 р. № 88. URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 12.02.2018).
7. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2017, № 38–39, С. 380.

Кондратенко Л. О., Київ
ORCID 0000-0001-7271-7439

Бойко С. Т., Київ
ORCID 0000-0003-3575-3515

ПОРУШЕННЯ АДАПТАЦІЇ ЯК ПСИХОЛОГІЧНЕ ЯВИЩЕ (СПРОБА АНАЛІЗУ ВИЗНАЧЕНЬ У ДОВІДКОВИХ ВИДАННЯХ)

Сучасні умови життя, напруження, яке виникло в суспільстві внаслідок пандемії корона вірусу, призвело до появи великої кількості людей, які не змогли ефективно пристосуватися до нових умов і потребують нагальної підтримки як психологів, так і психіатрів. На жаль, поняття дезадаптації залишається погано визначеним, що впливає на розрізнення психіатричного та психологічного складників цього явища.
Ключові слова: адаптація, пандемія, психологічна підтримка, психіатрична підтримка, складники адаптації.

Modern living conditions, the tensions that have arisen in society as a result of the coronavirus pandemic, have led to the emergence of a large number of people who have not been able to adapt effectively to the new conditions and need urgent support from both psychologists and psychiatrists. Unfortunately, the concept of maladaptation remains poorly defined, which affects the separation of psychiatric and psychological care.
Keywords: adaptation, *pandemic,* psychological *support,* psychiatric *support,* components of adaptation.

Ces questions de noms se rencontrent si fréquemment, que, si les philosophes étoient toujours d'accord sur la signification des mots,
presque toules leurs controverses cesseraient.
René Descartes

Багато років тому назад Рене Декарт, який, можливо, навіть поза власною волею долучився до творення психології, сказав слова, що не тільки не втратили актуальності в сучасному світі, але стали ще важливішими для розвитку науки: «…Якби серед філософів встановилося взаєморозуміння стосовно значення слів, то майже всі їхні суперечки припинилися б» [14, с. 129]. Найдивовижніше, що ці слова були виголошені у творі, написаному латиною, загальнозрозумілою для науковців того часу мовою. Що ж говорити про сучасний стан наукових досліджень, коли значення термінів, як і за часів Рене Декарта, часто залишаються неоднозначними навіть для носіїв однієї мови, а за використання багатьох мов (до того ж коли науковці не є

професійними перекладачами і занадто покладаються на гугл) непорозуміння можуть виникати на кожному кроці, особливо якщо певний термін є, так би мовити, мультинауковим.

Серед таких широко вживаних психологами термінів вирізняється термін «дезадаптація». Здавалося б, що тут такого неоднозначного – просто «не адаптація». Але що тоді означає «адаптація»?

Термін «адаптація» є досить поширеним у літературі з різних галузей наук. Адаптацію розглядають біологи, антропологи, філософи, педагоги, соціологи, географи, медики, філологи, правники і, звичайно, психологи. Взагалі важко знайти галузь знань, де б так чи інакше не використовувався термін «адаптація».

Розглянемо, як пояснюється термін «адаптація» у науках, дотичних психології. Почнемо з антропології, яка займається практично всіма питаннями, що стосуються походження та еволюції людини. Однак досить ґрунтовне видання «Физическая антропология. Иллюстрированный толковый словар» спочатку ніби й визначає термін: «Адаптація – пристосування будови і функцій організму до умов середовища (процес і результат цього процесу)… [29]. Але тут же визнає, що «залежно від контексту, слово має безліч значень» [там само]. А що ж тоді означає термін «дезадаптація»? Та ба – нема такого терміну.

Зрозуміло, що після антропології не можна залишити без уваги філософію. У словниках цього спрямування можна знайти розширене і, так би мовити, «звужене» значення терміна. Почнемо з розширеного і звернемось до визначення, яке дає «Философский энциклопедический словарь» (1983 р.):

«АДАПТАЦІЯ (від пізньолат. adaptatio – пристосування) соціальна, вид взаємодії особистості або соціальної групи з соціальним середовищем, в ході якого узгоджуються вимоги й очікування його учасників. Найважливіший компонент А. – узгодження самооцінок і домагань суб’єкта з його можливостями і з реальністю соціального середовища, що включає також тенденції розвитку середовища і суб’єкта. А. включає фізіологіч., біологіч., психологічний і власне соціальний рівні…

Поняття А. виникло в біології для позначення пристосування будови і функцій організмів до умов існування або звикання до них. Психологічна А. визначається активністю особистості і виступає як єдність акомодації (засвоєння правил середовища, «уподібнення» йому) і асиміляції («уподібнення» собі, перетворення середовища). Середовище впливає на особистість або на групу, які вибірково сприймають і переробляють ці впливи відповідно до своєї внутр. природи, а особистість або група активно впливають на середовище. Звідси – адаптивна і одночасно адаптуюча активність особистості або групи. Такий механізм А., складаючись у процесі соціалізації особистості, стає основою її поведінки і діяльності…

На власне соціальному рівні А. насамперед визначається діяльнісною, активною, природою соціальних суб'єктів. З боку соціального середовища А. визначається цілями діяльності, соціальними нормами – способами їх досягнення і санкціями за відхилення від цих норм» [30, с. 12].

Відразу скажемо, що коли стаття «Адаптація» займає в цьому ґрунтовному виданні майже цілу сторінку, то статті «дезадаптація» немає зовсім.

Електронний «Философский словарь» стверджує, що адаптація – це «пристосування однієї живої істоти до іншої живої істоти» [31].

Білоруський «Новейший философский словарь» поняттями адаптація та дезадаптація не цікавиться зовсім. Так само чинять і автори українського «Філософського енциклопедичного словника» (2003 р.).

Переходимо до біології. Спочатку зацитуємо енциклопедичне видання «Біологічний словник» (1986 р.): «Адаптація – …пристосування в процесі еволюції будови, функцій, поведінки організмів (особин, популяцій, видів до нових умов існування» [6, с. 12]. Дезадаптації немає. Звернемося до новішого «Биологического энциклопедического словаря»: «Адаптація… – сукупність морфофізіол., поведінкових, популяційних та ін. особливостей цього біол. виду, що забезпечує можливість специфічн. способу життя в певних умовах зовн. середовища....» [5]. І знову дезадаптації немає. Наостанок вже зовсім коротке визначення із «Тлумачного словника біологічних термінів і понять»: «Адаптація – процес формування ознак в організмі, які забезпечують його існування в умовах того чи іншого середовища» [28].

І щоб не обмежуватися вітчизняними та російськими виданнями, наведемо визначення C. Bocquet із «Encyclopedia Universalis», тим більше, що воно значно відрізняється від наведених вище: «Під біологічною адаптацією ми розуміємо всі внутрішні та зовнішні кореляційні зв’язки (відносини організм-середовище), які дають змогу організму жити певним чином у цьому середовищі існування та сприяють продовженню взаємодії виду, до якого він належить» [34, с. 244–247].

Отже, філософські, антропологічні та біологічні визначення адаптації (окрім, звичайно, визначення в «Encyclopedia Universalis») розглядають адаптацію як пристосування (що є, по суті, простим перекладом з латини), а от чого і до чого відбувається це пристосування, вже залежить від специфіки видання.

Соціологи говорять про пристосування людини до соціуму [11], юристи – «діючих внутрішньодержавних правових норм до нових міжнародних зобов’язань держави» [9], лінгвісти – текстів до можливостей читачів [3, с. 30; 4, с. 4] і под. Водночас поняття «дезадаптація» розглядається значно рідше. Так, навіть на сторінках такого, здавалося б, ґрунтовного видання як «Социологический энциклопедический словарь» про дезадаптацію навіть не згадується.

Як бачимо, проведений огляд жодним чином не наближає нас до розуміння сутності дезадаптації. Тому спробуємо звернутися до загальномедичних словників. Кому, як не медикам, слід пильно приглядатися до явищ адаптації та дезадаптації та їх виявів у різних хворобливих явищах. Виявляється, однак, що не все так просто.

Спочатку звернемося до електронного «Большого медицинского словаря». Отже, адаптація – це «процес пристосування організму, популяції або іншої біологічної системи до змінених умов існування (функціонування); в основі А. людини лежить вироблена в процесі його еволюційного розвитку сукупність морфофізіологічних змін, спрямованих на збереження відносної постійності його внутрішнього середовища – гомеостазу» [8]. Цікавим і важливим для психології тут є визначення адаптації як механізму збереження гомеостазу. Дезадаптації вже традиційно немає, але є термін «коадаптація»: «Ко- + адаптація – морфологічне і функціональне взаємне пристосування органів в процесі еволюції». Чим відрізняється поняття коадаптації від стандартного визначення адаптації, сказати важко.

Інше ґрунтовне (хоч і електронне) видання «Медицинская энциклопедия», про яке укладачі пишуть, що це найповніший на сьогоднішній день електронний довідник з медицини, який об'єднує три найбільш авторитетних у своїй галузі видання: «Малая медицинская энциклопедия» (ММЭ), популярна енциклопедія «Первая медицинская помощь» (ПМП) та «Энциклопедический словарь медицинских терминов (ЭСМТ)» у 3 томах, визначає адаптацію як «…розвиток нових біологічних властивостей організму, популяції, виду, біоценозу, що забезпечують їх нормальну життєдіяльність під час зміни умов навколишнього середовища... Адаптивними властивостями володіють окремі клітини, органи і тканини, здатні за певних умов зберігати життєдіяльність поза організмом, наприклад в культурі тканини. Однак повноцінна А. є результатом діяльності цілого організму, і її можна розглядати на трьох рівнях – метаболічному, гомеостатичному й поведінковому» [18]. Тут теж є термін коадаптація, але він повністю повторює визначення, що його дає «Большой медицинский словарь».

Серед медичних словників реальною увагою до пояснення термінів «Адаптація» та «Дезадаптація» вирізняються психіатричні словники. У більшості з них адаптація пояснюється як здатність пристосовуватися до умов існування (функціонування), які змінилися [1; 7; 22; 17], а дезадаптація як відповідна нездатність. Водночас наголошується на тому, що дезадаптація – це прояв психічного захворювання, а саме: «Порушена здатність або повна нездатність пристосовуватися до умов навколишнього середовища (природного і соціального), до певної форми трудової діяльності. Спостерігається у психічно хворих з деградацією особистості, психозами, а також важкими неврозами і психопатіями» [22, с. 257]. У МКХ-10 такі прояви дезадаптації називаються «адаптаційними розладами» і пов'язуються зі станами суб'єктивного дистресу та емоційного розладу [15, с. 175]

Частина словників із психіатрії виокремлює шкільну дезадаптацію, яка єдина (з точки зору психіатрів) не є психіатричним захворюванням [7; 17; 22], але може бути його передумовою: «**Дезадаптація, шкільна** (maladjustment, educational) – труднощі у функціонуванні на належному рівні, що виникають при отриманні освіти, які не можна пояснити психічним розладом» [17, с. 42]; «Стійка відмова від відвідування школи внаслідок труднощів із засвоєнням

програми навчання або у зв'язку з порушенням взаємин і конфліктами з однолітками і педагогами. Спостерігається у дітей і підлітків, які страждають невротичними розладами або мають прояви початку психозу» [22, с. 257; 7, с. 42].

Як бачимо, психіатричні словники виокремлюють дезадаптацію як хворобливий стан та шкільну дезадаптацію як передумову появи невротичних розладів.

Педагогічні словники, як не дивно, далеко не завжди фіксують терміни адаптації та дезадаптації, але якщо вже фіксують, то автори статей намагаються якомога ширше розглянути відповідні явища. Так, Н. Г. Ничкало в статті «Адаптація» у «Педагогічному словнику» (2001 р.) виокремлює адаптацію біологічну, фізіологічну, у навчанні, професійну та соціальну. Адаптацію в навчанні вона розглядає як спрощення тексту або навчального матеріалу відповідно до можливостей дітей [19, с. 15]. На жаль, статті «дезадаптація» у цьому виданні немає. Зате дезадаптація ґрунтовно розглядається в «Енциклопедії освіти» (2009 р.). Автор статті Т. Ф. Алексеєнко зазначає: «Дезадаптація – термін, протилежний адаптації, суть якого виявляється у невідповідності соціо-психол. і психофізіологічного статусу людини вимогам ситуації, життєдіяльності, що не дозволяє їй пристосовуватися до умов середовища свого існування. Дезадаптація може розглядатися як процес, як прояв, як результат. Дезадаптація як процес означає зниження адаптаційних можливостей людини до умов життєдіяльності або до якихось конкретних умов (у дошкільному закладі, школі, класі). Може бути малопомітною збоку, але мати серйозні наслідки для людини, яка обтяжена такою проблемою; різко вираженою, що виявляється повною непристосованістю до певної ситуації. Тривала дезадаптація може призвести до затримки у психічному розвитку, формувати негативні установки або тривожність. Дезадаптація як прояв виявляється у нетипових формах поведінки і ставленнях до результатів діяльності у конкретному середовищі. Може мати різноманітні індивідуальні форми вираження. Д. як результат є свідченням щодо порівняльної оцінки якісно нового стану і проявів, що не відповідають умовам середовища і для даної людини є нетиповими. ...Основні причини Д.: особистісні, середовищні або їх сукупність» [12, с. 163–164].

Окрім терміну «дезадаптація», у педагогічних словниках зустрічається «порушення адаптації… як передумова для розвитку різних патологічних станів» [21, с. 11–12] та коадаптація як «загальне і взаємне пристосування до життєвих умов, які змінюються» [10, с. 125].

Загалом же автори педагогічних словників, звертаючись до терміну дезадаптація, тлумачать його швидше з точки зору соціології та психології, а не педагогіки, що дає підставу висловити припущення, що суто педагогічного змісту це поняття не має. Виходячи з цього, можна було б очікувати, що саме психологічні словники можуть представити найкраще і найточніше визначення позначеного терміном «дезадаптація» явища. Однак, на жаль, це не зовсім так. Найкраще ілюструє ситуацію з розумінням терміну «адаптація» у психології

«Психологическая энциклопедия» під редакцією Р. Корсіні та А. Ауербаха (автор статті А. Дж. Ріопелле): «Подібно до багатьох інших термінів у психології, А. має кілька значень. Але в основі всіх цих значень лежить поняття, яке передається його латинським коренем *adaptare* – пристосовувати» [23, с. 14]. Далі розповідається, що пристосування може відбуватися на генетичному рівні, а може формуватися протягом життя, описується, як рецептори людини реагують на різні подразники, говориться, що для опису названих явищ використовується ще термін акліматизація; стверджується (але не роз'яснюється), що відкритий Гансом Сельє адаптаційний синдром легко виявити у вищих тварин, але не у людей. Жодного реального визначення не дається. Немає у цій енциклопедії і терміну «дезадаптація» чи «порушення адаптації».

На щастя, далеко не всі психологічні словники настільки не конкретні. Щоб краще розібратися в підходах різних авторів, представимо огляд статей у психологічних довідниках у вигляді таблиці:

Джерело	**Визначення терміну «адаптація»**	**Визначення терміну «дезадаптація»**
Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. Київ: Вища шк., 1982. 214 с. URL: https://samorozvytok.info/content/psyhologichnyy-slovnyk-za-red-v-i-voytka-1982	**Адаптація – …**зміна параметрів чутливості аналізаторів, пристосування їх до подразників… **Поняття А.** дедалі ширше використовується в психології та соціальній психології на означення пристосування індивіда до групових норм і соціальної групи до окремого індивіда… Соціально-психологічна А. особистості в групі чи колективі забезпечується завдяки функціонуванню певної системи механізмів (рефлексії, емпатії, прийому соціального зворотного зв'язку тощо). С. 8.	Немає
Психология личности : словарь-справочник / за ред. П. П. Горностая,	Адаптація в психології особистості ... – пристосування особистості до існування в соціумі	У зв'язку з порушеннями адаптації виділяють соціальну

Т. М. Титаренко. К. : Рута, 2001. 320 с.	відповідно до його норм і вимог, а також згідно із потребами, прагненнями, мотивами і інтересами самої особистості. Психол. А. здійснюється в процесі соціалізації особистості в ході її індивід. розвитку, трудового та професійного становлення. Вона передбачає соціальну А. як інтегральний показник готовності особист. до виконання необхідних біо-соціальних функцій і прийняття соціальних ролей в групі, колективі, суспільстві... С. 9.	дезадаптацію як порушення пристосування особистості до середовища, яке може наступати в результаті стресів, психотравматизації особистості, перенесених нею фізич. або психіч. захворювань ... С. 10.
Синявський В. В. Сергєєнкова О. П., Побірченко Н. А. Психологічний словник К. : Науковий світ, 2007. 274 с. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O_Serhieienkova_IL.pdf	АДАПТАЦІЯ – процес пристосування організму, особистості до зміни оточуючих умов життя, діяльності за допомогою фізіологічних, психічних і соціальних реакцій, спрямованих на створення передумов нормального функціонування у незвичних умовах. А. індивіда до нових умов середовища чи виду діяльності – це складний багатофакторний процес взаємодії між актуальним рівнем розвитку особистості, її можливостями і новими вимогами середовища до неї, а також результат цього процесу. А., як цілісний процес, включає: а) фізіологічні зміни	ДЕЗАДАПТАЦІЯ ПСИХОЛОГІЧНА – може бути витлумачена двояко: по-перше, як відносно короткочасний ситуативний стан, який є наслідком дії нових, незвичних подразників середовища, що змінилося і сигналізує про порушення рівноваги між психічною діяльністю і вимогами середовища, а також спонукає до переадаптації; по-друге, Д. п. може бути досить стійким, складним психічним станом, що

	(швидкість реакцій, чуттєвість рецепторів, м'язовий потенціал тощо); б) психічний розвиток (розвиток здібностей, мислення, пам'яті, уваги тощо); в) пізнавальні процеси (навчання – набуття знань, умінь, навичок, норм поведінки тощо); г) трансформацію цінностей; д) активний вплив суб'єкта адаптації на себе і середовище (усвідомлення ситуації, постановка завдань, цілеспрямована діяльність).	виражається в неадекватному реагуванні й поведінці особистості, обумовленими функціонуванням психіки на межі її регуляторних і компенсаторних можливостей або в позамежному режимі.
Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В П. Зинченко. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК ; М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2003. 672 с. (Дезадаптації немає)	АДАПТАЦІЯ … – в широкому сенсі – пристосування до мінливих зовнішніх і внутрішніх умов. А. людини має два аспекти: біологічний і психологічний ... Психологічний аспект А. (частково перекривається поняттям Адаптації соціальної) – пристосування людини як особистості до існування в суспільстві відповідно до вимог цього суспільства і з власними потребами, мотивами і інтересами… С. 19–20.	Немає
Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М. : Политиздат, 1985. 431 с.	Адаптація … пристосування будови і функцій організму, його органів і клітин до умов середовища. Процеси А. спрямовані на збереження гомеостазу. А. – одне із центральних понять біології, широко	Немає

	застосовується як теоретичне поняття в тих психологічних концепціях, які, подібно до гештальт-психології та теорії інтелектуального розвитку, розробленої швейцарським психологом Ж. П'яже, трактують взаємовідносини індивіда і його оточення як процеси гомеостатического врівноваження. С. 8.	
Степанов С. Популярная психологическая энциклопедия. Litres, 2017-3195 с. URL: https://www.litmir.me/br/?b=218603&p=1	Адаптація – здатність певного об'єкта зберігати свою цілісність при зміні параметрів середовища. При цьому маються на увазі об'єкти системної природи, що володіють якістю саморегуляції, тобто здатністю до компенсаційної зміни своїх властивостей у відповідь на зміну параметрів зовнішнього середовища. Тому терміном адаптація користуються не тільки в науках про живе, але також в кібернетиці.	Немає
Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи : навч. посібник. Т. 1. Київ, 2018. 208 с.	**Адаптація соціально-психологічна.** Специфічно людська форма адаптації, що забезпечує особистісний розвиток шляхом спрямованої, активної взаємодії з природними і соціальними умовами життєдіяльності. В процесі соціально-психологічної адаптації реалізуються освітня, пізнавальна, ціннісно-орієнтувальна, трансформаційна і	**Порушення адаптації**, пристосування організму до мінливих умов зовнішнього чи внутрішнього середовища. Стан невідповідності між потребами організму і зовнішніми умовами його функціонування, що спричиняє порушення

	комунікативна функції життєдіяльності людини. С. 108.	фізіологічного функціонування, зміни форм поведінки, розвиток патологічних процесів. Повна невідповідність несумісна з життєдіяльністю. С. 111.
Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 604 с.	Адаптація… – пристосування будови і функцій організму, його органів і клітин до умов середовища. Виділяють різні фази процесу адаптації до незвичайних екстремальних умов: фазу початкової декомпенсації і наступні фази часткової, а потім і повної компенсації. Зміни, що супроводжують адаптацію, відбуваються на всіх рівнях організму – від молекулярного до психологічної регуляції діяльності. С. 9.	Немає
Большая психологическая энциклопедия : самое полное современное издание : Более 5000 психологических терминов и понятий / [А. Б. Альмуханова и др.]. М. : Эксмо, 2007. 542 URL: https://www.litmir.me/br/?b=218603&p=1 https://rus-big-psyho.slovaronline.com/3442	**Адаптація.** Пристосування людини до існуючих в суспільстві вимог та критеріїв оцінок за рахунок присвоєння норм і цінностей цього суспільства.	**Дезадаптація.** Будь-яке порушення адаптації, пристосування організму до постійно змінних умов зовнішнього або внутрішнього середовища. Стан динамічної невідповідності між живим організмом і зовнішнім середовищем, що призводить до порушення фізіологічного

		функціонування, зміни форм поведінки, розвитку патологічних процесів…. Ступінь дезадаптації характеризується рівнем дезорганізації функціональних систем організму. Особистісна дезадаптація може призвести до формування суїцидальної поведінки в разі неможливості реалізації базових ціннісних установок.

Як бачимо, у багатьох українськомовних та російськомовних словниках явищу дезадаптації приділяється значно менше уваги, аніж адаптації, хоча сучасні умови життя засвідчують, що проблеми з адаптацією до швидкозмінної реальності починає відчувати все більше людей і психологічні аспекти дезадаптації не можна зводити до соціальної дезадаптації. Найкраще про це сказано в «Психологічному словнику» (2007 р.): «Д. п. може бути досить стійким, складним психічним станом, що виражається в неадекватному реагуванні й поведінці особистості, обумовленими функціонуванням психіки на межі її регуляторних і компенсаторних можливостей або в позамежному режимі» [25].

Перед тим, як перейти до розгляду доступних в інтернеті англомовних словників, слід зробити важливе зауваження – слово «дезадаптація» (disadaptation) жодним із цих словників не використовується. Психіатрія має справу з adjustment disorder (F43.2), які у МКХ-10 перекладаються як адаптаційні розлади. Психологічні словники розглядають maladaptation та maladjustment. Обидва ці терміни можна перекласти, як дезадаптація (що іноді й відбувається), але спробуємо розібратися детальніше.

Словник	**Адаптація (adaptation)**	**Терміни, які вживаються замість «дезадаптації»**
APA Dictionary of	https://dictionary.apa.org/adaptation3. Модифікація відповідно до різних або	maladaptation n. стан, при якому біологічні риси або моделі

Psychology. URL: https://dictionary.apa.org/	мінливих обставин. У цьому сенсі цей термін часто позначає поведінку, яка дає змогу людині ефективно пристосовуватися до навколишнього середовища та оптимально функціонувати в різних сферах, таких як боротьба зі щоденними стресорами. 4. Пристосування до вимог, обмежень та звичаїв суспільства, включаючи здатність жити та працювати гармонійно з іншими та брати участь у задоволенні соціальних взаємодій та стосунків.	поведінки є шкідливими, контрпродуктивними або іншим чином заважають оптимальному функціонуванню в різних сферах, наприклад, успішна взаємодія з навколишнім середовищем та ефективне вирішення проблем та стресів щоденного життя. maladjustment п.1. нездатність підтримувати ефективні стосунки, успішно функціонувати в різних сферах або впоратися з труднощами та стресами.. 2. будь-які емоційні порушення відносно мінорного характеру**.**
Matsumoto D. The Cambridge dictionary of psychology. Cambridge University Press. 2009. 587 p	Здатність індивіда або групи обробляти нову або модифіковану інформацію та відповідну психологічну, фізіологічну або поведінкову реакцію, що дає змогу ефективно функціонувати або досягти цілей в умовах, що постійно змінюються	maladjustment **n**. нижчий за оптимальний стан здатності справлятися з біологічними, економічними, емоційними, інтелектуальними завданнями чи соціальним функціонуванням у певному середовищі, культурі чи сукупності обставин
Psychology Dictionary: the only Free Online Psychology Dictionary. URL: https://psychologydictionary.org/	пристосування до вимог, обмежень та моралі суспільства, де ми всі живемо у злагоді	maladaptation стан, коли біологічні, психологічні, поведінкові та / або захисні механізми шкодять виживанню та розмноженню виду MALADJUSTMENT термін для опису нездатності підтримувати стабільні стосунки або пристосовуватися до змін середовища

Psychology Dictionary and Glossary for students. URL: https://www.itseducation.asia/psychology/a.htm	особливість організму, яка була сформована природним відбором таким чином, що вона підвищує фізичну форму власника.	maladaptive behavior поведінка, яка призводить до стресу

Почнемо зі словника Американської психологічної асоціації (APA), що є високоавторитетним виданням, електронна версія якого постійно оновлюється. По суті, його визначення розділяють поняття дезадаптації на два рівні – коли прояви дезадаптації уже не дають змоги ефективно взаємодіяти з навколишнім середовищем та протидіяти стресам (maladaptation), але ще не досягають рівня розладу адаптації, та коли лише погіршують ефективність стосунків і зменшують здатність долати труднощі й протидіяти стресам (maladjustment). Інші словники, по суті, зберігають сенс визначення APA, вносячи певні уточнення та доповнення. Зокрема, «Psychology Dictionary and Glossary for students» вважає, що maladaptive поведінка сама може бути причиною стресу.

Закінчуючи цей короткий огляд психологічних словників, можна зробити висновок, що поняття дезадаптації залишається недостатньо вивченим у психології. Механізм дезадаптації представлений лише в теорії Ж. П'яже і залишається загальноприйнятим лише його послідовниками. Не розкриті причини виникнення дезадаптації стосовно зовнішнього оточення (людей, природного середовища, клімату, суспільного ладу, економічного стану, травмівних змін, зокрема пандемії, що охопила світ, тощо. Не вдалося знайти посилань на визначення особливостей дезаптації людини стосовно себе самої: не прийняття свого тіла, статі, сексуальної орієнтації.

Звичайно, словники визначають уже усталені терміни, а тому не охоплюють результатів усіх досліджень проблеми, яка потребує досконалого вивчення.

Список літератури

1. Александровский Ю. А. Краткий психиатрический словарь. Москва : РЛС, 2009. 128 с.
2. Алексеєнко Т. Ф. Дезадаптація. *Енциклопедія освіти* /Академія педагогічних наук України. Київ : Юрінком Інтер, 2009. С. 163–164.
3. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. 2-е изд., стер. Москва : УРСС : Едиториал УРСС, 2004. 571 с.
4. Баркасі В. В., Каленюк С. О., Коваленко О. В. Словник лінгвістичних термінів для студентів філологічних факультетів / за ред. С. О. Каленюк. Миколаїв, 2017. 192 с. URL: http://dspace.mdu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/328/1
5. Биологический энциклопедический словарь. URL: https://gufo.me/dict/biology

6. Біологічний словник. Київ : Головна редакція УРЕ, 1986 р. 678 с.

7. Блейхер В. М., Крук И. В. Толковый словарь психиатрических терминов. Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. 640 с.

8. Большой медицинский словарь. 2000. URL: http://www.endic.ru/bigmed/Adaptacija-7763.html

9. Большой юридический словарь / под ред. А. Я. Сухарева. Москва : ИНФРА-М, 2001. 1051 с. URL: https://mysocrat.com/book-card/17250-bolshoj-yuridicheskij-slovar/

10. Вишнякова С. М. Профессиональное образование. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика : словарь. Москва : НМЦ СПО, 1999. 538 с. URL: http://padaread.com/?book=41439

11. Волович В. І., Щудло С. А. Адаптація соціальна. *Велика українська енциклопедія.* URL: https://vue.gov.ua/Адаптація соціальна

12. Гордєєва Ж. В. Адаптація дитини до школи. *Енциклопедія освіти* / АПН України. Київ : Юрінком Інтер, 2009. С. 12.

13. Гулина М. А. Словарь-справочник по социальной работе. СПб. : Питер, 2016. С. 13–21.

14. Декарт Р. Правила для руководства ума. *Сочинения в 2 т. :* пер. с лат. и франц. Т. 1 / сост., ред., вступ. ст. В. В. Соколова. Москва : Мысль, 1989. 654 с. С. 77–153.

15. Карманное руководство к МКБ-10: классификация психических и поведенческих расстройств (с глоссарием и исследовательскими диагностическими критериями) / сост. Дж. Э. Купер ; под ред. Дж. Э. Купера Киев : Сфера, 2000. 464 с.

16. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Москва : Политиздат, 1985. 431 с.

17. Лексиконы психиатрии Всемирной Организации Здравоохранения : лексикон психиатрических и относящихся к психическому здоровью терминов (2-е изд.). Лексикон терминов, относящихся к алкоголю и другим психоактивным средствам. Лексикон кросс-культуральных терминов, относящихся к психическому здоровью / пер. с англ. под общ. ред. В. Б. Позняка. Киев : Сфера, 2001. 398 с. URL: chttp://www.law.vsu.ru/structure/criminalistics/books/who_psy_lexicon.pdf

18. Медицинская энциклопедия. URL: https://gufo.me/dict/medical_encyclopedia/F

19. Ничкало Н. Г. Адаптація. *Педагогічний словник* / за ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.

20. Новейший философский словарь : 3-е изд., исправл. Минск : Книжный Дом, 2003. 1280 с.

21. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. Москва : Большая рос. энцикл., 2003. 528 с.

22. Психиатрический энциклопедический словарь / Й. А. Стоименов, М. Й. Стоименова, П. Й. Коева и др. Киев : МАУП, 2003. 1200 с.

23. Психологическая энциклопедия. 2-е изд. / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. СПб. : Питер, 2003. 1096 с.

24. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. 479 с. URL: http://portal.iapm.edu.ua/portal/media/books/1fd5366754d940159f1525e47aaaa992.pdf

25. Синявський В. В., Сергєєнкова О. П. Психологічний словник / за ред. Н. А. Побірченко. Київ : Науковий світ, 2007. 274 с. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O_Serhieienkova_IL.pdf

26. Сайт geograf. URL: http://www.geograf.com.ua/glossary/list-alpha/%D0%B0?limitstart=0

27. Социологический энциклопедический словарь : на русском, английском, немецком, французском и чешском языках / редактор-координатор акад. РАН Г. В. Осипов. Москва : Изд. группа ИНФРА М– НОРМА, 1998. 488 с.

28. Тлумачний словник біологічних термінів і понять. URL: https://subject.com.ua/biology/medical/312.html

29. Физическая антропология : иллюстрированный толковый словарь URL: http://sbiblio.com/biblio/content.aspx?dictid=131

30. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. Москва : Сов. Энциклопедия, 1983. 840 с.

31. Философский словарь. URL: https://gufo.me/dict/philosophy_dict/

32. Філософський енциклопедичний словник : енциклопедія / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди ; голов. ред. В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

33. Bates D. G. Human Adaptive strategies: ecology, culture, and politics. 3rd edition, Pearson Education. 2005.

34. Bocquet C. Biological Adaptation In Encyclopedia Universalis. 2002. PP. 244–247. URL: https://www.universalis.fr/

Кравчук С. Л., Київ
ORCID 0000-0002-6951-1912

ГОТОВНІСТЬ ДО САМОПРОЩЕННЯ ЯК ПРЕДИКТОР ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРУЖНОСТІ

Метою дослідження є виявлення особливостей готовності до самопрощення як предиктора психологічної пружності особистості на вибірці 205 студентів (104 жінок і 101 чоловіків). Виявлено негативні значущі кореляційні зв'язки психологічної пружності з депресією та тривогою. Встановлено позитивні значущі кореляційні зв'язки психологічної пружності з готовністю до самопрощення та психологічним благополуччям. Виявлено, що готовність до самопрощення є предиктором психологічної пружності.

Ключові слова: психологічна пружність, прощення, готовність до самопрощення, депресія, тривога, психологічне благополуччя.

The aim of the study is to identify the features of readiness for self-forgiveness as a predictor of psychological resilience of the individual in a sample of 205 students (104 women and 101 men). There are negatively significant correlations between psychological resilience and depression, and anxiety. Positively significant correlations of psychological resilience with readiness for self-forgiveness and psychological well-being have been established. It was found that the readiness for self-forgiveness is a predictor of psychological resilience.

Keywords: psychological resilience, forgiveness, readiness for self-forgiveness, depression, anxiety, psychological well-being.

В останні роки у зарубіжних та вітчизняних вчених значно зріс дослідницький інтерес до проблеми психологічної пружності (resilience) особистості. Дослідження особливостей психологічної пружності особистості є однією з актуальних проблем сучасної психології.

Через війну на Сході України, загострення соціально-економічних викликів рівень життя українців значно погіршився. Саме цими чинниками спричинені низька якість життя більшості українців, їх страхи, тривога, невпевненість та невизначеність у майбутньому.

Серйозними негативними наслідками погіршення соціально-економічних умов життя є депресія, схильність до агресії, відчуження від друзів та родичів, психосоматичні захворювання, антисоціальна поведінка чи протиправні дії, зловживання алкоголем та наркотиками з метою зниження тривоги, напруженості та позбавлення від хворобливих переживань та спогадів тощо.

Люди мають різні ресурси й можливості, щоб справлятися з важкими життєвими ситуаціями. Через психологічні травми від війни на Сході України

та зниження якості життя все більше осіб потребують психологічної допомоги. В умовах сучасних викликів надзвичайно важливими є такі індивідуально-психологічні характеристики особистості, як психологічна пружність, здатність до самоконтролю, управління своїми емоціями та емоціями інших людей. Саме тому набуває значної важливості та актуальності проблема дослідження особливостей предикторів психологічної пружності (resilience) особистості.

Мета статті: емпірично встановити особливості готовності до самопрощення як предиктора психологічної пружності особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Слово резилентність (resilience – пружність, еластичність) походить від латинського дієслова «resilire», що означає «стрибнути назад», та визначається в Оксфордському словнику англійської мови як «здатний» витримувати труднощі чи швидко відновлюватися в складних умовах.

На сучасному етапі існує більше десятка теорій психологічної пружності, всі їх об'єднує розуміння того, що резилентність є динамічним процесом.

Вагомий внесок у розробку проблеми психологічної пружності (resilience) був здійснений А. Мастен (A. Masten). Дослідницею висвітлено психологічні особливості позитивної адаптації, незважаючи на стресовий досвід, та швидке відновлення після психологічної травми [14].

Окремої уваги заслуговують дослідження психологічної пружності Нормана Гармезі (Norman Garmezy), який заснував Проект Компетентності та керував лонгітюдним дослідженням успіхів, досягнень, позитивних результатів у дітей, які зазнали й зазнають певних ризиків у житті [11]. На думку вченого, психологічна пружність відображує здатність до відновлення та підтримки адаптивної поведінки, яка може виникнути після первісного відступу чи недієздатністю у відповідь на ініціювання стресової події. Науковець вважає, що індикаторами психологічної пружності (resilience) є процвітання, збереження стану благополуччя, незважаючи на труднощі, важкі ситуації; позитивна відповідь на негативні події; компетентне функціонування в стресових умовах.

М. Раттер (M. Rutter) [21] припускає, що психологічна пружність є інтерактивним концептом, який пов'язаний із сполукою серйозного досвіду ризикових подій і відносно позитивним психологічним результатом, незважаючи на цей досвід.

Г. А. Бонанно (G. A.Bonanno), визначаючи поняття «resilience», вказує на компетентність у стресових умовах, здатність до конструктивного відображення складних подій [5].

Нам особливо імпонує визначення психологічної пружності Дж. С. Сілка (J. S. Silk) [22] та С. С. Лутхара (S. S. Luthar) [12], які пропонують розглядати психологічну пружність як динамічний процес, що являє собою безперервний й активний процес позитивної адаптації людини в умовах негараздів та кризових (або надзвичайних, екстремальних) подій і ситуацій, та який має нерівномірну динаміку виникнення нових сил та ресурсів відновлення в умовах появи нових ризиків.

Важливим внеском у дослідження проблеми є праці Дж. Х. Блока (J. H. Block) [4]. Науковець вважає, що доцільно розглядати психологічну пружність як рису особистості. Дж. Х. Блок (J. H. Block) використовує поняття ego-resiliency як індивідуально-психологічну властивість, розвиненість якої захищає людину від руйнівного впливу на неї негараздів життя; містить у собі набір таких характеристик, як винахідливість, спритність, міцність характеру, гнучкість функціонування в різних умовах.

Проаналізувавши погляди найбільш відомих дослідників, вважаємо, що психологічна пружність – це здатність зберігати у критичних ситуаціях стабільний рівень психологічного та фізичного функціонування, виходити з таких ситуацій без стійких порушень, успішно адаптуючись до несприятливих змін.

Ми припускаємо, що одним із важливих предикторів психологічної пружності є готовність до самопрощення.

Результати теоретичного аналізу наукових джерел дали змогу дійти висновку, що концепт прощення розглядається як дія, акт, відповідь, здібності, особистісна диспозиція, психічний стан, характеристики соціальних одиниць, копінг-стратегія, частковий прояв та результат механізмів соціального пізнання особи [8; 9; 13; 23].

Як свідчать результати соціально-психологічних досліджень Е. Л. Уортингтона (E. L. Worthington), прощення кривдника передбачає відпущення негативних переживань, таких як гнів, ненависть, сум, образа тощо [25].

Р. Енрайт (R. Enright) зазначає, що прощення вимагає відмови скривдженої людини від гніву і образи [9]. Науковець зазначає, що прояв прощення в міжособистісних стосунках можна визначити як рішення, по-перше, відмовитись від негативних думок, емоцій і поведінкових проявів у відношенні кривдника, котрий незаслужено образив особу, по-друге, заохочувати позитивні думки, поведінкові прояви та емоції у відношенні того ж кривдника.

Дж. Норт (North) вказує, що прощення – це подолання негативних афектів та суджень щодо кривдника [16].

Прощення відрізняється від забування, ігнорування, потурання, схвалення і виправдання.

На думку зарубіжних вчених, прощення доцільно розглядати як частковий прояв та результат механізмів соціального пізнання особи, оскільки здатність до прощення засновується на усвідомленні власних емоцій та здатності керувати ними, а також на здатності і готовності проявляти емпатію по відношенню до кривдника [3].

Р. Еммонс розглядає прощення як особистісний конструкт високого рівня, за якого особи мають такі характеристики: можливість бути сприйнятливим до обставин, які зменшують гнів; наявність навичок контролювання емоцій; емпатія; смиренність; доброзичливість і прагнення перебувати у гармонійних стосунках [8].

Дослідники розглядають прощення як диспозиціональну рису особистості [3].

Важливу роль в керуванні дистресом відіграє самопрощення як особистісна характеристика. Самопрощення визначається як процес, в якому особа приймає свої помилки та проступки, намагається відмовитися від гніву чи обурення по відношенню до себе, та заохочує позитивні емоції, думки й поведінку по відношенню до себе [10].

На нашу думку, прощення доцільно розглядати як процес свідомої відмови особи від образи, гніву, ненависті, обурення, суму, зумовлених несправедливим ставленням інших людей до неї, та заміни негативних почуттів більш нейтральними, і, нарешті, позитивними, такими, як співчуття, жалість, що супроводжуються позитивними думками стосовно кривдника і припиненням його засудження.

В нашому дослідженні прийняли участь 205 осіб – українські студенти (104 жінки і 101 чоловік): 109 студентів віком від 19 до 23 років, які здобувають першу вищу освіту та 96 студентів віком від 24 до 45 років, які здобувають другу вищу освіту.

Вибірка респондентів була сформована з 5-и українських університетів: Київського університету імені Бориса Грінченка, Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Університету економіки і права «КРОК», Київського національного лінгвістичного університету, Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Участь респондентів у дослідженні була конфіденційною та добровільною. Дослідження було проведено з використанням етичних принципів та кодексів поведінки Американської психологічної асоціації (2010).

З метою визначення особливостей готовності до самопрощення як предиктора психологічної пружності, нами застосовувались такі психодіагностичні методи: 1) спеціальний варіант техніки семантичного диференціалу для вивчення психологічної пружності особистості (автор: С. Л. Кравчук); 2) опитувальник «Шкала глибинної готовності до пробачення» (автори Л. Томпсон, Ч. Снайдер, Л. Хоффман в адаптації Е. Л. Носенко та А. В. Сокур; 3) методика «Діагностика депресії та тривоги» (автор: Л. Р. Дерогатис); 4) шкала психологічного благополуччя (автор К. Рифф, версія Шевеленкової-Фесенко).

Нами було визначено кореляційні зв’язки психологічної пружності з готовністю до самопрощення, депресією, тривогою та психологічним благополуччям (див. табл. 1).

Таблиця 1

Взаємозв’язок психологічної пружності з готовністю до самопрощення, депресією, тривогою та психологічним благополуччям

Показники	Коефіцієнт кореляції Ч. Спірмена	Рівень значущості
Депресія	-0,431	$p < 0,01$

Тривога	-0,447	p < 0,01
Готовність до самопрощення	0,311	p < 0,01
Психологічне благополуччя	0,502	p < 0,01

Виявлено негативні значущі кореляційні зв'язки психологічної пружності з депресією та тривогою та позитивні значущі кореляційні зв'язки з психологічним благополуччям й готовністю до самопрощення.

У дослідженнях показано, що підвищення психологічної пружності має вирішальне значення для покращення психологічного благополуччя [6]. Психологічне благополуччя прямо та значущо пов'язано з психологічною пружністю [1].

К. Рейвіч (K. Reivich) і А. Шатте (A. Shatte) виділено 5 типових емоцій, пов'язаних з відсутністю пружності, а саме: гнів; смуток або депресія; вина; тривога чи страх, смуток.

Більш висока психологічна пружність збільшує ймовірність відсутності депресивних симптомів [15]. Особи з високим рівнем депресії продемонстрували низьку пружність [19]. Психологічне благополуччя є ключовим аспектом психічного здоров'я [17].

Самопрощення позитивно пов'язано з психологічним благополуччям та психічним здоров'ям [7]. У зарубіжних дослідженнях емпірично виявлено, що прощення та самопрощення значно знижує ризик виникнення симптомів посттравматичних розладів і суїцидальних намірів [18]. Виявлено, що прощення пов'язане з нижчими психопатологічними симптомами тривоги і депресії [9; 13; 24].

З метою визначення особливостей готовності до самопрощення як предиктора психологічної пружності нами застосовувався простий лінійний регресійний аналіз. Отримані результати представлено в таблиці 2.

Таблиця 2.

Коефіцієнти за простим лінійним регресійним аналізом

Модель		Нестандартизовані коефіцієнти		Стандартизовані коефіцієнти	t	Рівень значущості
		B	Стандартна помилка	Бета		
	(Константа)	12,294	1,150		10,689	0,000
	Готовність до самопрощення	0,149	0,044	0,208	3,377	0,001
	Депресія	-0,223	0,075	-0,258	-2,975	0,003

	Тривога	-0,178	0,071	-0,223	-2,527	0,012
R = 0,540; R^2 = 0,292; Adjusted R^2 = 0,281 F = 27,629, p<0,01						

Готовність до самопрощення як незалежна змінна має статистично значимий позитивний стандартизований коефіцієнт Бета (відповідно 0,208).

Отриманий результат свідчить, що готовність до самопрощення є предиктором психологічної пружності. Особи, які в більшій мірі готові до самопрощення, характеризуються більш вираженим рівнем психологічної пружності.

У зарубіжних дослідженнях було показано, що прощення та самопрощення сприяють зменшенню психологічного дистресу [20; 23].

Позитивні почуття до себе та інших є важливим чинником психологічного благополуччя [13]. Тепле ставлення як до інших, так і до себе зменшує депресивну симптоматику [2].

Висновки

1. Виявлено негативні значущі кореляційні зв'язки психологічної пружності з депресією та тривогою. Особи, у яких в більшій мірі виражена психологічна пружність, характеризуються менш вираженими депресією та тривогою.

2. Встановлено позитивні значущі кореляційні зв'язки психологічної пружності з готовністю до самопрощення та психологічним благополуччям. Особи, які в більшій мірі готові до самопрощення, характеризуються більш вираженою психологічною пружністю. Особи, у яких в більшій мірі виражена психологічна пружність, характеризуються більш наявним психологічним благополуччям.

3. Виявлено, що готовність до самопрощення є предиктором психологічної пружності.

Практична цінність дослідження полягає в тому, що отримані результати можуть бути використані в процесі подальшого дослідження проблеми особливостей готовності до самопрощення як предиктора психологічної пружності та в психологічній консультації й психотерапії.

Перспективу дослідження вбачаємо в подальшому теоретико-емпіричному дослідженні особливостей зв'язку самопрощення, прощення та психологічної пружності.

Список літератури

1. Araoz E., Uchasara H. Psychological well-being and resilience in pedagogical higher education students. *Apuntes Universitarios*. 2020. Vol. 10 (4). P. 55–68. doi: 10.17162/au.v10i4.491.

2. Barcaccia B., Salvati M., Pallini S., Baiocco R., Curcio G., Mancini F., Vecchio G. M. Interpersonal Forgiveness and Adolescent Depression. The

Mediational Role of Self-reassurance and Self-criticism. *Journal of Child and Family Studies*. 2020. Vol. 29 (2). P. 462–470. doi: 10.1007/s10826-019-01550-1.

3. Berry J. W., Worthington E. L., O'Connor L. E., Parrott L. I. & Wade N. G. Forgivingness, vengeful rumination, and affective traits. *Journal of Personality*. 2005. Vol 73. P. 1–43.

4. Block J. H. The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. *Minnesota Symposium on Child Psychology*. 1980. Vol. 13. P. 39–101.

5. Bonanno G. A. What predicts psychological resilience after disaster? The role of demographics, resources, and life stress. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 2007. Vol. 75 (5). P. 671–682.

6. Chung J. O., Lam K. K., Ho K. Y., Cheung A. T., Ho L. L., Gibson F., Li W. H. Relationships among resilience, self-esteem, and depressive symptoms in Chinese adolescents. *Journal of Health Psychology*. 2020. Vol. 25 (13-14). P. 2396-2405. doi: 10.1177/1359105318800159.

7. Davis D. E., Ho M. Y., Griffin B. J., Bell C., Hook J. N., Van Tongeren D. R., DeBlaere C., Worthington E.L., Westbrook C. J. Forgiving the Self and Physical and Mental Health Correlates: A Meta-Analytic Review. *Journal of Counseling Psychology*. 2015. Vol. 62 (2). P. 329-335. doi: 10.1037/cou0000063.

8. Emmons R. A. Personality and forgiveness. *McCullough M. E., Pargament K. I., & Thoresen C. E. Forgiveness: Theory, research, and practice*. New York: Guilford Press, 2000. P. 156–175.

9. Enright R. D. Forgiveness Is a Choice: A Step-by-Step Process for Resolving Anger and Restoring Hope. Washington, DC: American Psychological Association, 2001. 299 p.

10. Enright R. D., Freedman S., Rique J. The psychology of interpersonal forgiveness. *Enright R. D., North J. Exploring forgiveness*. Madison, WI: University of Wisconsin Press, 1998. P. 46–62.

11. Garmezy N. Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatric Annals*. 1991. Vol. 20. P. 459–460, 463–466.

12. Luthar S. The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. Child Development. 2000. Vol. 71. P. 543–562.

13. Maltby J., MacAskill A., Day L. Failure to forgive self and others: a replication and extension of the relationship between forgiveness, personality, social desirability and general health. *Personality and Individual Diffe*rences. 2001. Vol. 30. P. 881–885. doi: 10.1016/S0191-8869(00)00080-5.

14. Masten A. Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*. 2014. Vol. 85. P. 6–20.

15. Monteiro F., Fonseca A., Pereira M., Canavarro M. Is positive mental health and the absence of mental illness the same? Factors associated with flourishing and the absence of depressive symptoms in postpartum women. *Journal of Clinical Psychology*. 2021. Vol. 77 (3), P. 629-645. doi: 10.1002/jclp.23081.

16. North J. Wrongdoing and Forgiveness. *Philosophy*. 1987. Vol. 62 (242). P. 499–508.

17. Penacoba C., Garvi D., Gomez L., Alvarez A. Psychological Well-Being, Emotional Intelligence, and Emotional Symptoms in Deaf Adults. *American Annals of the Deaf*. 2020. Vol. 165 (4). P. 436–452.

18. Raj P., Elizabeth C. S., Padmakumari P. Mental health through forgiveness: Exploring the roots and benefits. *Cogent Psychology*. 2016. Vol 3 (1), 1153817. doi: 10.1080/23311908.2016.1153817.

19. Rohr S., Jung F. U., Renner A., Plexnies A., Hoffmann R., Dams J. Grochtdreis T., Konig H. H., Kersting A., Riedel-Heller S. G. Recruitment and Baseline Characteristics of Participants in the «Sanadak» Trial: A Self-Help App for Syrian Refugees with Post-traumatic Stress. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020. Vol. 17 (20). Article 7578. doi: 10.3390/ijerph17207578.

20. Rossi Ferrario S., Panzeri A., Anselmi P., Vidotto G. Development and psychometric properties of a short form of the illness denial questionnaire. *Psychology Research and Behavior Management*. 2019. Vol. 12. P. 729–739. doi: 10.2147/PRBM.S207622

21. Rutter M. Resilience as a dynamic concept. Development and Psychopathology. 2012. Vol. 24. P. 335–344.

22. Silk J. S. Resilience among children and adolescents at risk for depression: Mediation and moderation across social and neurobiological context. *Dev Psychopathol*. 2007. Vol. 19. P. 841–865.

23. Stuntzner S., Dalton J. Forgiveness and disability: reconsideration of forgiveness as a vital component of the rehabilitation counseling profession. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*. 2015. Vol. 46. P. 35–43. doi: 10.1891/0047-2220.46.3.35.

24. Wade N. G., Worthington E. L. In search of a common core: a content analysis of interventions to promote forgiveness. *Psychotherapy*. 2005.Vol. 42. P. 160–177. doi: 10.1037/0033-3204.42.2.160.

25. Worthington E. L., Sandage S. J. Forgiveness and Spirituality in Psychotherapy: A Relational Approach. Washington, DC: American Psychological Association, 2016. 218 p.

Лебединська І. В., Київ
ORCID 0000-0002-5292-1122

ДОСВІД ЯК РЕСУРС ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ

У статті аналізуються особливості особистісного розвитку у контексті конструктивістської методології. Стверджується, що необхідною умовою оволодіння людиною власним досвідом, надання йому сенсу є її включення у дискурсивну мережу відповідної дискурсивної практики. Пропонується ідею мережевої онтології дискурсивних практик розглянути як феномен нестабільних онтологій.

Ключові слова: досвід, смисл, дискурс, розвиток особистості, дискурсивне конструювання досвіду.

The article analyzes peculiarity of personality development in the context of construction methodology. It is assumed that the necessary condition of capture a man by own experience, a grant to him of sense is her plugging in the discursive network of corresponding discursive practice. It is offered idea of network ontology of discursive practices to consider as the phenomenon of unstable ontology.

Keywords: experience, sense, discourse, personality development, experience discursive constructing.

Традиційно феномен розвитку інтерпретується як процес якісних змін, який призводить до появи нових форм буття, інновацій та перспектив. Проте, якщо у світі природи цей процес є достатньо очевидним, а його результати можна відстежити і навіть візуалізувати, то у світі духовному, ментальному процеси розвитку не є настільки очевидними. Цей процес ускладнюється ще й тим, що різні концептуальні моделі світу та наукові парадигми мету, спрямованість і смисл особистісного розвитку, інтерпретують інколи радикально протилежним чином. Як наприклад, конструкт «Я-концепція» в індивідуалістичних і колективістських культурах, які отримали назву індивідуалістичного та взаємозалежного конструктів. Такі висновки дають сучасним дослідникам не лише підстави інтерпретувати наукові поняття як культурні артефакти, але й зайвий раз упевнитися, наскільки науки та наукові дискурси вкорінені в культурах і співзвучні тим зонам наукової ідентичності, до яких належать їхні власні дослідницькі стратегії і практики.

Поняття особистісного розвитку є, як відомо, одним із провідних у гуманістичній психології. Представники цієї парадигми вважають, що людину в доповнення до вродженого біологічного патерну росту та розвитку відрізняє ще й тенденція до психологічного росту та розвитку. На думку вчених, ця тенденція була описаною багатьма психологами як стремління людини до самовираження (self – actualization), як бажання зрозуміти і реалізувати себе та свої потреби. Проте за спостереженнями сучасних дослідників вчинки людини,

її життєві проекти, витоками яких є рефлексивна свідомість є не завжди й не у всіх (Д.О. Леонтьєв, Н.В. Чепелєва). На відміну від жорстко зумовлених, передбачуваних та заданих дій і стійких тенденцій поведінки, які є у кожної людини, стратегії і цілі, обумовлені пошуком смислу власного існування потребують від людини особистісних зусиль та повної особистісної включеності, що, на думку М. Фуко, не дається людині просто так. У роботі «Герменевтика суб'єкта», аналізуючи культуру себе, яка, на думку вченого, виникає як особлива культурна цілісність в еліністичному світі, М. Фуко формулює проблему навколо якої сторіччями розігрувалися головні сценарії особистісного розвитку людини в європейській культурній практиці. «Що таке «сам», про якого треба турбуватися? Що це за тотожність, яка присутня по обидві сторони турботи – як її суб'єкт і як її об'єкт?» [12, с. 69].

Нового звучання проблема особистісного розвитку набуває як у соціальному конструктивізмі, так і в сучасних дискурсивних дослідженнях і, зокрема, дискурсивній психології. І хоча в цих теоріях проблема розвитку не є предметом спеціального розгляду, вона незримо в них присутня, оскільки вирішення питання конструювання людського Я, пошук становлення суб'єктності у дискурсивних практиках, аналіз дискурсивно сконструйованої психологічної та педагогічної термінології є нічим іншим як сучасною версією класичної проблеми. Важливих змін у конструктивістській парадигмі зазнали й такі базові світоглядні поняття як історія, час, простір, культура тощо. Усвідомлення кінця ери християнського розуміння часу як кумулятивного лінійного процесу нарощування культурних значень обернулося метафорою «мережа» та появою ідеї мережевої онтології (Б. Латур).

На радикальні зміни у тлумаченні знання, головного ресурсу інформаційного суспільства, звернув увагу ще А. Моль. Фактура «екрану знань», на думку вченого, все більше стає схожа на повсть: знання складаються з розрізнених уривків, пов'язаних випадковими стосунками близькості за часом засвоєння, за співзвучністю або асоціацією ідей. Ці уривки не утворюють структуру, проте вони володіють силою зчеплення, яка не гірше старих логічних зв'язків надає екрану знань певну щільність і компактність. Сучасна культура у А. Моля отримала назву мозаїчної, а формування знань вчений запропонував вважати результатом не отриманої освіти, а функціонування засобів масової комунікації [10]. У річищі традиції, започаткованої А. Молем, знаходиться й інтерпретація феномена культури як «мережі значень» (Дж. Александер, К. Гірц) або як «практик означування» (В. Уільямс), які фактично ототожнюють поняття «культура» і «дискурс», і пропонують інтерпретувати термін «дискурс» як постлогоцентричну інтерпретацію культури. Ця важлива тенденція у розумінні феномена культури у сучасному гуманітарному дискурсі, яку поділяє все більша кількість дослідників, базується на тлумаченні культури як гіпертексту, множинній квазі (лат. guasi неначе, нібито) реальності, що є дискурсивним результатом лінгвістичного повороту в європейському мисленні, який фактично поставив під сумнів існування меж між мовною та онтологічною реальностями.

У контексті дискурсивної методології необхідною умовою становлення здатності людини до саморозвитку вважається її включення у дискурсивну мережу «наративних мотузків» – сконструйованих конструктів (де конструкт у перекладі з англійської означає поняття, схематична ідея – І.Л.) заздалегідь натуралізованих (П. Бурдьє), тобто функціонуючих як несвідомі інструменти конструювання. Дискурсивні методологи (Р. Харре, К. Джерджен) визначають дискурсивні практики як процес становлення та конструювання значень, як фрагмент розгортання смислу того чи іншого дискурсивного явища. Місцем становлення будь-якого дискурсу Ж. Курте та А.– Ж. Греймас у роботі «Пояснювальний словник теорії мови» (1982) вважають процес висловлювання, а бінарна опозиція визнається першою історичною формою та умовою його виникнення.

Дискурсивні практики як процес виробництва, становлення та сприйняття значень, які утворюють дискурсивний порядок і є результатом культурно-історичного розвитку, регулюються відповідним типом раціональності, якщо під раціональністю розуміти існуючі форми інтеракції та інтерсуб'єктивно визначені норми (К.–О.Апель). Тобто, спосіб втілення досвіду саморозвитку набуває відповідної нормативної процесуальності завдяки внутрішній раціональності людини, яка користується мовою як механізмом координації дій для досягнення взаєморозуміння.

Всі інтерпретації цього світу ґрунтуються на попередньому досвіді його сприйняття, нашому власному і/або тому, що ми отримали від наших батьків або вчителів. Отриманий досвід як певний запас наявного знання («knowledge at hand») функціонує як схема референції. Попередній досвід, який сприймається нами як непроблематичний, відпочатково даний нам як типізований, тобто очікуваний. Неконгруентність нових переживань, нового досвіду попередньому, розриває ланцюг самозрозумілостей, які є ядром габітуальної схеми інтерпретації, і вимагає модифікації сталої типіки досвіду самопроектування [14]. Інакше кажучи, отриманий раніше досвід починає модифікуватися та реінтерпретуватися тоді, коли наявні ресурси осмислення, інтерпретації та прийняття тієї чи іншої версії подій, що відбуваються і вимагають від людини прийняття певного рішення, не уміщуються в наявні схеми та стратегії інтерпретації[7].

Існує абсолютний порядок розуміння, вважає А. Вежбицька. Щоб щось зрозуміти людина зводить невідоме до відомого, темне до ясного, прозорого, незрозуміле до самоочевидного, яке не потребує додаткового тлумачення. У кожній мові, на думку дослідниці, набір слів, що «перекладаються» на типову, універсальну мову, співпадає з набором невизначеностей цієї мови. [2]. Тому, коли з нами відбуваються незвичайні події, які випадають із череди одноманітних будень, першою спробою «нормалізувати ситуацію», зрозуміти її стає приписування вчинку партнера, подіям, які з нами трапилися, певного типового мотиву. Завдяки типізації відбувається їх введення в наших міркуваннях у повсякденний дискурс, у габітуальні схеми інтерпретації, які фактично дозволяють перевизначити ситуацію і встановити новий смисловий

зв'язок або нову смислову взаємодію, а фактично спростити та очистити драматичні переживання, що супроводжують осмислення та інтерпретацію подій що сталися.

Розмірковуючи над власним майбутнім, вибудовуючи плани, проекти людина наділяє ресурси, якими володіє або якими вона вважає, що володіє, тими смислами та символічними значеннями, які є для неї найбільш значущими. Якщо людина сприймає певну ситуацію, яку вона сама наділила особливою для себе значущістю, як реальну, вона стає реальною за своїми наслідками. Цей феномен, який прийнято називати у сучасній науці теоремою Томаса, можна пояснити символічною природою людини. Соціальні практики, які підтримують або руйнують наші переконання, наші світоглядні настанови знаходяться на іншому рівні від індивідуального досвіду і людина вимушена встановлювати з ними стосунки таким чином, щоб сприймати їх як порядок, з яким їй доводиться існувати, узгоджувати власні проекти, життєві завдання, ставити цілі і будувати майбутнє. Головна проблема полягає в тому, як має бути структурований цей зовнішній, сторонній людині інституціонально – символічний світ, щоб вона не тільки змогла зберегти свою онтологічну безпеку, психічне благополуччя і нормальне функціонування, але й була здатна вільно розвиватися і продуктивно конструювати своє життя. Власне на цьому вибудовується терапевтична модель конструктивізму, яка з метою досягнення терапевтичного ефекту передбачає не традиційне відновлення «правильного світогляду», який базується на цілій низці методологічних припущень, принципів, установок, що викликали конфлікт відторгнення, а пропонує техніки переосмислення та реінтерпретації досвіду людини, які, можливо, призведуть до появи спонтанної наративної ідентичності, рефлексія над якою відкриє нові можливості і перспективи у побудові автобіографічного наративу (П. Вацлавик, Дж. Фридман, Дж. Комбс).

Відпочатковий розрив між індивідуальним досвідом людини і дискурсивними практиками або між досвідом, що переживається і досвідом артикульованим, генерує проблему і запускає в дію важливі механізми смислоутворення. Недаремно М. Фуко називає розриви найрадикальнішими тактами історії, а Б. Латур абсолютними модусами існування, які дуже неадекватно схоплюються поняттями природа, матеріальний світ, річ або об'єкт. «На місцях розривів між несвідомою і соціальною сценами вибудовується символічний порядок внутрішнього театру людини, встановлюючи закон, мову, слова, цінності, визнання сакрального … Заснований на Законі (юридичний порядок) і Розумі (мова), генеалогічний порядок підтримує порядок символічний» [4, с. 96].

Щільна вписаність людини у дискурсивний контекст завдяки чому вона втратила прозорість та можливість присутності одночасно в різних точках, а акт здобуття досвіду почав мислитися як подія в середині світу, підпорядкована його об'єктивним законам [13] стала контекстом, в якому з'явилася можливість реалізації деконструктивістського проекту «смерті суб'єкта», відібравши у дискурса суб'єкта практики означування, на яких він тримався сторіччями –

особистісно – психологічні характеристики, причинний статус по відношенню до тексту, а також самодостатнє буття поза рамками тексту [6].

Одним із важливих наслідків постмодерністського проекту «смерті суб'єкта» стає поява теорії нестабільних онтологій, яка фактично є спробою сучасних дослідників оживити та відродити теорію кореляції суб'єкта та онтології. Основою цих цікавих і співзвучних нашому дослідженню. і зокрема ідеї мережевої онтології, пошуків стає Ж. Дельоз з його ідеями виробництва суб'єкта як онтологічної конструкції – пункта відносної стабільності у нестабільному контексті. Не менш важливий вклад у теорію нестабільних онтологій вносять Е. Лакло і Ш. Муфф, дослідники дискурсивної теорії суб'єкта, базовою ідеєю якої є ідея дискурсивного конструювання суб'єкта як ідентифікації людини з суб'єктною позицією у структурі дискурса. На парадокс онтологічної нестабільності суб'єкта, який ми у своєму дослідженні визначили як «відпочаткове запізнення особистісного досвіду» [8, с. 51] звертає увагу і відома гендерна дослідниця Дж. Батлер.

«З одного боку, суб'єкт може звернутися до власної генези, лише приймаючи погляд на себе від третьої особи, тобто зневажаючи своїм власним поглядом в акті нарації власної генези. З іншого боку, нарація про улаштування суб'єкта передбачає, що це улаштування вже відбулося, й таким чином вона відбувається вже після завершеного факту. Суб'єкт втрачає себе, щоб розповісти історію про себе, проте, розповідаючи історію про себе, він шукає пояснень тому, що наративна функція вже зробила зрозумілим» [1].

Важливим ресурсом онтологічної безпеки людини, на думку А. Ґідденса, відомого англійського антрополога і соціолога, є здатність, вміння і бажання людини оволодівати власним досвідом, досвідом, який не дається людині безпосередньо, проте пізнання якого відіграє ключову роль у побудові його як суб'єкта власного життя.

Висновки. Досвід як важливий ресурс саморозвитку і самопізнання людини, оволодіння яким є необхідною умовою її онтологічної безпеки та психічного благополуччя, дається людині лише ретроспективно в акті нарації власної генези. Цей погляд «скоса», погляд на себе від третьої особи, як на онтологічну конструкцію є необхідною умовою конструювання людини як суб'єкта власного життя. Він потребує саморефлексії, спеціального практикування і постійної інтерпретативної роботи, єдиною винагородою якої буде критичний погляд на власну життєву історію.

Список літератури

1. Батлер Дж. Психика власти : теории субъекции. Харьков; Санкт-Петербург : ХЦГИ; Алетейя, 2002. 160 с.
2. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языка. Москва : Языки русской культуры, 1999. I–XII. 780 с.
3. Гирц К. Интерпретация культур. Москва : РОССПЭН, 2004. 560 с.
4. Де Гольжак В. История в наследство : Семейный роман и социальная траектория. Москва : Изд-во Института Психотерапии, 2003. 233 с.

5. Делез Ж. Логика смысла. Москва : Раритет; Екатеринбург : Деловая книга, 1998. С. 36–37.

6. Лебединська І. В. Дискурс самопроектування : культурні форми текстуальної історії. *Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т.2. Психологічна герменевтика.* 2014. Вип. 8. С. 30–41.

7. Лебединська І. В. Типізація як шлях становлення культурних практик само проектування. *Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т.2. Психологічна герменевтика.* 2015. Вип. 9. С. 50–61.

8. Лебединська І. В. Особистісний досвід : феномен «відпочаткового запізнення». *Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей. Інститут соціальної та політичної психології НАПН України.* 2011. Вип. 25(28). С. 51–58.

9. Леонтьев Д. А., Осин Е. Н. Печать экзистенциализма : эмпирические корреляты экзистенциального мировоззрения. *Экзистенциальная традиция : философия, психология, психотерапия*. 2007. №1 (10). С. 121–130.

10. Моль А. Социодинамика культуры. Москва : Издательство ЛКИ, 2008. 416 с.

11. Филлипс Л. Дж., Йоргенсен М. В. Дискурс-анализ. Теория и метод. Харьков : Гуманитарный Центр, 2004. 336 с.

12. Фуко М. Герменевтика субьекта : Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981–1982 учебном году. Санкт-Петербург : Наука, 2007. 677 с.

13. Фундаментальная психология у истоков неклассической парадигмы. Москва : Комкнига, 2007. 200 с.

14. Шюц А, Лукман Т. Структури життєсвіту. Київ : Український Центр духовної культури, 2004. 560 с.

15. Чепелєва Н. В. Самопроектування як процес створення потенційної особистої історії. *Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т.2. Психологічна герменевтика.* 2018. Вип. 11. С.4–21.

16. McAdams D. P. The psychology of life stories. *Review of General Psychology. Special Issu e : Autobiographical Memory.* 2001. Vol. 5. P. 100–121.

17. Giddens A. Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age. Cambridge : Polity Press, 1991. 190 p.

Максимов М. В., Київ
ORCID 0000-0003-2236-0915

Максимова Н. Ю., Київ
ORCID 0000-0003-2110-9884

Щербина-Прилука В. М., Київ
ORCID 0000-0003-3284-9474

ЗАСВОЄННЯ ОСОБИСТОГО ДОСВІДУ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ

В статті висвітлено методи вивчення рефлексії та її розвитку шляхом застосування методу наративу. Показано, що спеціальних методів, які дозволяють вивчати вікові аспекти розвитку рефлексії недостатньо. Представлено авторську методику «Наративна розповідь». Розроблено алгоритм активізації становлення рефлексії.
Ключові слова: рефлексія, особистий досвід, наратив, розвиток, інформаційний простір.

The article highlights methods of studying and developing reflection by applying the narrative method. It is shown that special methods that allow us to study age-related aspects of the development of reflection are not enough. The author's method "Narrative narration" is presented. An algorithm for activating the formation of reflection is developed.
Keywords: reflection, personal experience, narrative, development, information space.

Збільшення інформаційних потоків детермінує зміни принципів розвитку особистості. Ефективність соціального і педагогічного управління безпосередньо пов'язана з вирішенням проблем екзистенційного характеру. Зокрема, йдеться про подолання негативних тенденцій формування масової культури суспільства споживання, усунення розривів соціальної взаємодії з глибинним буттєвим корінням, подоланням десуб'єктивізації знань і розмивання морально-смислових орієнтирів. У зв'язку з цим, найважливішим науковим і практичним завданням стає усунення змістовних розривів між формально-технологічною та гуманітарною складовими інформаційно-комунікативного поля, а також розвиток методів і механізмів, що сприяють його гуманізації.

Розвиток сучасної дитини відбувається в парадоксальних і суперечливих соціальних умовах; складності, пережиті дітьми в процесі соціалізації в транзитивному суспільстві, позначаються на фрагментарності і відсутності

цілісності в їх картині світу. Діти і підлітки, в яких тільки починає кристалізуватися образ світу, особливо чутливі до криз соціального устрою суспільства, основний загрозливий прояв яких – дифузія і розмивання цінностей. Зокрема, цінностей конструктивного, гармонійного спілкування в соціально-розшарованому суспільстві, що поєднує різні культурні, національні та релігійні традиції.

Існують протиріччя між розвитком інформаційно-комунікативних відносин і змінами інформаційної культури; між гуманістичними установками і технологізацією соціальної взаємодії; між динамікою розвитку формально-технологічної, гуманітарної та соціокультурної складових інформаційно-комунікативного поля. Ці протиріччя посилюють невідповідність між процесами самоорганізації та регулюючого впливу в просторі соціальної взаємодії об'єктивним законам і закономірностям розвитку особистості людини.

Всі ці фактори, безсумнівно, порушують розвиток особистості, ускладнюють процеси її соціалізації та індивідуалізації в соціокультурному просторі, деформують міжсуб’єктні і міжкультурні відносини, детермінуючи виникнення варіативних комунікативних труднощів на різних етапах онтогенезу. Зазначені тенденції є небезпечними як показник загального зниження рівня особистісного розвитку і віддзеркалення низького рівня розвитку рефлексії.

Необхідність визначення зв’язку особистісної зрілості із особливостями сприймання інформаційного простору зумовлена тим, що сучасна масова культура наполегливо нав’язує занурення в такий інформаційний простір, що відіграє негативну роль у формуванні особистості.

Суть інформаційно-комунікативного поля не може бути розкрита без концептуального аналізу різноманіття як стійких, так і нестійких інформаційно-комунікативних зв’язків, відносин, способів і засобів інформації та комунікації, їх впливу на свідомість у контексті «екології культури і духовного життя» соціуму в інформаційну епоху. Логіко-пізнавальна схема дослідження інформаційно-комунікативного поля з позиції соціальної інформаціології може бути представлена наступним чином: багатомірність простору соціальної взаємодії породжує безліч варіантів інформаційно-комунікативного впливу, а інформаційно-комунікативне поле і інформаційно-комунікативна інфраструктура взаємодії представляє її ціннісне наповнення [1].

Розуміння процесів формування єдиного інформаційно-комунікативного поля тісно пов’язано з концептуальним осмисленням динаміки зміни простору соціальної взаємодії та розвитком інформаційної культури. Фундаментальними теоретичними орієнтирами у вивченні проблем глобальних змін життя сучасного суспільства, пов'язаних з революційним розвитком інформаційної сфери, для нашого дослідження є роботи відомих вчених У. Дайзарда [4], Е. Д. Павлової [8] та інших. Роль інформації в процесі формування нової інформаційної цивілізації, інформаційного суспільства досліджував Р. Ф. Абдєєв [1]. Результати досліджень зазначених авторів визначають

теоретичні основи для розгляду соціокомунікативної природи простору соціальної взаємодії.

Аналіз наукових досліджень з інформаційно-комунікативної проблематики показав, що багато авторів звертають увагу на проблему взаємовпливу процесів формування інформаційного суспільства і соціокультурних змін в просторі соціальної взаємодії. Однак недостатньо чітко визначені процеси взаємозв'язку та взаємовпливу формування інформаційно-комунікативного поля й екологічності простору соціальної взаємодії.

Важливим аспектом дослідження впливу сучасного інформаційного простору на розвиток рефлексії в дітей є визначення зв’язку між екологічністю інформаційного простору та розвитком творчого потенціалу особистості.

Важливість сприяння позитивному впливу інформаційного простору на розвиток особистості визначається наступними причинами. По-перше, оскільки простір соціально-культурної взаємодії ускладняється, змінюються принципи і механізми, посилюється роль інформаційного впливу на соціальну поведінку, на суспільну свідомість, виникає необхідність осмислення напрямів формування єдиного інформаційно-комунікативного поля в контексті забезпечення екологічності інформаційно-комунікативних процесів і розвитку інформаційної культури.

По-друге, під впливом глобальних інформаційних процесів створюються нові та трансформуються ментальні знаки, смисли, символи, змінюються функції суб'єктів й об'єктів соціально-культурної взаємодії. У сучасному світі все частіше розгортаються конфлікти, що характеризуються як «інформаційні війни», отримують поширення нові форми маніпулювання суспільною свідомістю. Все це актуалізує дослідження ролі інформаційної політики в процесі формування єдиного інформаційно-комунікативного поля.

По-третє, визначення концептуальних основ і практикоорієнтованих механізмів формування єдиного інформаційно-комунікативного поля в співвіднесеності з процесами зміни інформаційної культури нашого суспільства на підставі релевантної методологічної бази соціальної інформаціології дозволяє як мінімум знизити негативні інформаційно-комунікативні ефекти в просторі соціальної взаємодії.

Особливу увагу в цьому плані слід приділити теоретичному і практичному вирішенню проблеми формування єдиного інформаційно-комунікативного поля, пов'язаної з наповненням його смислозначущим змістом, що за умови його екологічності, є фундаментом розвитку творчого потенціалу людини.

Зважаючи на зазначені виклики, виникає необхідність пошуку нових шляхів розвитку рефлексії, оскільки через когнітивну сферу це робити малоефективно [7]. Тому метою нашого дослідження було визначення методів виміру ступеню засвоєння особистого досвіду як фактору розвитку рефлексії.

Отже, важливою складовою емпіричного дослідження був вибір методів і методик дослідження рівня розвитку рефлексії. На сьогоднішній день існує значна кількість методів діагностики рефлексивних процесів [2, 5, 9].

О. С. Анісімов запропонував методику визначення рівня рефлексії, яка складається з восьми запитань і дає змогу визначити рефлексивність, колективність та самокритичність особистості за такими рівнями: низький, нижче середнього, середній, вище середнього, високий [2].

Пономарьова В. В. пропонує для виявлення рівня сформованості педагогічної рефлексії особистісний опитувальник, який складається з 34 питань, на які потрібно дати відповідь «так» чи «ні». В результаті проходження даної діагностики респондент може отримати такий результат: низький, середній або високий рівень розвитку рефлексії [5].

Н. Фетіскін, В. Козлов, Г. Мануйлов [9] підготували діагностику на самооцінку рівня онтогенетичної рефлексії, яка спрямована на вивчення її рівня, передбачає аналіз минулих помилок, успішного і неуспішного досвіду життєдіяльності. В результаті діагностики респондент може отримати такі результати: повна відсутність рефлексії минулого досвіду, рефлексія зі знаком « - », підсумком минулих помилок стає страх перед вчиненням нових, рефлексія зі знаком « + » (аналіз здійсненого і рух вперед). На нашу думку, вказані методики є сенс використовувати для виявлення рівня рефлективності (зокрема онтогенетичної) та рівня сформованості рефлексії.

Коротка характеристика вказаних вище методик діагностики рівня сформованості рефлексії демонструє різноманітність та варіативність технологій діагностики, їх видів, механізмів, результатів. Серед них, на нашу думку, є значимі та ефективні.

Описані вище методики, безсумнівно, є досягненням в області психодіагностики рефлексії, однак існують деякі обмеження при їх використанні, як в дослідницьких цілях, так і в прикладному призначенні, які необхідно відзначити. По-перше, незважаючи на те, що вони дозволяють виявити рівень рефлексивності суб’єкта або переважаючі у нього види рефлексії, проте, вони обмежені у вивченні рефлексії як прояви рефлексивності в діяльності. По-друге, за результатами діагностики складно зробити висновок про діяльність людини, в якій виявляється той чи інший рівень рефлексивності або форма рефлексії. Звідси, в свою чергу, видається складним здійснити прогноз щодо того, який ступінь усвідомлення людиною засобів, причин і наслідків досягнутих нею в конкретній діяльності успіхів або невдач. По-третє, всі зазначені методики призначені для визначення рівня розвитку або різновиду рефлексії в дорослих людей. На сьогоднішній день, незважаючи на розробленість теоретико-методологічних підходів до психологічного дослідження рефлексії, спеціальних методів, які дозволяють вивчати вікові аспекти розвитку рефлексії, серед доступної нам літератури не знайдено. Отже, для нашого дослідження необхідно було розробити нову методику.

Виходячи із завдань нашого дослідження, при виборі методів діагностики рівня розвитку рефлексії ми керувалися принципами системного підходу і прагненням виявити цей рівень розвитку рефлексії як складного, але єдиного й цілісного процесу. Інтегративна (системна) властивість рефлексивної здатності

експериментально доведена в роботах ряду сучасних авторів (А. В. Карпов, І. М. Скитяєва [6] і В. В. Пономарьова [5] і т. д.).

Для науковців, які планують займатися розвитком рефлексії, стане в нагоді використання методики діагностики рівня розвитку рефлексії, що розроблена А. В. Карповим на основі сформованих ним уявлень про зміст поняття рефлексії [5]. Дана методика діагностики базується на теоретичному матеріалі, який конкретизує загальне поняття рефлексивності та ряд суттєвих особливостей цієї властивості й призначена для визначення рівня розвитку рефлексії у особистості. У психологічних дослідженнях, як зазначає А. В. Карпов, рефлексія постає двояко: з одного боку, як базова властивість суб'єкта, з допомогою якої здійснюється усвідомлення і регуляція його життєдіяльності, з іншого – як спосіб усвідомлення дослідником підстав вивчення та аналізу результатів емпіричних даних. Автор стверджує, що рефлексія і при пізнанні власного внутрішнього світу, і при пізнанні зовнішнього світу (в тому числі і суб'єктивного – «світу інших») являє собою єдину психологічну реальність, точніше, рефлексивну дію. При цьому рефлексивний процес умовно розділений автором на два види: рефлексія змісту власної свідомості, ходу і результатів власної діяльності і рефлексія внутрішнього світу іншої людини. Перший вид рефлексії виокремлюється на тій підставі, що предметом рефлексії є діяльність. Тут рефлексія розглядається як спрямованість пізнання людини на хід своєї діяльності, психічні якості і стани, що проявляються в ній, на свій внутрішній світ. Цей вид рефлексії включає самооцінку і побудову образів «Я» в ході практичної діяльності і розглядається А. В. Карповим в її (рефлексії) трьох формах, в залежності від функції, яку виконує вона у часі: ситуативної, ретроспективної і перспективної.

Разом з цим, методика А. В. Карпова не враховує роль особистого життєвого чинника в розвитку рефлексії. Тому, для другого виду – рефлексії внутрішнього світу іншої людини – як об'єкт пізнання розглядається не сам суб’єкт, а явища свідомості оточуючих його людей, їх «образи-картини» навколишнього, їх розуміння того, що відбувається, їх оцінка ситуації. На думку автора, тут має місце роздум за іншу особу, здатність зрозуміти «що думають інші люди», усвідомлення людиною того, як вона сприймається партнером по спілкуванню.

Наступним методом, що визначав ступінь усвідомлення людиною свого життєвого досвіду, був метод «Наративної розповіді». Зауважимо, що метод наративу активно застосовується дослідниками [10], існує багато його варіантів.

Зрозуміло, що само слово «наратив» в перекладі з французької (narrative – самостійно створена розповідь по деякій множині взаємопов’язаних подій, яка представлена читачеві або слухачеві у вигляді послідовності слів або образів) – вже означає розповідь. Проте, спектр застосування цього методу дуже широкий, – від змісту інформаційного матеріалу, що досліджується, до засобів його аналізу. Для того, щоб ідентифікувати саме наш метод, сутність якого

полягає у визначенні здатності особи усвідомлювати, аналізувати та засвоювати свій життєвий досвід, ми назвали його «Наративна розповідь».

Авторська методика «Наративна розповідь» дає можливість також визначення важливих компонентів рефлексивних вмінь, поданих нами в теоретичній частині дослідження, адже без розвитку рефлексії – аналізувати, усвідомлювати та засвоювати свій життєвий досвід неможливо.

Розроблений нами варіант методу наративу містив найпростішу інструкцію для досліджуваних. В ході групового дослідження учасникам пропонували письмово виконати таке завдання: «Опишіть яку-небудь важливу, значущу подію свого життя». На запитання, що стосувалося модальності події (тобто погану чи гарну подію), експериментатор відповідав, що це не має значення. На всі інші запитання, наприклад, стосовно обсягу, порядку викладення тощо, експериментатор відповідав: «Як ви бажаєте». Процес виконання цього завдання відбувався разом із застосування методики «Баланс самосвідомості» та анкети. Час виконання завдання не обмежувався експериментатором. Разом з цим, на виконання завдання досліджувані витрачали від п’яти до двадцяти хвилин. На виконання всіх трьох завдань цього етапу дослідження вистачало, як правило, 45-60 хвилин.

Авторська методика «Наративна розповідь» застосовувались з метою визначення наявності в досліджуваних важливих компонентів рефлексивних вмінь, тобто була призначена для вимірювання здатності людини аналізувати, усвідомлювати та засвоювати свій життєвий досвід, що неможливо без рефлексії.

Інтеграція свого життєвого досвіду відбувається, як правило, засобами внутрішнього мовлення, тобто людина ніби проговорює сама для себе ті діалоги, які в неї відбулися напередодні, словесно описує та образно уявляє ситуації, в яких вона діяла тим чи іншим чином. Це природно, оскільки людина розуміє себе за допомогою мови, усної і писемної, і через процеси розмови і письма людина постійно конструює себе.

Наратив як експериментальний метод дозволяє нам виявити: яку життєву позицію займає особистість, тобто міру активності її дій в життєвих ситуаціях; емоційне забарвлення (позитивне чи негативне) психологічного простору, в якому вона перебуває; проблемні моменти життя людини, а подекуди й причину їх виникнення. Метод наративу дозволяє виявити значні події життя людини, а отже, наблизитись до різних аспектів її особистісного досвіду і враховувати ці показники для створення екологічно безпечних дослідницьких процедур.

Наратив має складно організовану структуру. Тому при дослідженні наративу як відображення досліджуваним свого особистісного досвіду необхідно враховувати наступні моменти: назву події із власного життя, наявність певного сюжету розповіді, позицію автора як суб’єкта життєдіяльності, різновиди активності, присутність інших персонажів у значній події життя, і головне, авторську оцінку того, що сталося, та її впливу на емоційну сферу досліджуваного. Існують певного роду ознаки наративу, за

якими можна визначити його «якість», тобто визначити групи наративів, які свідчать про рівень інтеграції особистісного досвіду досліджуваним. Маркери наративу відображають ступінь інтегрованості особистісного досвіду суб'єкта. Наявність висновків, емоційної оцінки подій, а також суб'єктної позиції автора свідчить про високу міру інтегрованості людиною свого особистого досвіду.

Визначення міри здатності досліджуваних до інтеграції свого життєвого досвіду базувалася на ранжируванні якості наративів за їх маркерами. Ми використовували нижчезазначені маркери з їхніми оціночними характеристиками.

1. Маркер «Заголовок», який оцінювався за трибальною шкалою: 2 бали – наявність заголовка, який якісно відображає зміст наративу; 1 бал – наявність заголовка, який нечітко визначений або не відображає зміст; 0 балів – відсутність заголовка.

2. Маркер «Сюжет», який оцінювався за трибальною шкалою: 2 бали – сюжет чіткий, послідовно і логічно побудований; 1 бал – певна заплутаність сюжетної лінії; 0 балів – відсутність сюжету.

3. Маркер «Висновок» (за трибальною шкалою): 2 бали – висновок чіткий, відповідає змісту розповіді; 1 бал – висновок сформульований нечітко; 0 балів – відсутність висновків.

4. Маркер «Суб'єктність» (за чотирибальною шкалою): 3 бали – позиція суб'єкта була спрямована на позитивне перетворення існуючої ситуації; 2 бали – цілеспрямована активність з пристосуванням до оточуючого; 1 бал – відсутність виокремлення себе як суб'єкта, злиття з частиною групи; 0 балів – відсутність будь-якої активності.

5. Маркер «Діяльність» (трибальна шкала): 2 бали – наявна продуктивна діяльність щодо перетворення оточуючого світу або самовдосконалення; 1 бал – наявна активна діяльність, спрямована на розваги або відпочинок; 0 балів – асоціально спрямована діяльність.

6. Маркер «Емоційний фон» (трибальна шкала): 2 бали – позитивне емоційне забарвлення події; 1 бал – негативне емоційне забарвлення події; 0 балів – в розповіді відсутня оцінка емоційного фону події або емоційний фон не співпадає зі змістом розповіді.

7. Маркер «Персонажі» (чотирибальна шкала): 3 бали – йдеться про взаємодію з оточуючими; 2 бали – в розповіді наявні інші люди, але відсутня взаємодія з ними; 1 бал – відсутність людей в події, але наявна згадка про них, або згадка тільки про будь-яку тварину; 0 балів – розповідь не містить жодної згадки про інших осіб.

Виходячи із розробленої нами методики визначення якості наративів, кожний досліджуваний міг отримати оцінку своєї здатності до інтеграції свого особистісного досвіду від 0 до 16 балів. Як було доведено в ході пілотажного дослідження, розподіл наративів відповідно до оцінки їх якості у загальній виборці досліджуваних відповідав вимогам кривої нормального розподілу.

Кореляційний зв'язок, відповідно до коефіцієнту лінійної кореляції по Пірсону, між показниками якості наративу та показниками модифікованої нами

для молодших школярів методики А. В. Карпова дорівнює 0,76 (значущість на рівні $p < 0,05$). Значущий зв'язок (0,79 при $p < 0,01$) був виявлений між показниками рівня розвитку рефлексії, отриманими з використанням також методики А. В. Карпова, модифікованого нами для підлітків та 0,72 при $p < 0,05$ – для студентів. Даний факт дозволяє судити про високу узгодженість і, як наслідок, достовірність отриманих результатів. Також він дозволяє судити про високу достовірність результатів, що характеризують взаємозв'язок рефлексії і здатності до усвідомлення й інтеграції свого життєвого досвіду. Обидва показники пов'язані з оцінками рефлексії на достатньому рівні значущості. Такі результати свідчать про стійку тісну взаємодію даних феноменів.

Таким чином, можна стверджувати, що здатність до засвоєння свого життєвого досвіду та рефлексивні процеси характеризуються взаємообумовленістю. Процеси їх розвитку характеризуються певною синхронністю, взаємодією і взаємозбагаченням. Зрозуміло, що кореляційний аналіз не дозволяє говорити про вплив і про провідну роль якогось з показників. Однак факт наявності зв’язку між ними можна вважати доведеним. Таким чином, вже на даному етапі основна гіпотеза роботи була підтверджена: рефлексивні процеси і засвоєння свого життєвого досвіду пов’язані між собою і паралельно розвиваються в процесі особистісного зростання. Отже, метод наративу може бути застосовуваним і як метод визначення ступеню особистісного розвитку, оскільки без усвідомлення свого життєвого досвіду й його інтеграцію в «Я-концепцію», процес особистісного зростання є вкрай загальмований, а то й зовсім неможливий. На основі відповідних процедур нами були визначені нормативні показники якості наративів для різних вікових груп (див. табл. 1).

Таблиця 1.

Нормативні показники якості наративів для різних вікових груп

Вік	Показники якості наративів в балах			
	Низький	Нижче середнього	Середній	Високий
Молодші школярі	2-5	6-8	9-11	12-15
Підлітки	2-5	6-10	11-13	14-16
Особи юнацького віку	1-4	5-9	10-12	13-16

Це дало можливість стандартизувати результати оцінки ступеню здатності до засвоєння свого життєвого досвіду за методом наративу.

Авторські методики «Наративна розповідь» нами була апробована відповідно до вимог, що забезпечують їх надійність, валідність і

репрезентативність. Як відомо, до основних переваг психологічних вимірювальних методів відносять об'єктивний характер процедури, можливість перевірки, яка забезпечується саме завдяки виконанню психометричних вимог надійності, валідності і репрезентативності. А. А. Бодальов, В. В. Столін [3] відзначають, що якщо при розробці нового психодіагностичного інструментарію ці три психометричні вимоги не виконані, то використання такого тесту нітрохи не менш довільна процедура, ніж стихійне «вчувствовання» у досліджуваного. Зазначимо, що методика «Наративна розповідь» поки не є тестом, в нашому дослідженні вони використовувались для виявлення закономірностей функціонування феноменів, що є складовими рефлексії. Тим не менш, в ході пілотажного дослідження для обґрунтування правомірності їх застосування ми дотримувались необхідних для психометричних методів процедур.

Тому після перевірки методики на надійність наступним критерієм оцінки якості методик була валідність. Для теоретичної валідизації кардинальною проблемою є відношення між психологічними явищами та їх показниками, за допомогою яких ці психологічні явища намагаються пізнати. Завдяки теоретичній валідизації методики шляхом застосування експериментальної процедури, що сприяє накопиченню інформації про конструкт, що діагностується, ми впевнились, що модифікована нами методика може служити інструментом вимірювання рівня розвитку рефлексії.

Теоретична валідизація цієї методики здійснювалась шляхом доведення її конструктної валідності, щоб встановити, що методика вимірює саме той конструкт (властивість, якість), який вона за нашим задумом повинна вимірювати. В якості конструкту в нашому дослідженні виступала здатність людини до усвідомлення свого життєвого досвіду та його інтеграції у свій внутрішній світ. Конструктна валідність методики «Наративна розповідь» полягала у теоретичному обґрунтуванні, що наведена вище.

Для оцінки прагматичної валідності нашої методики ми застосовували кількісний показник. Для обчислення кількісного показника – коефіцієнту валідності – ми зіставляли результати, отримані при застосуванні методики, з даними, щодо тих же осіб, отриманими за методикою А. В. Карпова. При цьому ми використовували коефіцієнт лінійної кореляції за Пірсоном.

Практика показує, що для розрахунку валідності за допомогою коефіцієнту лінійної кореляції за Пірсоном досліджуваних не повинно бути менше 50. У нашому дослідженні на цьому етапі експерименту взяло участь 208 осіб (69 – молодші школярі, 67 – підлітки, 72 – студенти). Величина коефіцієнта валідності складала 0,76 (при $p < 0,05$), тобто коефіцієнт валідності був статистично значущий – для молодших школярів; 0,81 (при $p < 0,05$) – підлітки; 0,84 (при $p < 0,05$) – студенти. Отже, для цих вікових груп коефіцієнт валідності був ще вагоміший.

Особливого значення у підлітковому віці набуває здатність вибудувати стратегію власного життя, самостійно визначати внутрішній потенціал особистісного зростання. Відсутність рефлексивності знімає з людини

відповідальність за все, що з нею відбувається. В якості одного з психологічних механізмів позитивної соціалізації ми розглядаємо рефлексію, оскільки саме через останню відбувається особистісне зростання.

У нашому дослідженні було встановлено, що особливості рефлексії підлітків з девіантною поведінкою полягають не лише в низькому рівні розвитку рефлексії, а й у низькому рівні здатності до засвоєння свого життєвого досвіду. Нами було проведено порівняльне дослідження підлітків з нормативною та девіантною поведінкою. Результати дослідження дозволили виявити наявність деструкції в розвитку вміння самоаналізу та аналізу компонентів ситуації, при необхідності передбачення наслідків своїх дій. Виявлена позитивна кореляція між здатністю до передбачення наслідків поведінки і рівнем рефлексивності у підлітків з нормативною поведінкою, у той же час, у підлітків з девіантною поведінкою – кореляція відсутня.

Наступним завданням нашої роботи стала активізація розвитку здатності до засвоєння свого життєвого досвіду як фактору розвитку рефлексії. Виходячи з цього було визначено наступний алгоритм: актуалізувати потребу підлітків у самопізнанні та самоусвідомленні; здатність до самоаналізу; сприяти розвитку усвідомлення себе суб'єктом діяльності та міжособистісної взаємодії, усвідомлення власних внутрішніх змін; оволодівати навичками аналізу проблемних ситуацій у власній діяльності, міжособистісній взаємодії, особистісній та емоційній сферах; розвивати здатність учнів до ведення позитивного внутрішнього діалогу.

Для реалізації цих завдань було важливо постійно відстежувати, усвідомлювати озвучувати або фіксувати письмово власні внутрішні зміни. Це сприяло формуванню звички жити рефлексивно, діяти свідомо, з позиції творця власного життя. Як показали результати дослідження найбільш дієвим в цьому напрямку виявився саме наративний підхід. Дедалі частіше у роботі з проблемними дітьми та підлітками використовується наративний підхід, який спочатку застосовувався лише в психотерапії. Однак досвід показую, що наративна практика ефективна в роботі з людьми, що пережили насильство або травму, застосовується при роботі з біженцями, ув'язненими, в школах і лікарнях, з сім'ями, групами та спільнотами.

У пошуку можливостей розвитку рефлексії в підлітків з девіантною поведінкою, використовуючи саме наративні практики, нами було відзначено бажані зміни. Адже наратив є формою отримання знання, структурування, сприйняття світу і впорядкування особистого досвіду. Кожна людина постійно знаходиться в процесі самоопису – розповідаючи про себе родичам, друзям, знайомим і самому собі. У певний момент сформована розповідь починає визначати сприйняття реальності, моделювати і формувати напрямки в житті.

У результаті емпіричного дослідження доведено, що активізацію функціонування механізмів рефлексії зумовлює досвід творення (породження) наративу. Це є актуалізуючим чинником розвитку навичок та умінь рефлексії, соціального виявлення особистісної рефлексії, позитивно впливає на становлення рефлексивної здатності в цілому. З'ясовано, що усвідомлення

особистісних і соціальних ідеалів шляхом породження наративу уможливлює цілеспрямованість соціального становлення особистості, його перетворення із стихійного на визначений. Цей актуалізуючий чинник розвитку навичок та умінь рефлексії, соціального виявлення особистісної рефлексії, позитивно впливає на становлення високого рівня рефлексивної здатності в цілому. Усвідомлення особистісних і соціально цінних ідеалів шляхом наративу уможливлює цілеспрямованість позитивного соціального формування особистості, вироблення рефлексивної позиції, що, в свою чергу, зумовлює становлення суб'єктності та відповідальності особи.

Список літератури

1. Абдеев Р. Ф. Философия информационной цивилизации. М. : ВЛАДОС, 1994. 336 с.
2. Анисимов О. С. Рефлексивно-мыслительная культура преподавателя в новом учебном процессе. М. : ВВЦ., 1990. 37 с.
3. Бодалев А. А., Столин В. В. Общая психодиагностика. СПб. : «Речь», 2000. 440 с.
4. Дайзард У. Наступление информационного века. *Новая технократическая волна на Западе*. М., 1999. 348 с.
5. Карпов А. В., Пономарева В. В. Психология рефлексивных механизмов управления. М. : Институт психологии РАН, 2000. 283 с.
6. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология рефлексии. М.-Ярославль, 2001. 203 с.
7. Максимов М. В. Психолого-педагогічні умови розвитку рефлексії у дітей: монографія. Житомир : ЖДУ імені Івана Франка, 2020. 412 с.
8. Павлова Е. Д. Сознание в информационном пространстве. Е. Д. Павлова. М. : Academia, 2007. 684 с.
9. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. 490 с.
10. Черноушек М. Психология жизненной среды. М.: Мысль, 1989. 174 с.

Назар М. М., Київ
ORCID 0000-0002-9104-2585

Мещеряков Д. С., Київ
ORCID 0000-0001-6831-8654

РОЗВИТОК СУБ'ЄКТНОСТІ У ВІРТУАЛЬНОМУ ПРОСТОРІ НАВЧАЛЬНИХ СЕРЕДОВИЩ І СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ

Мета статті – виявити психологічні властивості розвитку суб'єктності у віртуальному просторі навчальних середовищ і соціальних мереж. Розкриваються значні психолого-педагогічні потенціали розвитку суб'єктності у віртуальному просторі мережі Інтернет, де особливу роль відіграє самонавчання під час дистанційних навчальних курсів та обговорення у спільнотах соціальних мереж.
Ключові слова: суб'єктність, психологія дистанційного навчання, віртуальні навчальні середовища, соціальні мережі.

Article's purpose is to find out psychological properties of subjectnes' development in virtual space of educational environments and social networks. The considerable psychological and pedagogical potentials of subjectnes' development in virtual space of Internet are revealing. Special roles are played by self-training during the distance learning courses and discussions in social networks communities.
Keywords: subjectness, psychology of distance education, virtual learning spaces, social networks.

Вивчення розвивальних можливостей віртуального простору мережі Інтернет, через його зростаючу інтеграцію з різними діяльностями, набуває все більшого наукового та практичного значення. Інформатизація активно охоплює нині сферу трудової діяльності, спілкування, навчання, відпочинку тощо, впливаючи на них та змінюючи мислення мільярдів людей. Когнітивно-орієнтувальні стратегії та, більш широко, ментальні карти людей перебувають у контексті адаптації до значного інформаційного впливу з боку віртуального простору мережі Інтернет. З іншого боку, мережа Інтернет є середовищем обміну, зберігання та створення майже безмежного обсягу інформації та знань, доступним для кожного практично з будь-якого місця Землі, надаючи, за певних умов, потужних психологічних ресурсів для самонавчання та інтелектуального саморозвитку, формування цілеспрямованості та креативного мислення, розвитку суб'єктності тощо. Розвиток суб'єктності як здатності бути джерелом своєї діяльності, активним та ініціативним, цілеспрямовано досягаючи власних цілей і змінюючи інтерсуб'єктну та інтрасуб'єктну дійсність світу, складає, особливо в сучасному інформаційному суспільстві, з його високою динамічністю та інформаційною насиченістю, актуальне

завдання, що потребує свого вирішення. Цілком закономірно, враховуючи сучасність такого завдання, використовувати для його розв'язання і такі ж актуальні та сучасні інформаційні технології, а саме – дистанційне навчання, побудоване на високотехнологічних платформах керування навчальними курсами та обговорення у спеціально створених спільнотах соціальних мереж, активно залучаючи при цьому, разом з фасилітацією і психологічною допомогою, мультимедійні та інтерактивні компоненти.

Мета дослідження – виявлення психологічних властивостей розвитку суб'єктності у віртуальному просторі навчальних середовищ і соціальних мереж.

Предмет дослідження – розвиток суб'єктності у віртуальному просторі навчальних середовищ і соціальних мереж.

Гіпотеза дослідження: наявні суттєві навчально-психологічні можливості для розвитку суб'єктності у віртуальному просторі навчальних середовищ і соціальних мереж.

Завдання роботи: визначити основні технології розвитку суб'єктності в умовах віртуального простору мережі Інтернет; з'ясувати психологічні потенціали розвитку суб'єктності у віртуальних навчальних середовищах інтернет-сайтів і спільнотах соціальних мереж; визначити перспективи подальших досліджень розвитку суб'єктності у віртуальному просторі мережі Інтернет.

Технології розвитку суб'єктності часто пов'язані з формуванням та розвитком когерентних психологічних компетенцій, таких як інтелект, цілеспрямованість, ініціативність, активність, комунікативна компетентність, відповідальність тощо. Суб'єктність слід розглядати як властивість особистості задіювати свої потенціали, інтенції та особливості у діяльності для цілеспрямованої зміни дійсності. Зростання суб'єктності особистості характеризується збільшенням ступеня її впливу на зовнішній світ і на перебудову чи ампліфікацію власних ментальних карт, перетворюючи людину, в основному, з продукту впливів оточуючого середовища на, більшою мірою, творця цього середовища та режисера подій, що відбуваються в ньому. На основі застосування сучасних інфокомунікативних, мультимедійних та інтерактивних технологій підготовлений спектр інструментів, що дозволяють розвивати суб'єктність у віртуальному просторі мережі Інтернет.

Дистанційні навчальні курси є одним з основних навчальних і психологічних інструментів для розвитку суб'єктності. Суть таких курсів полягає у практичному впровадженні гнучкої послідовності алгоритмів у виконанні певних завдань і опрацюванні знань, що дозволяють досягати цілей відповідної навчальної системи з врахуванням індивідуальної специфіки та цілей кожного учня, та втілені у серії занять чи уроків. Заняття чи уроки можуть відбуватися як онлайн, так і офлайн, а самі курси бути більш або менш пролонгованими у часі (від декількох занять до багатьох місяців). Важливою складовою дистанційних навчальних курсів є використання домашніх завдань, націлених не лише на опрацювання потрібних знань, вмінь и навичок, але і на

розкриття індивідуальних психологічних особливостей, цінностей, намірів і здібностей учня. Виконання таких домашніх завдань сприяє зростанню самостійності учіння, більш відповідальному ставленню до навчального процесу, розвитку цілеспрямованості, вмотивованості та інтелекту [12; 16].

Іншим важливим компонентом дистанційних навчальних курсів є активне залучення в інтернет-комунікацію або у надання зворотного зв'язку всіх учасників, що, зокрема, створює ефекти групової динаміки та посилює вплив групової навчально-психологічної роботи. Для забезпечення цих задач, як і раніше, застосовуються традиційні інфокомунікативні технології, такі як інтернет-месенджери, електронна пошта, обмін повідомленнями в межах навчальної платформи Moodle (чи аналогічної до неї), але в останній час значно більший акцент робиться на відео- та аудіозв'язку (на платформі Zoom, у програмі Skype чи Viber тощо) та на групових обговореннях (у тематичних спільнотах в соціальних мережах, в системі коментування Disqus та ін.). Активне вираження своєї позиції щодо актуальних питань змісту уроків чи завдань, обмін думками і досвідом, надання зворотного зв'язку позитивно впливає на продуктивність навчання та психологічної допомоги, розширює соціальні зв'язки, розвиває емпатію та поглиблює індивідуальний психологічний досвід [11; 14].

Послідовно виконуючи теоретичні та практичні завдання, проходячи етапи контролю опрацьованих знань, вмінь і навичок, учасники формують та розвивають компетенції, відповідні цілям навчальної системи та власним персональним траєкторіям учіння. До завдань дистанційного навчального курсу можуть відноситися теоретичні блоки з інформацією, відеозавдання, вправи на самоаналіз, моделювання ситуацій, рольове програвання ситуацій, релаксацію, тренування нових патернів поведінки у різних життєвих контекстах тощо.

Однією з основних умов здійснення дистанційних навчальних курсів, що продуктивно досягають цілей навчальної системи, є застосування експертного модуля, тобто теоретично обгрунтованих і практично впроваджених критеріїв оцінки результатів навчання під час і наприкінці його проходження. Наслідком оцінки результатів опрацювання учнем знань, вмінь і навичок, зазвичай, може бути відкриття подальших етапів дистанційного навчального курсу, повернення на попередні етапи (з тим навчальним матеріалом, що був опрацьований недостатньо якісно) або залучення ведучого/тьютора для індивідуального спілкування з учнем (зокрема, для з'ясування питань, що викликають найбільші складнощі, оцінки цілеспрямованості та вмотивованості учня, формування стратегії подальшого навчального процесу, розробки плану виконання допоміжних завдань тощо) [1; 2].

Значну роль відіграє розробка та використання моделі учня для відповідного дистанційного навчального курсу. Модель реального учня або репрезентації певної вибірки індивідуумів – це спрощене уявлення учня/вибірки, що описує наявні психологічні особливості, стани та процеси, які мають суттєве відношення до цілей навчальної системи. Формування навчального змісту, кількості етапів курсу, складності завдань, ступеню

втручання ведучого (тренера, педагога, психолога, тьютора) у групову та індивідуальну роботу, використані навчальні, розвивальні та психологічні технології тощо є пов'язаними з моделлю учня, що застосовується для відповідної навчальної системи [8].

За останні роки провідною у мережі Інтернет стала прогресивна навчально-психологічна та розвивальна технологія – віртуальні освітні простори. Ця технологія полягає у розробці, впровадженні та застосуванні особливого ресурсного контексту у мережі Інтернет, що сприяє інтелектуальному саморозвитку та самонавчанню всіх його учасників, і побудований на принципах цілеспрямованості, ініціативності, активності та суб'єктності. Віртуальні освітні простори концентрують та особливим чином організують інформацію (знання), що сприяє зростанню продуктивності навчання, переходу навчання у самонавчання та інтелектуальний саморозвиток. У віртуальних освітніх просторах відбувається обмін знаннями, зворотним зв'язком, пропозиціями і рекомендаціями з тем навчального процесу, психологічних змін та інтелектуального розвитку, ставляться питання і даються відповіді, причому активну роль та суб'єктну позицію у цих процесах мають як педагоги, тренери, психологи і тьютори, так і самі учні [13; 14].

Значні психолого-педагогічні потенціали розвитку суб'єктності виявлені під час практичного застосування дистанційних навчальних курсів, розроблених науковою командою лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Так, на основі дослідження вибірок учасників таких курсів, як «Інтелектуально-творчий тренінг дорослих», «Тренінг комунікативної компетентності та успішного спілкування», «Тренінг з розвитку суб'єктної активності дорослих користувачів соціальних мереж», «Інтелектуальний тренінг для людей похилого віку» тощо, з'ясовано, що суб'єктність, разом з когерентними психологічними феноменами, такими як інтелектуальний розвиток, цілеспрямованість, комунікативна компетентність, ініціативність, активність, відповідальність, можуть бути розвинуті інструментами дистанційних навчальних курсів, побудованих у віртуальному освітньому просторі. Технологічною платформою слугує модульна система керування навчанням Moodle, активно застосовуються технології інтернет-комунікації, можливості обговорення та коментування у спільнотах соціальних мереж, мультимедійний контент, інтерактивні компоненти тощо. Дистанційні навчальні курси лабораторії доступні за електронною адресою http://moodle.newlearning.org.ua та пропонують вільну участь всіх бажаючих [7; 9; 10; 14].

Інший важливий напрямок розвитку суб'єктності під час дистанційного навчання – обговорення та коментування у спеціально створених навчальних спільнотах соціальних мереж. Соцмедіа, на даний момент, характеризуються в основному моделлю побудови спілкування «бульбашки в бульбашці», коли через існуючі канали спілкування початкова інформація проходить через умовних «лідерів думок» і трансформується згідно їх бачення, рефлексії, мотивації, цінностей тощо. Внаслідок людського чинника інформація може

видозмінюватися, емоційно забарвлюватися, втрачати початковий сенс або набувати новий. Це, звичайно, впливає на суб'єктність – як групову, так і індивідуальну. Особистості в таких умовах організації мережевого спілкування, як правило, доступні доволі обмежені форми поведінки: слідувати за думкою лідера, опонувати їй, продукувати власні, або ж суб'єктно, свідомо обирати той варіант, що найбільш доречний саме їй [2; 4; 14; 17].

Для більш ефективного розвитку суб'єктності у віртуальному просторі необхідно мінімізувати подібний вплив, і на етапах проєктування закласти інші моделі спілкування та взаємодії, сприятливі для поставленої задачі, а на етапі реалізації – чітко їх дотримуватися. Принциповим в побудові відповідного простору є вибір таких ресурсів, що надають можливості розвитку суб'єктності, інтелектуальної децентрації, критичного мислення, а також така побудова комунікації, що передбачає керований розвиток суб'єктності [5; 6; 13; 16]. Керованість її розвитку дає змогу формувати суб'єктність у заданому напрямку, замість хаотичного, стихійного набуття, і робити акцент на актуальних для конкретної особистості компонентах.

Розуміння механізмів становлення суб'єктності, їх вірне використання для її розвитку – ключ до ефективної організації керованості цього процесу у віртуальному просторі, зокрема у соціальних мережах.

На поточному етапі досліджень механізмів становлення суб'єктності основними вважаються такі: самоактуалізація; саморегуляція; цілепокладання; прогнозування; проєктування діяльності; структурування та переструктурування орудійно-смислових схем (когнітивно-орієнтувальних стратегій) діяльності; ієрархізація стратегій; рефлексія; зміна рефлексивної позиції; пріоритизація; самонавчання; самоідентифікація; переструктурування ментальних моделей; комунікація; децентрація мислення; гумор [3; 6; 15].

Зазначені механізми забезпечують як суб'єктність та суб'єктну активність, так і їх розвиток, а при керованому процесі – формування [16].

Опрацювання механізмів становлення суб'єктності індивідом, усвідомлене оволодіння вже існуючими механізмами значно посилюють його суб'єктність, а також оптимізують активність, додаючи ефективності – адже вона стає більш суб'єктною та цілеспрямованою. В результаті, у продуктивно побудованому віртуальному просторі індивід стає більш автономним і незалежним від наративів інших людей, викривлень інформації, менш вразливим до маніпуляцій, фейків, пропаганди. Свобода мислення відкриває можливості до повнішої самореалізації та досягненню бажаного, адже індивід має змогу усвідомлено ставити перед собою цілі, робити висновки та вибори, що певною мірою відв'язані від явищ конформізму, механізмів психологічного захисту тощо. Врешті решт, індивід набуває змогу свідомо перебудувати, налаштувати наявні психологічні механізми під свої потреби, цілі, ментальну модель і вибудовувати, трансформувати навколо себе суб'єктне поле ще ефективніше [6].

В поточних умовах, утвореними порушенням звичних каналів комунікацій, науково-технічним прогресом, технологізацією та цифровізацією життя, суб'єктність шляхом суб'єктної активності дедалі більше розвиватиметься і здійснюватиметься опосередковано, тим самим трансформуючи суб'єктне поле в симбіозі реального життя з віртуальним простором, що призведе до поступової перебудови моделей людських взаємодій.

Отже, під час дослідження були виявлені психологічні властивості розвитку суб'єктності у віртуальному просторі навчальних середовищ і соціальних мереж. Гіпотеза дослідження про наявність суттєвих навчально-психологічних можливостей для розвитку суб'єктності у віртуальному просторі навчальних середовищ і соціальних мереж, підтвердилася.

Перспективи подальших досліджень. До перспектив подальших досліджень слід, перш за все, віднести продовження вивчення психолого-педагогічних потенціалів спеціалізованих дистанційних навчальних курсів, націлених на формування та розвиток когерентних до суб'єктності психологічних феноменів; виявлення та актуалізацію особливостей психологічного впливу з боку віртуальних освітніх просторів на розвиток суб'єктності; специфіку взаємодії соцмедіа та суб'єктності; дослідження психологічних механізмів становлення суб'єктності в умовах віртуального простору, зокрема спроєктованого; поглиблення знань про суб'єктне поле.

Список літератури

1. Дистанційне навчання: психологічні засади: монографія / Смульсон М.Л. та ін. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. 240 с.
2. Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі: монографія / Смульсон М.Л. та ін. Київ : Педагогічна думка, 2015. 221 с.
3. Машбиць Ю.І. Психологічні механізми і технологія навчання: вибрані статті. Київ : Інтерсервіс, 2019. 208 с.
4. Мещеряков Д.С. Психологічні особливості суб'єктної активності у соціальних мережах. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки.* 2018. Херсон : Гельветика. № 4. С. 117-122.
5. Мещеряков Д.С. Розвиток суб'єктної активності дорослих користувачів соціальних мереж: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2019. 261 с.
6. Мещеряков Д.С. Соцмедіа в умовах карантину: виклики розвитку суб'єктності. *Технології розвитку інтелекту.* 2020. Т. 4. № 2 (27). URL: https://psytir.org.ua/upload/journals/4.27/authors/2020/Mescheryakov_DS_Sotsmedia_v_umovakh_karantynu_vyklyky_rozvytku_subiektnosti.pdf (дата звернення: 22.02.2021).
7. Мещеряков Д.С. Сучасні тенденції дослідження суб'єктності. *Технології розвитку інтелекту.* 2017. Т. 2., № 6 (17). URL: https://psytir.org.ua/upload/journals/2.6/authors/2017/Mescheryakov_Dmytro_Sergij

ovych_Suchasni_tendencii_doslidgennya_subjetnosti.pdf (дата звернення: 20.02.2021).

8. Мещеряков Д.С., Назар М.М. Психологічні підходи до розробки моделі респондента, що мотивований брати участь у дистанційних навчальних курсах. *Технології розвитку інтелекту.* Т. 1. № 7. URL: http://psytir.org.ua/upload/journals/7/authors/2014/Mescheryakov_Dmytro_Sergiyovych_Nazar_Maksym_Mykolayovych_Psyhologichni_pidhody_do_rozrobky_modeli_respondenta.pdf (дата звернення: 20.02.2021).

9. Назар М.М. Інтернет-навчання як базова властивість інформаційного суспільства. *Теорія і практика сучасної психології: зб. наук. пр.* Запоріжжя: Класич. приват. ун-т., 2019. Т. 2, № 1. С. 83-87.

10. Назар М.М. Компоненти продуктивного дистанційного навчального курсу. *New computer technology.* Кривий Ріг: Видавничий центр Криворізького нац. ун-ту. 2019. Vol. 17. URL: https://ccjournals.eu/ojs/index.php/nocote/article/view/954/985 (дата звернення: 17.02.2021).

11. Назар М.М. Психологічні можливості інфокомунікативних і мультимедійних технологій у здійсненні сучасного навчання. *Теорія і практика сучасної психології: зб. наук. пр.* Т. 2, № 2. Запоріжжя, Класич. приват. ун-т. 2019. С. 102-106.

12. Назар М.М. Розвиток суб’єктності засобами дистанційного групового навчання у віртуальному просторі. *Технології розвитку інтелекту.* 2020. Т. 4. № 2 (27). URL: https://psytir.org.ua/upload/journals/4.27/authors/2020/Nazar_Maksym_Mykolayovych_Rozvytok_sub'yektnosti_zasobamy_dystantsiynoho_hrupovoho_navchannya_u_virtual'nomu_prostori.pdf (дата звернення: 12.02.2021).

13. Назар М.М., Мещеряков Д.С. Перспективи застосування інтернет-тренінгів для розвитку суб’єктної активності та становлення суб’єктності / *Vzdelávanie a Spoločnosť: Medzinárodný nekonferenčný zborník.* Prešov: Univerzitná knižnica Prešovskej univerzity, 2019. Vol. 4. P. 310-317. URL: http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/ dokument/Bernatova13 (дата звернення: 18.02.2021).

14. Розвиток суб’єктної активності дорослих у віртуальному просторі: монографія / Смульсон М.Л. та ін. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018. 180 с.

15. Смульсон М.Л. Психологічні засади розвитку інтелекту дорослих. *Проблеми сучасної психології.* 2013. № 1. С. 9-15.

16. Смульсон М.Л., Мещеряков Д.С., Назар М.М. Психологічні засади проєктування інтернет-ресурсів для розвитку суб’єктності дорослих. *Технології розвитку інтелекту.* 2020. Т. 4. № 3 (28). URL: https://psytir.org.ua/upload/journals/4.28/authors/2020/Smulson_Maryna_Lazarivna_Meshcheriakov_Dmytro_Serhiiovych_Nazar_Maksym_Mykolaiovych_Psykholohichni_zasady_proiektuvannia_internet-resursiv_dlia_rozvytku_subiektnosti_doroslykh.pdf (дата звернення: 21.02.2021).

17. Mescheryakov D.S. Development of the adults' subjectness activity in Facebook. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2019. Т. 71. № 3. P. 282-294. URL: https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2847 (дата звернення: 19.02.2021).

Павлик Н. В., Київ
ORCID 0000-0002-5828-606X

ГАРМОНІЗАЦІЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ ЯК ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Проблема збереження психологічного здоров'я людини в умовах сучасних викликів є надто актуальною й соціально значущою. У статті розкрито сутність поняття «психологічне здоров'я», встановлено його зв'язок з конструктивністю особистісного розвитку. Автором презентовано концептуальну модель гармонізації психологічного здоров'я, яка містить компоненти психологічного здоров'я, дихотомічні критерії гармонійності, психологічний механізм, детермінанти його гармонізації.

Ключові слова: психологічне здоров'я, особистісний розвиток, гармонізація психологічного здоров'я.

The problem of preserving and harmonizing the psychological health of Human in today's challenges is too relevant and socially significant. The article reveals the essence of the concept of "psychological health", establishes its connection with the constructiveness of personal development. The author presents a conceptual model of harmonization of mental health, which contains components of psychological health, dichotomous criteria of harmony, psychological mechanism and determinants of its harmonization.

Keywords: mental health, psychological health, personal development, harmonization of mental health.

В усі часи історії людство переживало значні випробування: війни, кризи, хвороби, стихійні лиха тощо. Все це – ніби виклик долі, який вимагає від суспільства й від кожної окремої людини гідної моральної відповіді, на яку здатна лише цілісна, психологічно здорова особистість. Останніми роками відбулися серйозні зміни в соціокультурній ситуації, в екологічному, економічному житті суспільства, що безперечно відбивається на психологічному кліматі в Україні й на здоров'ї її громадян. Сьогодні вітчизняна культура відзначається маргіналізацією соціальних та індивідуальних еталонів; індиферентністю стосовно духовного виміру буття; пануванням духу прагматизму, корисливості, цинізму, що спричиняє негативний інформаційний та психологічний вплив на особистість. Загострення політичної та економічної кризи, військовий конфлікт на Сході країни, коронавірусна пандемія, зростання безробіття, вимушена міграція, закордонне заробітчанство є показниками порушення гармонійного існування людини, що зумовлює порушення психологічного здоров'я серед різних верств населення (дітей, молоді, дорослих). Хронічна втома, невротичність, емоційна неврівноваженість, роздратованість, тривожність, депресія, відчуття

спустошеності життя, втрата самовладання, агресивність, слабовілля, безвідповідальність, егоцентризм – усе це є проявами дисгармоній психологічного здоров'я, які постають причинами психологічних проблем наших співвітчизників.

Сьогодні ми можемо спостерігати по усьому світу психічне напруження в суспільстві, пов'язане з пандемією коронавірусу. Психіка сучасної людини відчуває потужні негативні впливи соціального, природного, політичного характеру. Щоб відповідати вимогам сьогодення і бути спроможним до конструктивної самореалізації, людина повинна бути тілесно і психологічно здоровою, мати духовний імунітет для протистояння руйнівним зовнішнім факторам. Все це зумовлює *актуальність* для сучасної психології розробки комплексу спеціальних заходів гармонізації і зміцнення психічного й психологічного здоров'я.

Загальне визначення здоров'я, що було запропоновано Всесвітньою організацією охорони здоров'я, включає такий стан людини, при якому: 1) збережені структурні і функціональні характеристики організму; 2) людина має високу здатність до пристосування до змін у звичному природному і соціальному середовищі; 3) зберігається емоційне та соціальне благополуччя людини.

За переконанням І. В. Дубровиної, здоров'я – це комплексний багатоаспектний феномен, що включає в себе медичні, психологічні, педагогічні, соціальні й інші аспекти [3]. У наукових працях М. Боришевського, Л. Бурлачука, С. Васьківської, О. Корнієнко, С. Максименка, К. Мілютіної та багатьох інших вітчизняних та зарубіжних вчених виокремлюються дослідження психосоматичних, особистісних та соціально-психологічних аспектів життєдіяльності, які регулюють психічне здоров'я особистості. Ю. Бохонкова й В. Пліско, пов'язуючи категорії «якість життя» і «психічне здоров'я особистості», визначають, норму психічного здоров'я як *гармонійний розвиток психіки,* відповідний віку людини [2, с. 59-63].

Отже, можемо сформулювати робоче визначення поняття *психічне здоров'я* як *гармонійний розвиток психіки*, що забезпечується конструктивним функціонуванням підструктур особистості й визначає стан емоційного благополуччя людини, її здатність до соціально-психологічної адаптації й реалізації особистісного потенціалу.

Психологічне здоров'я є одним зі значимих понять психології. Йому присвячені праці А. Маслов, К. Роджерса, В. Франкла, В. А. Ананьєва, Б. С. Братуся, І. В. Дубровіної, О. В. Хухлаевой, В. Е. Пахальян, О. В. Шувалова та інших. У сучасну вітчизняну психологію поняття «психологічне здоров'я» вперше було введене І. В. Дубровіною і тривалий час входило в базовий зміст поняття *психічного* здоров'я як його частина. Однак сучасна наука розмежовує сфери психічного й психологічного здоров'я. Так, М. Панов зазначає, що існує декілька специфічних рівнів життєдіяльності людини: біологічний, психічний, психологічний, соціальний, духовний тощо. І на кожному з цих рівнів здоров'я має особливості свого прояву. На *біологічному* рівні здоров'я припускає динамічну рівновагу функцій усіх внутрішніх органів та їхнє адекватне реагування на вплив зовнішнього середовища. Біологічне здоров'я передбачає

наявність гомеостазу, що дозволяє людині адекватно реагувати на різні чинники навколишньої дійсності (Я. Андрушко).

На *психічному* рівні здоров'я – це стан душевного благополуччя, що характеризується відсутністю хворобливих психічних явищ й забезпечує адекватну регуляцію поведінки й діяльності людини. Психічне здоров'я забезпечується розвитком *вищих психічних функцій* (емоційних, вольових, інтелектуальних, соціальних). Недорозвинені вищі психічні функції не дозволяють людині адекватно взаємодіяти з людьми, культурою, природою, пізнавати, відчувати й розуміти цей світ. У результаті фрустрації вищих потреб людини виникає психологічний дискомфорт, що створює депривацiйну ситуацію і, як наслідок, виникає порушення психічного здоров'я (страхи, тривога, психічна напруга, комплекси, негативні переживання, неадекватні реакції тощо). Все це спотворює шлях психічного розвитку особистості.

Здоров'я на *психологічному* рівні так чи інакше пов'язане з особистісним контекстом, у межах якого людина з'являється як психічне ціле. Основне завдання цього рівня – зрозуміти, що таке *здорова особистість*. Чим гармонійніше об'єднані всі істотні властивості, що складають особистість, тім вона більш стійка, урівноважена й здатна протидіяти впливам, що перешкоджають її цілісності. Душевний спокій – це баланс, стан гармонії зі світом і, насамперед, із самим собою.

І. В. Дубровіна стверджує, що «*психічне* здоров'я» належить до окремих психічних процесів, тоді як «*психологічне* здоров'я» має відношення до особистості в цілому. Під психологічним здоров'ям вона розуміє психологічні аспекти психічного здоров'я, які перебувають у тісному зв'язку з вищими проявами людського духу: «Психологічне здоров'я припускає духовне становлення особистості, повноту й багатство її внутрішнього світу на основі повноцінного й всебічного психічного розвитку» [4, 117]. Це дозволяє виділити саме психологічний аспект проблеми гармонізації психологічного здоров'я на відміну від медичного, соціологічного, філософського аспектів. Духовність розглядається як особливий моральний стан особистості, її духовний потенціал, орієнтація на вищі цінності: Істину, Красу, Добро. Якщо в людини несформована етична система, то неможливо говорити про її психологічне здоров'я. Відтак, розуміння психологічного здоров'я як здоров'я особистісного, духовного можна співвіднести з уявленням про психологічне здоров'я в концепції В. Франкла, який пов'язує поняття «духовне здоров'я» особистості з категорією сенсу життя [12]. За переконанням Е. Фромма, єдиним способом гармонізації психологічного здоров'я є розвиток здатності любити.

Якщо основу психічного здоров'я становить повноцінний розвиток вищих психічних процесів, то основу психологічного здоров'я становить повноцінний розвиток особистості на всіх етапах онтогенезу. Усвідомлення й прийняття людиною власних особливостей припускає активну позицію самої людини, її зацікавленість у своєму психічному й особистісному розвитку. Психологічне здоров'я пов'язане з моральним та духовним становленням і визначає здатність особистості до здійснення своїх сенсів, самовизначення, самовдосконалення.

Психологічне здоров'я зумовлене, з одного боку, рівнем психічного здоров'я, а з іншого – рівнем психологічної культури людини.

Отже, «психологічне здоров'я» виявляється категорією набагато ширшою, ніж поняття «психічне здоров'я». Воно вміщує в себе й психосоматичне й психічне здоров'я, а також вищі особистісні утворення, які формуються на більш пізніх етапах онтогенезу на основі розвитку вищих психічних функцій (емоційних, вольових, інтелектуальних, соціальних) та вершинних особистісних утворень (духовного потенціалу, моральних ставлень, духовної особистісної спрямованості). Психологічне здоров'я тісно пов'язано з поняттям особистісного розвитку і розглядається одночасно як необхідна умова і як показник успішного протікання процесу психологічного розвитку особистості. Воно є показником нормального функціонування усіх психічних процесів і результатом гармонійного особистісного розвитку в цілому.

Дослідження феномена психологічного здоров'я (його сутності, видів, критеріїв норми) досі триває, й сьогодні стає все більш актуальним. Проблема психологічного здоров'я розглядається на декількох рівнях: біологічному, психологічному, соціальному, духовно-екзистенціальному. Звідси витікає розуміння феномена психологічного здоров'я особистості як багаторівневої структури, яка містить відповідні компоненти.

Значний внесок у розвиток наукових уявлень про психологічні механізми особистісного розвитку внесли Б. Г. Анань'єв, Л. І. Божович, Л. С. Виготський, П. Я. Гальперин, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, Ж. Пиаже, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Ельконин та інші. Характеристику психічного розвитку особистості дав Г. С. Костюк, який визначає розвиток особистості як безперервний процес кількісних й якісних змін індивіда протягом усього періоду онтогенезу. Розвиток особистості відбувається шляхом ускладнення психічних структур при переході від нижчих до вищих психічних рівнів [5]. Таким чином, онтогенез виступає як незворотна послідовність ускладнення особистісних підструктур, у якій генетично пізні підструктури виникають з більш ранніх і включають їх у зміненому вигляді.

На думку О. В. Шувалова, психологічне здоров'я по суті є науковим еквівалентом здоров'я *духовного*. Вчений ставить питання про норму й патологію *духовного розвитку* людини. Автор переконаний, що основу психологічного здоров'я становить нормальний розвиток людської суб'єктивності (духовного життя), а його визначальними критеріями є спрямованість особистісного розвитку та актуалізація духовних якостей (людяності, совісності, любові тощо) [13]. Аналізуючи тенденції розвитку західної науково-гуманістичної думки щодо психологічного здоров'я, О. В. Шувалов нагадує, що К. Роджерс розкрив образ повноцінно функціонуючої особистості, яка наділена вродженим прагненням до особистісного зростання, а А. Маслов на основі теорії мотивації визначив прообраз самоактуалізованої психологічно здорової особистості [7]. Спираючись на позицію В. Франкла, який стверджував, що самоактуалізація – це не є кінцеве призначення людини, О. В. Шувалов зауважує, що у дійсності замикання індивіда лише на процесі самовдосконалення частіше приводить до знищення сенсу буття й загального зниження життєздатності людини [13, 91]. Тож психологічне

здоров'я не зводиться лише до самоактуалізації й набуття конгруентності, а визначається здатністю до духовної самодетермінації життєдіяльністю людини.

Стосовно структури психологічного здоров'я, вчені висловлюють різні думки. Так, С. Л. Рубінштейн пропонує спиратися на трьох-рівневу структуру особистості: психофізіологічний, індивідуально-психологічний та соціально-особистісний рівні [9]. Повноцінна сформованість конструктивних особистісних якостей на зазначених рівнях визначає відповідні рівні психологічного здоров'я особистості: психосоматичне, психічне й соціальне здоров'я. Б. С. Братусь розширює 3-х рівневу модель С. Л. Рубінштейна, додаючи до неї вищий (IV-й) – *екзистенційно-смисловий* рівень – рівень *життєтворчості*, що досягається через здійснення особистісного вибору, знаходження сенсу життя, керування смисловою регуляцією. Він зазначає, що критерієм психологічного здоров'я особистості є її *моральна орієнтація,* наголошуючи, що людина може бути психічно здоровою, але особистісно хворою [1]. С. Д. Максименко зближує категорії *психічного, психологічного, соціального* й *духовного* здоров'я, розглядаючи їх як щаблі процесу особистісного розвитку [6, 4]. Критеріями психологічного здоров'я, на його думку, є: сформованість моральних ставлень особистості до себе, до навколишніх, до світу (довіра, любов), уміння справлятися з життєвими проблемами, стресостійкість, здатність до ефективної, творчої діяльності. Конструктивна реалізація людиною позитивних ставлень до навколишніх створює відчуття щастя й духовного спокою. Психологічно здорові особистості здатні самостійно ставити цілі, приймати рішення, нести відповідальність.

Т. Митник зауважує, що психічне здоров'я (відповідає індивідуально-психологічному рівню за С. Л. Рубінштейном) забезпечує адекватну до умов дійсності регуляцію поведінки та діяльності [8]. В якості критеріїв психологічного здоров'я вона виділяє: безумовне визнання самоцінності кожної людини, адекватне вираження своїх думок, почуттів, природність, конгруентність, відповідальність, оптимізм, врівноваженість, адекватний рівень домагань, впевненість, адекватна самооцінка, незалежність, відповідальність; почуття гумору, толерантність, самоповагу, тощо. Т. Митник визначає такі психологічні детермінанти гармонізації психологічного здоров'я як: позитивне мислення, емоційну стійкість, толерантність до стресових факторів, врівноваженість у стосунках з іншими людьми.

При блокуванні процесу конструктивного особистісного розвитку, відбувається становлення психологічно нездорової особистості. Невротичні, психопатичні й соціопатичні особистості перебувають за межами психологічного здоров'я. До психологічно нездорових особистостей належать також люди, які мають хронічні психологічні проблеми такі як: агресивність, ворожість, алкоголізм, різноманітні залежності, депресія, хронічні страхи, позиція Жертви тощо. Психологічно проблемна людина не захищена від ударів життя й не володіє особистісним інструментарієм, щоб справлятися з життєвими викликами. За переконанням А. Маслова, дефіцит психологічного здоров'я можна розглядати як своєрідну форму когнітивної, моральної та емоційної неповноцінності [7].

Відтак, психологічне здоров'я не зводиться лише до психічного. Психологічне здоров'я описує особистість у цілому й зумовлено повноцінною сформованістю емоційної, мотиваційної, пізнавальної, вольової й духовної сфер людини [10]. Це стан, коли психічне здоров'я сполучається з особистісним, й зумовлене оптимальним функціонуванням усіх психологічних підструктур особистості. Особистісна зрілість і психологічне здоров'я можуть використатися як синонімічні поняття.

Отже, *психологічне* здоров'я – складне, багаторівневе утворення. Нами запропоновано 4-х рівневу структуру психологічного здоров'я:

1) вищий *духовно-смисловий* рівень (*духовне* здоров'я) визначається якістю смислових ставлень людини до усіх явищ буття;

2) *соціально-особистісний* рівень психологічного здоров'я зумовлений сформованістю *моральних ставлень* особистості до себе, до інших, до природи;

3) *індивідуально-психологічний р*івень (*психічне* здоров'я) залежить від рівня розвитку вищих психічних функцій (мислення, уяви, почуттів, волі);

4) *психосоматичний* рівень (*психосоматичне* здоров'я) визначається особливостями внутрішньої, нейрофізіологічної організації психічної діяльності й фізичним станом людини.

Ключовим словом для опису психологічного здоров'я є термін «***гармонія***», або «***баланс***». Це гармонія між підструктурами самої особистості (духовною, соціальною, емоційною, вольовою, інтелектуальною, тілесною), гармонія між людиною й оточуючими людьми, природою; гармонія між умінням адаптуватися до середовища й умінням адаптувати його у відповідності до своїх потреб. Гармонія розглядається не як статичний стан, а як процес. Тому психологічне здоров'я являє собою динамічну сукупність психічних властивостей людини, що забезпечують гармонію між потребами особистості й навколишнього світу [11].

Якщо «ключовим» словом для опису психологічного здоров'я є «*гармонія*», то центральною характеристикою психологічно здорової людини можна назвати *здатність до саморегуляції*, яка забезпечує можливість адекватного пристосування як до сприятливих, так і несприятливих умов. Традиційно вважається, що адаптація до сприятливих ситуацій проходить легко. Однак, існує чимало випадків, коли людина, яка швидко досягла соціального та економічного успіху, платить за це погіршенням психологічного здоров'я (втрачає сон, спокій). При адаптації до складних ситуацій психологічно здорова людина не тільки розв'язує проблеми, а й використовує їх для власного розвитку [11]. Отже, основна функція психологічного здоров'я – це підтримка активного динамічного балансу між людиною й навколишнім середовищем у ситуаціях, що вимагає мобілізації ресурсів особистості.

Тож, психологічним механізмом гармонізації психологічного здоров'я особистості є духовна саморегуляція емоцій та поведінки, яка зумовлює здатність управляти своїми емоціями і поведінкою, керуючись духовно-моральними імперативами (дотримання обов'язку, взаємоповаги, любові до оточуючого світу тощо).

Відтак, структура психологічного здоров'я має духовно-смисловий, соціально-особистісний, індивідуально-психологічний та психосоматичний компоненти. Для оцінки рівня сформованості кожного з компонентів визначено систему дихотомічних критеріїв (особистісних якостей).

Спираючись на теоретично обґрунтовані компоненти, критерії та детермінанти психологічного здоров'я, нами побудовано концептуальну модель гармонізації психологічного здоров'я особистості (рис. 1). До складу моделі входять: компоненти, дихотомічні критерії, рівні психологічного здоров'я, **психологічний механізм та детермінанти його гармонізації.**

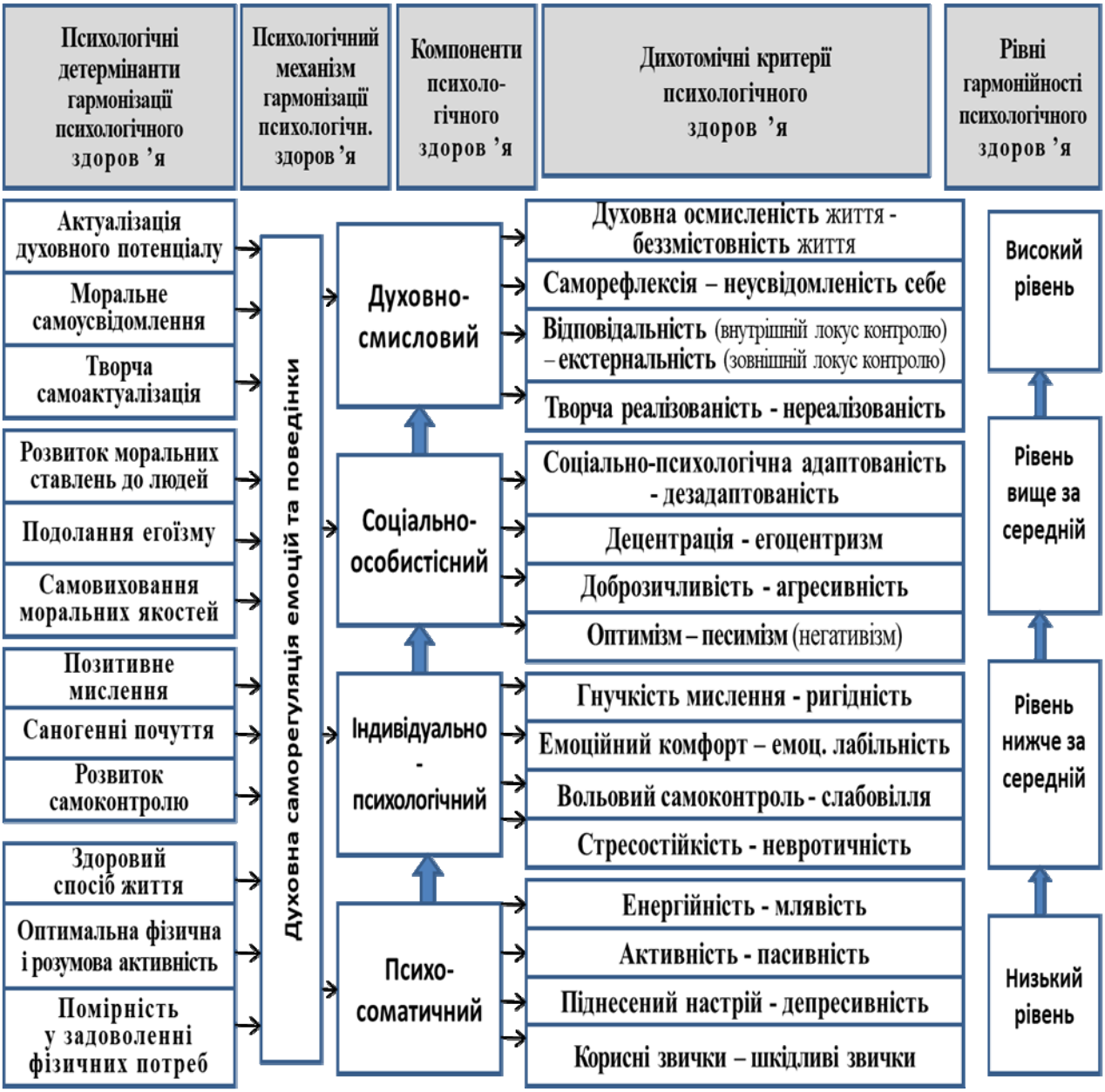


Рис. 1. Концептуальна модель гармонізації психологічного здоров'я особистості.

Концептуальна модель відображає взаємозв'язок психологічних детермінант з механізмом духовної саморегуляції, компонентами, критеріями та

рівнями психологічного здоров'я. Дослідження означених психічних феноменів дозволяє досліджувати рівні гармонійності психологічного здоров'я й встановлювати психологічні закономірності його гармонізації.

Гармонійність психологічного здоров'я проявляється у повноцінній сформованості й узгодженості його компонентів.

Психологічними детермінантами гармонізації психологічного здоров'я особистості виступають: здоровий спосіб життя, помірність у задоволенні фізичних потреб, оптимальна фізична і розумова активність людини, розвиток самоконтролю, саногенні почуття, позитивне мислення, подолання егоїзму, самовиховання моральних якостей та моральних ставлень до людей, до себе, до світу в цілому, творча самоактуалізація, моральне самоусвідомлення, актуалізація духовного потенціалу.

Розвиток психологічних детермінант є основою подальшої розробки психологічних засобів гармонізації психологічного здоров'я особистості.

Висновки

1. Вектор особистісного розвитку має два напрямки: конструктивний, результатом якого є психологічне здоров'я, і деструктивний (егоїстично-мотивований). *Психологічне здоров'я* – складне, багаторівневе утворення, що презентує гармонійний тілесно-душевно-духовний стан особистості, основою якого є баланс між внутрішніми процесами (духовними, соціальними, емоційними, вольовими, інтелектуальними, соматичними), між людиною та світом в цілому. Функціями психологічного здоров'я є: конструктивний розвиток особистості й підтримка динамічного балансу між людиною й середовищем. Психологічне здоров'я є підґрунтям особистісної стійкості та психологічного імунітету людини в ситуаціях соціально-економічних, політичних, екологічних криз. Воно зумовлює конструктивність особистісного розвитку й сприяє мобілізації особистісних ресурсів, адаптаційних можливостей, актуалізації духовного потенціалу.

2. Основними проявами психологічного здоров'я особистості є: духовно-моральна спрямованість (орієнтація на реалізацію вищих цінностей, усвідомленість сенсу життя, творча самоактуалізація особистості); розвинена самосвідомість і особистості (адекватна самооцінка, готовність до самовизначення й морального вибору, сформованість моральних ставлень та когнітивних здібностей); повноцінна саморегуляція, стресостійкість самоконтроль емоційна стабільність фрустраційна толерантність почуття особистісного благополуччя; соціальна адаптація (уміння жити серед людей, справлятися з життєвими проблемами).

3. Структура психологічного здоров'я може бути представлена: духовно-смисловим, соціально-особистісним, індивідуально-психологічним та психосоматичним компонентами. Духовно-смисловий компонент визначається рівнем розкриття духовного потенціалу, морального самоусвідомлення, творчої самоактуалізації; соціально-особистісний – системою моральних ставлень людини до інших, що зумовлює здатність до соціально-психологічної адаптації; індивідуально-психологічний компонент визначає емоційний комфорт та

вольовий самоконтроль особистості; психосоматичний компонент зумовлений особливостями нейрофізіологічної організації та фізичним станом людини.

4. Психологічними детермінантами гармонізації психологічного здоров'я особистості виступають: здоровий спосіб життя, помірність у задоволенні фізичних потреб, оптимальна фізична і розумова активність людини, розвиток самоконтролю, саногенні почуття, позитивне мислення, подолання егоїзму, самовиховання моральних якостей та моральних ставлень до людей, до себе, до світу в цілому, творча самоактуалізація, моральне самоусвідомлення, актуалізація духовного потенціалу.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці методів гармонізації психологічного здоров'я особистості в умовах сучасних викликів.

Список літератури

1. Братусь Б. С. Образ человека в гуманитарной, нравственной и христианской психологии. *Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии* / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. Москва, 1997. С. 67–91.
2. Бохонкова Ю., Пліско В. Якість життя і психічне здоров'я особистості. *Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві :* збірник тез II Всеукр. наук.-практ. конф. / упор. Н. М. Бамбурак. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2017. С. 59–63.
3. Дубровина И. В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности. *Вестник практической психологии образования*. 2009. 3. С. 17–19.
4. Дубровина И. В. Практическая психология в лабиринтах современного образования. Москва : НОУ ВПО «МПСУ», 2014. 464 с.
5. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Рад. шк., 1989. 608 с.
6. Максименко С. Д. Психічне здоров'я дітей. *Психолог*. Київ, 2002. №1. С. 4–14.
7. Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург : Евразия, 1999. 365 с.
8. Митник Т. Особливості психічного здоров'я особистості: критерії та показники. *Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві* : збірник тез II Всеукр. наук.-практ. конф. / упор. Н. М. Бамбурак. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2017. С. 269–271.
9. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологи. – Санкт-Петербург : Питер Ком, 1999. 720 с.
10. Психологическое здоровье, его структура, критерии нарушений. URL: https://studfile.net/preview/1622366/page:3/ (дата звернення: 18.05.2020).
11. Структура и критерии психологического здоровья. URL: https://studme.org/137466/psihologiya/struktura_kriterii_psihologicheskogo_ zdorovya (дата звернення: 18.05.2020).
12. Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва : Прогресс, 1990. 372 с.

13. Шувалов А. В. Психологическое здоровье человека. *Вестник, Серия : Педагогика. Психология*. 2009. Вып. 4 (15). С. 87–101.

Пророк Н. В., Київ
ORCID 0000-0002-9510-1108

ІНТЕРНЕТ-ОРІЄНТОВАНА ДІЯЛЬНІСТЬ: ВПЛИВ НА СОЦІАЛЬНУ МОТИВАЦІЮ

В статті проаналізовано наслідки разючої мотивації до діяльності в інтернеті й соціальних мережах і причини демотивованості сучасних дітей до учіння. Показано, що надмірне перебування у віртуальному просторі і переважне спілкування у соціальних мережах призводять до порушення системи соціальних стосунків, відриву від реального життя, до соціальної дезадаптації дитини, до гальмування розвитку пізнавальних і соціальних мотивів навчання, до небажання і невміння вчитися.

Ключові слова: соціальні мережі, соціальні мотиви, віртуальний світ, мотиваційно-смислові настановлення, соціальна дезадаптація.

The article analyzes the consequences of striking motivation to work on the Internet and social networks and the reasons for the demotivation of modern children to learn. It is shown that excessive being in cyberspace and predominant communication in social networks leads to a violation of the system of social relations, separation from real life, and, accordingly, to social maladaptation of the child, to inhibit the development of cognitive and social motives for learning, unwillingness and inability to learn.

Keywords: social networks, social motives, virtual world, motivational-semantic attitudes, social maladaptation.

Цифровий світ став невід'ємною частиною нашого повсякденного та професійного життя, а отже і могутнім фактором впливу на психіку людини, процеси навчання та виховання. Як і будь-яка технологія, інтернет може завдати значної шкоди, коли неправильно використовується, неправильно розуміється. Як показала практика та наукові дослідження, доступ до гігантських ресурсів інтернету, масиви нової інформації, комп'ютеризація, діджиталізація не тільки створюють нові можливості, а й загрожують сучасній людині тяжкими наслідками [12; 11; 5; 7 та ін.]. Новий виклик, перед яким, без перебільшення, постало сучасне людство – зменшити негативні наслідки, які може заподіяти неправильне (зокрема, надмірне) використання інтернету в житті; продумано нейтралізувати негативний інформаційний і психологічний вплив інтернету. Важливо, щоб інтернет, як нова технологія, не тільки використовувався у корисний і конструктивний спосіб, а і сприяв всебічному й гармонійному розвитку людини.

Найочевидніший негативний наслідок цифровізації – для багатьох дітей віртуальний світ *стає більш привабливим*, ніж справжня реальність. Які це несе

загрози для дитини (природне дозрівання організму якої ще не закінчено), яка стоїть тільки на початку свого становлення як особистості? Тому *основні завдання цієї статті* – проаналізувати наслідки разючої мотивації до діяльності в інтернеті й соціальних мережах і зрозуміти причини демотивованості сучасних дітей до учіння. Для відповідей на поставлені питання важливо розглянути ті *основні властивості інтернету*, які лежать в основі ефективності його впливу на людину. Перелічімо їх: забезпечення користувачів інтернету різними видами діяльності; задоволення потреб; інтенсивність впливу на людей; доступність, швидкість (час), зручність процесу пошуку та обміну інформацією; традиційна філософія інтернету; емоційність, розважальність, висока естетичність інформації; маніпулятивні прийоми та технології (які «зашиті» майже в усіх інтернет-продуктах); особливості текстової інформації і текстової комунікації в кіберпросторі; анонімність [10; 6; 1; 3]. Розглянемо ці *властивості* більш детально.

1) *Інтернет створює широкі можливості для реалізації різних видів діяльності*. Ці можливості надають різноманітні сервіси інтернету та соціальних мереж. Так, перед людиною відкривається величезний вибір розваг: це і онлайн-перегляд відео, прослуховування аудіофайлів, різні чати та форуми, комп‘ютерні ігри (які серед розваг викликають найбільший інтерес користувачів різного віку). Всесвітня мережа розкрила безмежні можливості для спілкування (хоча і віртуального) та різного роду комунікацій, для розширення загального кругозору і знаходження конкретної інформації.

2) *Задоволення потреб*. Віртуальний світ видається дітям значно комфортнішим і лояльнішим, оскільки в ньому вони досить швидко і легко можуть вдовольняти різноманітні актуальні потреби: у новій інформації, у пізнанні; у розвагах, іграх. Що й говорити про весь спектр соціальних потреб людини: у спілкуванні, соціальному визнанні і повазі, у любові й емоційній підтримці, приналежності до певної групи, міжособистісній взаємодії, потреби в успіхах (яких дуже потребують діти!). У віртуальному світі, у соціальних мережах ці важливі потреби вдовольняються значно легше, аніж у реальному світі. Отже, інтернет став дуже зручною *опосередковувальною* ланкою у задоволенні потреб.

3) *Інтенсивність впливу на людей*. В сучасному віртуальному й медійному просторі інтенсивність впливу на людей стрімко посилюється: зростає кількість інформації і якість її донесення через цифрові технології.

4) *Доступність, швидкість, зручність процесу пошуку та обміну інформацією.* Це основні техніко-економічні чинники розповсюдження інтернету: доступність сучасних технічних пристроїв (смартфонів, планшетів, портативних камер тощо) практично кожному; охоплення – інтернет у всіх куточках світу; зручність і швидкість сервісів інтернету. І все це постійно вдосконалюється. Так, процес пошуку та обміну інформацією пришвидшується і стає більш зручним; знімається багато труднощів, пов’язаних з отриманням, зберіганням і виробництвом інформації. Блискавичність, яку пропонує онлайн-світ, неможливо досягнути у реальному світі.

5) *Традиційна філософія інтернету*: рівність (чи ілюзія рівності); велика свобода вибору моделей поведінки; мінімізація впливу таких чинників, як влада, авторитет, статус, гроші, вік, підкорення і покарання.

6) *Емоційність, розважальність, висока естетичність* інформації та інших продуктів сучасних медіа і цифрового світу. Емоційно насичений, яскраво поданий матеріал підвищує достовірність і переконливість, створює привабливий світ, у якому легше, ніж у реальному світі, розвиваються приємні емоційні стани. Тут можна швидко отримати легкі відповіді на всі питання; можна завжди побувати на святі, карнавалі, зустріти чудо, пережити сильні емоції, радощі, захоплення.

7) *Маніпулятивні прийоми та технології.* Не забуваймо, що в кібер-просторі розробляються і широко використовується (зокрема і в контексті гібридної війни) величезна кількість маніпулятивних прийомів та технологій, спрямованих на маніпуляції свідомістю і несвідомім. Вони наявні майже в усіх інтернет-продуктах. Так, технології біґ-дата надають широкі можливості для збирання та оброблення інформації по кожній людині *і* маніпуляцій із цією інформацією із певними цілями (можуть віртуозно «грати» на потребах окремої людини, максимально підлаштовуючись під них)**.** А об'єкти маніпуляцій – ми і наші діти. Основний канал впливу – на несвідоме людини через матеріал, який викликає сильні емоції і почуття [12; 3; 8].

8) *Особливості текстової інформації і текстової комунікації* в кіберпросторі (зокрема, гіпертекстова подача інформації). Кіберпростір – це простір коротких, цікавих, простих, зрозумілих текстів. Інформацію надають дітям у *дружньому* (для їхнього інтелектуального рівня, способу життя, смаків і світосприйняття) форматі й інтерфейсі; зрозумілою для них мовою [6; 3; 7]. Форма і спосіб організації знання в інтернеті – гіпертекст, який охоплює саме знання (текст), комп'ютер і програмне забезпечення та спосіб комунікації. У гіпертексті інформація структурується з опорою на формальну схожість знаків, а не на розгортанні смислів.

9) *Анонімність.* Онлайн-світ пропонує такий рівень анонімності, який є недосяжним для сучасного реального світу. Оскільки мінімізується вплив таких чинників, як влада, авторитет, статус, гроші, вік, зовнішній вигляд, ознаки хвороб, неприємні звички, невміння спілкуватися тощо, ризики соціального відторгнення зводяться до мінімуму.

Зрозуміло, що перелічені (і не тільки) властивості інтернету суттєво впливають на психіку людини. Як саме? Відповідь на це питання передбачає порівняння показників психічного розвитку «цифрових дітей» і тих, хто ще не знав інтернету. А основний фактор, якій відрізняє умови розвитку сучасних дітей від попередників (і який може бути найголовнішою причиною виявлених відмінностей) – поява в їхньому житті комп'ютерного віртуального світу. Але сучасні діти *одночасно живуть у двох світах* – у реальному й віртуальному. І ці світи, кожний по-своєму, впливають на психічний і фізичний розвиток людини**,** на всі психічні процеси людини, на її діяльність, на становлення особистості й індивідуальності. І якщо вплив зовнішніх чинників реального світу на різні

сторони психіки достатньо непогано вивчено, то вплив чинників інтернету на психологічні характеристики дитини залишається недостатньо дослідженим. Але вже достатньо наукових робіт, у яких експериментально доведено значний негативний вплив інформаційного середовища, зокрема, на когнітивний, соціальний, емоційний розвиток дітей [12; 9; 4; 6; 5 та ін.]. Виявлено, наприклад, такі *негативні наслідки* цього впливу: зміни у когнітивному розвитку дітей, які безпосередньо впливають на їх навчальні здатності (погіршення пам'яті, уваги, логічного мислення); показано, що діти, які багато часу проводять за комп'ютерними іграми, у процесі систематичного учіння тяжіють до пасивного споживання інформації (а не здобування знань); з'ясовано, що частина труднощів учнів зі сприйманням і аналізом текстів пов'язані із звичкою працювати з гіпертекстом; встановлено, що у дітей, які багато часу проводять у цифровому світі, сповільнюється розвиток децентрації (що породжує їх надмірний егоцентризм), навчальної самостійності, процесу вибудовування життєвих пріоритетів, уявлень про Я-образ тощо [9; 7; 1]. Водночас виявлено, що в інтернет-просторі формуються ті здатності, які потрібні для успішного існування у віртуальній реальності цього простору (зокрема, багатозадачність, NET-мислення, серфінг, слімінг та ін.) [12; 4; 1; 5 та ін.].

Можна припустити, що психологічні особливості дитини багато в чому будуть залежати від того, якій реальності дитина віддає перевагу. Цілком логічно визначати цей вибір і «міряти» тяжкість негативних наслідків часом: чим більше часу дитина проводить у тій чи іншій реальності, тим більший вплив на неї здійснюють чинники цієї реальності. Але, як, влучно висловилась К. Янг, ступінь віртуальної адикції визначається не стільки кількістю проведеного в інтернеті часу, *скільки сумою втрат у реальному житті* [цит. за 6, с. 43]. Отже, суттєва загроза, яку несе вибір більш привабливого (для дитини) віртуального світу – це надмірне перебування в ньому і, відповідно, суттєве зменшення діяльності дитини в реальному просторі. Це, на наш погляд, найнеприємніший негативний наслідок діджиталізації. У дітей не вистачає часу на участь у житті своєї сім'ї, на «живе» спілкування, на читання книг, на соціальне життя і соціальні контакти, на спільні справи з друзями, на заняття спортом, хобі та повноцінний відпочинок; у них різко звужується практика пізнання навколишнього світу. Реальне життя збіднюється. А щодо інтернету, то вимушені розчарувати багатьох: за даними наукових досліджень, він використовується більшістю дітей переважно для ігор, розваг, емоційної підтримки, для спілкування в соцмережах (із людьми зі схожими інтересами) тощо, а зовсім не для пошуку пізнавальної інформації, виконання якихось шкільних завдань [12; 6; 10]. Комп'ютерні ігри, розваги перемагають у конкурентній боротьбі із учінням, працею, інтелектуальною діяльністю.

Нагадаємо: розвиток психіки, формування особистості переважно відбуваються в процесі певної активності людини, в її діяльності. Особистість і діяльність (у яку вона включена) перебувають в динамічних стосунках постійного «узгодження». І поступово у людини розвиваються ті здатності, які

потрібні для успішного здійснення цієї діяльності і комфортного існування, у нашому випадку – в обраній реальності. Тому діти, які довгий час проводять у віртуальній реальності, у соціальних мережах через деякий час вже не тільки відмовляються від будь-якої активності поза інтернет-простором (адже навколишній світ вже їх не цікавить), а й мало що вміють робити: навичок і вмінь, необхідних для реального життя, їм не вистачає.

Більш детально зупинимось на такому чиннику інформаційного суспільства, як соціальні мережі, які суттєво видозмінюють пізнавальну і особливо соціальну мотивацію учіння сучасних школярів. Але перш ніж перейти до соціальних мотивів, підкреслимо, що соціальна детермінація притаманна всяким формам активності людини в онтогенезі. Тобто взаємовідносини дитини із навколишнім світом опосередковані світом дорослих. Соціальні мотиви є, зокрема, і виразом емоційної прив'язаності дитини до дорослих, почуттів любові, обов'язку, відповідальності. Соціальні мотиви і особистісні цінності пов'язують людину із соціальною реальністю. Більш того, саме ціннісна (чи, як звучить у різних авторів, ціннісно-смислова, мотиваційно-ціннісна) сфера особистості має провідну роль у становленні особистості і опосередковує вплив як зовнішніх, так і внутрішніх (наприклад, різних індивідуально-психологічних властивостей) чинників у ході онтогенезу.

Зрозуміти ступінь впливу соціальних мереж (як засобу спілкування) на соціальні мотиви неможливо без розгляду такої функції інтернет-комунікації, як функція *світоутворення* [5; 2; 8]. У віртуальному світі утверджується ігровий і карнавальний характер спілкування, соціальні ритуали, окрема міфологія, сленг, допускається множинна ідентичність тощо. Це яскравий, вражаючий, емоційний, привабливий світ, із якого не хочеться виходити. Тут швидше і легше (ніж у реальному світі), без особливих зусиль задовольняються актуальні потреби (у спілкуванні й обміні думками, підтримці, любові, потреби в розвагах, відволіканні від повсякденних справ і буденності навколишнього життя тощо). Тут збирається референтна група, формуються соціальні орієнтири (правила та зразки поведінки, ідеальні образи), мобілізується і спрямовується соціальна активність людей. Обмеженість сприймання (зокрема, і соціальної дійсності) віртуальними рамками створює умови для того, аби діти бачили те, що хочуть бачити (вони перебувають у фантазіях, мріях, ілюзіях). Адже у віртуальному світі розмиваються межі між фактом і вимислом, між об'єктивною реальністю і суб'єктивною думкою, між правдою і брехнею. Цей світ привчає до поверхового й безвідповідального ставлення до життя і власних вчинків. Забираючи безліч часу і мінімізуючи реальні живі контакти, не сприяє повноцінній соціалізації дитини і формуванню загальнолюдських і гуманістичних переконань, традицій, цінностей (в тому числі, і цінностей освіти). А вони, нагадаємо, пов'язують особистість із соціумом [2; 6; 12].

Натомість у віртуальній реальності створюються викривлені моделі світу, в яких немає місця навчанню, праці, виконанню обов'язків; існують інші, ніж у реальному житті, правила; відсутня необхідність дотримуватися єдиних для всіх норм і законів; формуються хибні моральні уявлення та інші, ніж у

реальному світі, цінності (наприклад, толерантність до аморальної поведінки; до брехні; до байдужості й егоїстичності). Все це розвивається, зокрема, і через невміння критично мислити, розрізняти добро і зло. Тому у віртуальній реальності відбувається неконструктивна проблематизація світу; формуються неадекватна самооцінка, егоїстична позиція; ірраціональні переконання, специфічні настановлення, неефективні для реального життя стратегії поведінки [11; 7; 5; 1].

Як показав аналіз психологічної літератури і наші дослідження, під впливом сучасних цифрових технологій у дітей (починаючи зі старшого дошкільного віку) поступово формується система *мотиваційно-смислових настановлень*, яка здійснює селекцію мотивів і підтримує організацію особистості і діяльності: настановлення на інформацію у цікавій яскравій формі (на розважальність); на швидке (тут і зараз) вдоволення потреби з малими затратами зусиль; настановлення на те, що у віртуальному світі комфортніше, цікавіше, ніж у реальному; на вдоволення потреб (як пізнавальних, так і соціальних) у інтернет-просторі; на уникання труднощів, на пасивні способи захисту при зустрічі з ними; настановлення на неприйняття на себе відповідальності за свою діяльність, поведінку, вчинки; на неприйняття авторитетів.

Ці настановлення (частіше несвідомі) є проявом високої суб'єктивної значущості віртуальної реальності й діяльності в ній і означають (як і всякі настановлення) готовність до певної діяльності; у них відображується емоційне відношення до віртуальної реальності. У формуванні цих настановлень важливим є діяльнісний вимір: дитина не включається у різні форми взаємодії із реальним світом людей і речей. Тобто вона не проходить шлях, необхідний для усвідомлення наявності стабільного навколишнього предметного світу і «вписування» себе в цей світ, у той час як перебування у цифровому світі (коли дитина поступово, непомітно «вбирає» впливи інформаційного суспільства) призводить до формування системи названих настановлень і певних новоутворень. І в підлітковому віці у значної частини дітей наслідки «роботи» цієї системи мотиваційно-смислових настановлень проявляються чітко і загрозливо: вона впливає на всю психіку і, зокрема, на пізнавальні й соціальні мотиви. Так, наслідком несвідомої селекції мотивів є закріплення внутрішніх мотивів – «роблю те - що хочу, те - що мені цікаво». Все, що відповідає їм – приймається, засвоюється, закріплюється. Мотиви, які не відповідають вже сформованим мотиваційно-смисловим настановленням, відкидаються.

Отже, реалізація соціальних потреб у віртуальному середовищі, послаблення емоційних зв'язків із близькими, відсутність авторитетів, віртуальні моделі світу, мотиваційно-смислові настановлення – все це позначається на мотивації. Зокрема, суттєво змінюються соціальні мотиви, які відображують значущість соціуму для дитини. Важливість однокласників, близьких людей, педагогів знижується; референтними стають групи із віртуального середовища. Відбувається *зменшення впливу реального соціуму* (із його правилами, нормами, традиціями) на дитину; вона втрачає інтерес до того,

що відбувається в соціальному оточенні; як ми вже казали, послаблюються емоційні зв'язки із близькими. Поступово у дітей формуються такі властивості особистості, як байдужість (і до подій у суспільстві, і до найближчого оточення), відстороненість (закритість, відгородженість, відчуження) від батьків, дорослих; неприйняття авторитету (чи упередженість щодо нього); безвідповідальність, знижений рівень суб'єктивного контролю (стосовно до своїх досягнень, а також у сфері спілкування). Зауважимо, що ці *психологічні новоутворення* (властивості особистості), які формуються стихійно і поступово, визначають ставлення людини до суспільства і поведінку в ньому (у підлітків це дуже помітно). Як відомо, така поведінка (відчуження від старших, від соціуму) та ігнорування правил і норм є свідченням відходу від реальності і, зокрема, може призвести до саморуйнівної поведінки [6; 1; 12; 7; 3].

Перелічені властивості особистості серйозно впливають, зокрема, і на мотиви до учіння. Так, у багатьох дітей ми фіксуємо значне зменшення орієнтації на соціально схвалювану поведінку. Тобто для цих дітей знижується значущість соціальних правил, норм реального соціуму, в якому вони знаходяться; спостерігається вибіркове відторгнення певних цінностей, правил, норм. Натомість більш важливими для них стають правила віртуального світу, комп'ютерних ігор та особисто вигідні вимоги реального світу (наприклад, права без обов'язків).

Отже, інтернет-орієнтована діяльність (ігрова, пошукова діяльності, спілкування в соціальних мережах, розваги та ін.) все більше визначає смислове бачення і сприйняття як об'єктивної, так і віртуальної реальності, межі бачення світу і самих себе. Надмірне перебування у віртуальному просторі і переважне спілкування у соціальних мережах призводять до порушення системи соціальних стосунків, відриву від реального життя, і, відповідно, до соціальної дезадаптації дитини, зокрема, і до гальмування розвитку пізнавальних і соціальних мотивів навчання, до небажання і невміння вчитися. Домінування інтернет-зорієнтованих діяльностей означає і домінування відповідних мотивів (ігрових, розважальних та ін.), у той час як мотивація до інших видів діяльності (учіння, творчості, праці, інтелектуальної діяльності та ін.) чи відсутня, чи слабка (адже у боротьбі мотивів більш слабкі витісняються, гальмуються). У результаті формується незріла, інфантильна особистість, яка байдужа до соціуму, не поважає оточення; не бажає вникати у суть проблем, не цікавиться реальним світом; із неконструктивними (для реального світу) стратегіями поведінки, які можуть спрацьовувати тільки у віртуальному просторі; з неадекватною самооцінкою; яка не вміє ставити цілі й завдання.

Список літератури

1. Асмолов А.Г., Цветкова Н.А., Цветков А. В. Психологическая модель Интернет-зависимости личности. *Мир психологии : научно-методический журнал.* 2004. №1. С. 179–193.

2. Жичкина А. Е. Социально-психологические аспекти общения в Интернете. М., 2003. URL: http://flogiston.ru/articles/netpsy/refinf.

3. Зеленін В. В. По той бік правди: нейролінгвістичне програмування як зброя інформаційно-пропагандистської війни : навчальний посібник. Том перший. НЛП XX століття. 2-ге вид., випр. та доп. Київ : Люта справа, 2015. 384 с.

4. Кондратенко Л. О. До визначення реальності молодшими підлітками – завсідниками соціальних мереж. *Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми»* : тези VII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, присвяченої 90-річчю з дня народження Ю. І. Машбиця. URL: http://newlearning.org.ua/sites/default/files/tezy/2019/Kondratenko_Larysa_2019.pdf

5. Кузнецова Ю. М., Чудова Н. В. Психология жителей интернета. Изд. 2-е., испр. М. : Изд-во ЛКИ, 2011. 224 с.

6. Немеш О. М. Практична психологія віртуальної реальності : монографія. К. : Видавничий Дім «Слово», 2015. 320 с.

7. Полыгаева Д. Новые затворники: почему молодые люди выбирают жизнь в четырёх стенах. URL: https://www.the-village.ru/village/city/ustory/226427-hikki

8. Пророк Н. В. Технології ефективної маніпуляції свідомістю. *Актуальні проблеми психології:* Психофізіологія. Медична психологія. Генетична психологія / за ред. С. Д. Максименка. К. : ІВЦ ДержкомстатуУкраїни, 2006. Т. V. Вип. 5. С. 194–202.

9. Психологічна діагностика особливостей когнітивного розвитку молодших школярів в умовах інформаційного суспільства : [монографія] / С. А. Гончаренко, А. Й. Ваврик, Є. П. Верещак [та ін.]; за ред. С. А. Гончаренко, Л. О. Кондратенко. К.-Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 228 с.

10. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И. Роль родителей в повышении безопасности ребенка в Интернете. *Вопросы психологии*. 2013. № 2. С. 3–15.

11. Терешкун О., Ілюшкін О. Соціальні мережі у сучасному суспільстві: психологічний аналіз. *Соціальна психологія :* Український науковий журнал. 2011. № 5. С. 86–95.

12. Шпитцер М. Антимозг: цифровые технологии и мозг. Москва : АСТ, 2014. 288 с.

Рудницька С.Ю., Київ
ORCID 0000-0002-0141-6337

СТРАТЕГІЇ ДИСКУРСИВНОГО КОНСТРУЮВАННЯ ДОСВІДУ ОСОБИСТОСТІ

У статті представлено теоретичне узагальнення проблеми дискурсивного конструювання досвіду особистості в руслі психологічної герменевтики. Підкреслено, що основним видом дискурсивного конструювання досвіду постає конструювання наративне. Обґрунтовано, що провідним механізмом наративного конструювання особистісного досвіду є інтерпретація. Виокремлено розвивальні та стагнуючі стратегії дискурсивного конструювання досвіду.

Ключові слова: досвід, дискурс, дискурсивне конструювання досвіду, інтерпретація, розвивальні та стагнуючі стратегії.

The article presents a theoretical generalization of issue of discursive constructing of personality's experience in the mainstream of psychological hermeneutics. It is emphasized that narrative constructing is the main type of discursive constructing of experience. It is substantiated that the leading mechanism of narrative constructing of personality's experience is interpretation. Developmental and stagnating strategies of discursive construction of experience are highlighted.

Keywords: experience, discourse, discursive constructing of experience, interpretation, developmental and stagnating strategies.

У предметній сфері дискурсивної психології спостерігається тенденція розуміння всієї сукупності суб'єктивних відносин людини зі світом як певних «дискурсивно-наративних реалій». Різні особистісні феномени розглядаються тут не як існуючі поза мовою, а як закарбовані, втілені і реалізовані в мові, що є не відділеною від самої особистості, зануреної в соціально-комунікативний континуум. Згідно поглядів представників цього підходу, світ не відкривається людині об'єктивно, вона осмислює реальність через досвід. У свою чергу, досвід особистості розглядається також з точки зору самої мови – як система множинних інтеракцій, визначених розгортанням ситуативних дискурсів, які в процесі своєї взаємодії (перетин, накладення, поглинання, об'єднання, доповнення, переміщення) відображають численні соціально-психологічні наміри, потреби, мотиви, ставлення, наміри, очікування, випередження тощо.

Серед основних принципів дискурсивної психології Дж. Поттер виокремлює: принцип конструктивності (дискурс конструює соціальний світ); принцип інтенціональності (дискурс складає базис будь-якої свідомої соціальної дії і втілюється в різних соціальних практиках – історично і культурно трансформованих соціальних діях, сенс яких, в свою чергу,

закарбований у відповідних дискурсах); принцип ситуативності (дискурсивні дії випливають з інституційних, комунікативних та риторичних ситуацій) [11].

Ідея конструктивності в дискурсивній психології передбачає, що дискурс становить як результат, так і інструмент вибудовування соціальної реальності, життєвого та особистісного досвіду людини, передбачає розгляд соціальної реальності як символічної сфери, самовизначеної в процесі побудови інтерпретаційних моделей соціального цілого.

Згідно постнекласичних поглядів, у дискурсі об'єкти не представлені в їх цілісності, а процесуально здійснюються як їх темпоральні і семіотичні актуалізації. Відповідно до психологічної герменевтики, яка є методологічною основою нашого дослідження, дискурсивне конструювання особистісного досвіду розглядається як інтеграція окремих неоднорідних «дискурсивних реалій» суб'єкта в певну цілісність шляхом мовленнєвих практик у процесі особистісного смислотворення (смисловідтворення).

Його можна трактувати як багатомірний незворотній процес формування семантичної системи особистості: формування «осмисленого порядку» динамічного хаосу, який, у свою чергу, інтерпретується як потенційна надскладна впорядкованість, відкрита незбалансована система [5]. Зазвичай перебудова семантичної системи особистості пов'язана з кризовими періодами її розвитку: переживаючи екзистенційний вакуум, особистість опиняється в ситуації необхідності розв'язання нової «задачі на смисл».

Дискурсивне конструювання власного досвіду особистості передбачає стягування всіх її ідей, понять, поглядів, принципів, концепцій, інтерпретаційних моделей світу в єдину систему, їх впорядкування, організацію в єдину зв'язану структуру, що здатна допомогти в осмисленні сенсу подій і дій власного життя і життя інших. Отже, дискурсивне конструювання досвіду передбачає процес його перетворення з особистого на особистісний – асимільований, привласнений, осмислений, засвоєний, проінтерпретований, тобто вибудований самою особистістю.

Конструювання особистісного досвіду надає реальності статус нерозривності і когерентності. У процесі дискурсивного конструювання суб'єкт прагне оформити зміст власного досвіду так, щоб на нього відбувався запит на наступних етапах життя. У зазначеному процесі людина як суб'єкт стає завжди більшою, ніж сама як об'єкт, тому вона постійно приречена переосмислювати власний досвід, ніколи повністю «не вичерпуваючись» своїми інтерпретаціями. Саме ця перманентна напруга, визнання неповноти сконструйованого досвіду шляхом діалогу і прагне нових роздумів про досвід, осмислень власних намірів щодо способів його текстової об'єктивації (висловлювання, наратив, твір), провокуючи людину до саморозвитку.

Розв'язуючи цю проблему, увагу вчених зосереджено не тільки на змісті особистісних автонаративів, а й на самій формі роздумів суб'єкта, дискусії про досвід, його осмисленні, позиції, яку займає оповідач, трансформації цієї позиції в процесі діалогу з «Іншим», на психологічних, мовленнєвих, соціокультурних ресурсах, на основі яких особистість вибудовує автонарацію,

на дискурсивних практиках, які вона використовує. Саме в контексті побудови особистісного досвіду як процесу і результату інтерпретацій життєвого світу людини доцільно говорити про нерозривність змісту і дискурсивних форм втілення особистого досвіду. Текстові способи об'єктивації досвіду, за допомогою яких людина транслює власний особистий зміст, роблять його зрозумілим як для себе, так і для «Іншого» [4].

Основним видом дискурсивного конструювання досвіду є конструювання наративне, результатом якого постає мультінаратив, розшарований на окремі просторові, подієві та емоційно-ціннісні складові. Провідний механізм наративного конструювання особистісного досвіду становить інтерпретація – механізм семантичного збагачення текстового повідомлення, відкриття в ньому смислів, не закладених у текст його автором, що здійснюється шляхом занурення в контекст – особистий, соціальний, культурний тощо.

Інтерпретація становить когнітивний процес, завдяки якому багатомірні складові досвіду особистості наділяються конкретним змістом, постає спробою співвіднесення власної «карти світу» із зовнішньою реальністю, прагненням надати смисл певним поняттям і явищам; спосіб розуміння, процес набуття сенсу різних життєвих подій (дій, вчинків) особистості, об'єктивація її досвіду в знаковій формі. Таким чином, інтерпретація може бути проартикульована як процес декодування знаку, виділення імпліцитного смислу в експліцитному змісті.

У руслі вищезазначеного Г. Ленк виокремлює шість рівнів інтерпретаційних процесів. До першого з них автор відносить активацію сенсорних моделей сприйняття людини. На другому рівні відбувається інтерпретація фреймів, категоризація форм сприйняття подібності уявлень і переживань індивіда. Тут починають формуватися знання про оточуючу реальність людину. На третьому рівні спостерігається процес інтерпретації понять, сформованих у соціокультурній традиції, створення угод і норм репрезентації, форм розрізнення людської діяльності. Четвертий рівень передбачає встановлення взаємозв'язку між раніше сформованими поняттями та розуміння шляхів їх узагальнення [7].

До п'ятого рівня Г. Ленк відносить формування пояснювальних і аргументованих інтерпретацій, їх причин і підстав. На цьому рівні відбувається становлення інтерпретаційних позицій людини, формування її власного ставлення до них, виходячи з її норм і цінностей. Шостий рівень – це рівень філософських епістемологічних, методологічних інтерпретацій метатеоретичного рівня, що охоплює стратегії побудови та інтерпретації понять, теорій, методологій, а також і самі моделі їх інтерпретації. Цей рівень є відкритим для всіх наступних рівнів. Рівні інтерпретації, вочевидь, взаємодіють між собою. Тільки за умов продуктивної інтеграції всіх попередніх рівнів можна зробити перехід на новий, більш високий рівень інтерпретації [7].

З точки зору Г. Ленка, людина є метаінтерпретуючою істотою, здатною піднятися до все більш високих метарівнів інтерпретації (інтерпретаційних схем). Схеми як інтерпретаційні конструкти, на думку автора, становлять

«будівельні блоки пізнання» будь-якого ментального уявлення або маніпулювання інформацією [7].

Важливо також підкреслити, що інтерпретація – це завжди процес нового осмислення мовних значень через контекст, процес специфікації, поповнення, у певній мірі переосмислення семантичних значень на основі лінгвістичних і ситуаційних контекстів, а також заздалегідь відомої інформації.

При цьому як структурні контексти повсякденної взаємодії людини зі світом можуть виступати самі наративні фрейми. У сучасному науковому дискурсі поняття «фрейм» найчастіше використовується в двох значеннях, які в певну міру умовності можна схарактеризувати як «психологічно-соціологічний» і «кібернетико-лінгвістичний» підходи до вивчення природи цього феномену.

Так, у базисі психолого-соціологічної концепції фрейму знаходиться настановлення на аналіз повсякденних соціальних взаємодій як «контекстного цілого». У межах такого підходу експлікується принципово нове розуміння контексту повсякденності: на відміну від практико-орієнтованих теорій, в яких контекст трактується як фон, в теорії фреймів контекст, у першу чергу, є формою.

При цьому сама грань між фігурою і фоном є майже не розрізняною і не належіть ані фігурі, ані фону (Ґ. Бейтсон [1], І. Гофман [3], У. Джеймс [6]). З точки зору Ґ. Бейтсона, психологічні фрейми можуть бути як ексклюзивними – коли при включенні до фрейму певних повідомлень (осмислених дій) деякі інші повідомлення виключаються, так і інклюзивними – коли певні повідомлення видаляються, а деякі інші включаються до фрейму [1].

Усі особистісні феномени набувають смисл лише у відповідності до контексту. А.О. Вербицький запропонував визначення контексту як системи зовнішніх і внутрішніх умов і факторів життя людини, що впливають на специфіку її сприйняття, розуміння і трансформацію конкретної ситуації, визначення значення і смислу цієї ситуації в цілому і її окремих складових. Автор привніс у психологічний дискурс поняття «внутрішній» і «зовнішній» контексти, визначивши перший – як систему унікальних для кожної людини психофізіологічних, психологічних та особистісних особливостей і станів, її ставлення, відносини, знання і досвід; другий – як набір предметних, соціальних, соціокультурних, просторово-часових та інших характеристик дій і вчинків індивіда [2].

Виходячи з поглядів А.О. Вербицького, під зовнішнім контекстом ми будемо розуміти систему зовнішніх факторів оточуючої реальності прямого і опосередкованого впливу, множинні умови як експліцитного, так і імпліцитного впливу на особистість, соціокультурні, природні, особистісні фактори, різноманітні ситуації і їх окремі елементи [2].

Внутрішній контекст ми пропонуємо артикулювати як семантичну основу, яку людина використовує для інтерпретації досвіду: явищ, фактів, подій тощо. Наявність внутрішнього контексту становить ключову умову того, щоб діалог особистості зі світом став можливим.

З нашої точки зору, наявність внутрішнього контексту як ціннісно-смислового фрейму сприйняття реальності та взаємодії з нею є необхідною передумовою породження інтерпретаційних процесів особистості. Достатню умову становить зовнішній контекст, ігнорування якого (нівелювання, повне або часткове знецінювання тощо) перешкоджає продуктивному перебігу процесу інтерпретації.

Таким чином, інтерпретаційні процеси особистості як механізми взаємозв'язку зовнішнього та внутрішнього контекстів розгортаються в напруженому просторі їх динамічної взаємодії, формуючи процесуально-функціональний континуум, інтегруючи всі смислові процеси особистості з метою встановлення відповідності між локальними фрагментами досвіду, породжуючи особисті значення та смисли. Провідну роль тут відіграють метакогніції, які забезпечують регуляцію процесуальних та ефективних аспектів людської інтерпретації.

Таким чином, завдяки метакогніціям здійснюється регуляція процесуальних та результативних аспектів інтерпретативної активності суб'єкта.

Згідно концепції М.Л. Смульсон, серед метакогнітивних процесів провідними є:

– інтелектуальна ініціація – здатність особистості до самостійної постановки задач;

– стратегічність – адекватність усіх виборів у процесі аналізу виокремленої проблеми;

– рефлексія як підґрунтя розвитку і зміни ментальної моделі світу;

– децентрація як здатність особистості подивитися на проблему з точки зору Іншого [9].

У контексті конструювання досвіду, метакогніції відіграють важливу роль у процесах саморегуляції та самодетермінації особистості.

У разі продуктивності інтерпретаційних процесів відбувається ціннісно-смислова інтеграція досвіду особистості: контекстуальна інаковість становить головний ресурс формування якісно нового особистісного тексту. Різні контекстуальні види досвіду, перебуваючи в конфронтаційних відносинах, створюють зону розвитку, в якій патерн, що повторюється, залишаючись собою, трансформується і стає іншим. Тут, з одного боку, актуальний наратив є продовженням попереднього, а з іншого – в процесі інтерпретації та переосмислення, роздумів і переосмислення досвіду, стає його запереченням.

Виходячи з синергетичних поглядів, можна зробити висновок, що згенерований таким чином інтерпретаційний наратив сам стає динамічним середовищем, в якому нові смисли, продуковані в ньому, зароджуються в моменти «нерівномірного стану», коли діалогічна взаємодія зовнішніх та внутрішніх контекстів призводить до «народження складного», ампліфікації, контекстуального розширення.

У результаті зіткнення контекстів формується дискурсивна (наративна) спільність, однорідність різних наративів, відокремлених як у часі, так і подієво

(ситуативно), що сприяє побудові суб'єктом власної ідентичності в процесі конструювання особистісного досвіду. Його основними характеристиками постають рефлексивність, структурність, континуальність, когерентність.

Завдяки когерентності особистісного досвіду його складові формують смислову неперервність, когнітивну зв'язність і концептуальну єдність. Основною одиницею особистісного досвіду є смисл, а способом його організації є тезаурус (Вал.А. Луков, В.А. Луков [8]), в рамках якого відбувається ціннісно-смислова інтеграція досвіду. Серед основних складових дискурсивного конструювання досвіду особистістю можна виділити: побудову зв'язків між тематичними ядрами, зв'язків з контекстами, побудову нових контекстів та міжконтекстуальних зв'язків.

Процес конструювання досвіду нерозривно пов'язаний з вибором особистістю самої себе в єдності з реальністю, яку вона конструює. Долаючи лінійність автонараціі, консерватизм інтерпретаційних рамок, «чужі» стратегії життєздійснень, особистість породжує нові «тематичні смислові ядра», смислові контексти і зв'язку між ними.

Таким чином, породжений особистістю наратив, укорінений у конкретній дискурсивній ситуації, становить не тільки результат, але й, що є дуже важливим, саму модель для подальшого конструювання досвіду особистістю, наративні межі якого визначаються специфікою взаємодії внутрішніх і зовнішніх контекстів суб'єкта. У ситуації продуктивності інтерпретаційних процесів людина одночасно «утримує» обидва контексти, що зумовлює можливість дискурсивного конструювання власного досвіду.

Важливо підкреслити, що продуктивне конструювання досвіду особистості є факультативною складової її розвитку і передбачає актуалізацію її інтеграційних ресурсів, спрямованих на:

– продуктивне переосмислення, переструктурування, трансформацію досвіду особистості відповідно до актуальних цілей і завдань;

– генерацію нових форм життєздійснення особистості за рахунок використання ресурсів, породжуваних багаторівневої динамікою смислової системи особистості;

– забезпечення саморозвитку як стратегічного чинника життєздійснення особистості.

У разі ж, коли взаємодія контекстів порушується, відбувається «застрявання», «залипання», жорстка фіксація тексту особистості на одному з них. Через таку ригідність смисл і значення тексту як фігури в полі стають також нерухомими, що відповідає втраті здатності до творчої пошукової активності суб'єкта. Його особистісні вибори виявляються заблокованими. Людина як би діє за сценарієм, який може бути імпліцитним, неусвідомлюваним, уявним тощо. Процес інтерпретації блокується. Конструювання досвіду тут унеможливлюється.

Детальніше проаналізуємо дві виділені нами причини стагнації процесу дискурсивного конструювання досвіду суб'єктом.

1. «Зовнішньоконтекстуальна домінанта». У цьому випадку текст особистості фіксується на зовнішньому контексті. При цьому внутрішній контекст з певних причин виявляється для суб'єкта «недоступним». Його «відсутність» обезструмлює інтерпретаційні процеси людини. Таку ситуацію Н.В. Чепелєва позначає як ситуацію з «нульовою інтерпретацією» – конструювання досвіду особистістю не відбувається [10]. Характерним прикладом тут може слугувати тенденція придбання людиною товарів, що рекламуються в ЗМК.

2. «Внутрішньоконтекстуальна домінанта». У цьому випадку текст особистості фіксується на внутрішньому контексті. З певних причин зовнішній контекст тут «втрачається» особистістю (поза зоною доступу): –його знецінено, знівельовано, проігноровано, не виявлено. За його відсутності внутрішній контекст характеризується надзвичайною ригідністю, у результаті чого текст особистості дезорганізуєтся, набуває незв'язний розщеплений характер. Сам контекст тут залишається незмінним, а текст є лише його підтвердженням.

Це ситуація, при якій внутрішній контекст як необхідна умова породження інтерпретаційних процесів особистості є недостатнім для їхнього продуктивного перебігу. Н.В. Чепелєва позначає цей процес терміном «квазіінтерпретація» [10]. Яскравою ілюстрацією тут може слугувати перша частина «Притчі про сокиру».

У одного чоловіка пропала сокира. Він вийшов у двір за сокирою, все обшукав і не знайшов її. А за воротами стояв син сусіда, він стояв саме як людина, що вкрала сокиру. Він ходив як людина, що вкрала сокиру, дивився, як людина, яка вкрала сокиру і навіть говорив, як людина, яка вкрала сокиру.

Тут чоловік, у якого пропала сокира, спіткнувся і побачив, що спіткнувся він о власну сокиру. Він її не помітив раніше. Піднявши сокиру, він подивився на сусідського сина ... Той стояв як людина, яка ніколи не брала сокири, він дивився як людина, що взагалі не може нічого вкрасти...

Таким чином, внутрішній контекст, у своєму відриві від зовнішнього, через власну щільність і жорсткість, а як наслідок, і токсичності «видавлює», витісняє собою живу реальність.

В обох вищевикладених варіантах домінування одного з контекстів конфігурація «контекст – текст» набуває замкнутий контур, що перешкоджає перебігу інтерпретаційних процесів особистості, і, як наслідок, конструювання її досвіду.

Отже, у руслі психолого-герменевтичного підходу дискурс (наратив) може бути проблематизовано як динамічний образ вербального конституювання особистості, всеосяжний процесуально здійснюваний актуальний репрезентант її досвіду. Саме в процесуальності дискурсу особистісні феномени (тексти особистості) набувають смисл лише співвідносячись з контекстом, при зміні якого зміст досвіду може принципово змінювати своє значення для людини.

Різні конфігурації співвідношень внутрішнього і зовнішнього контекстів можуть сприяти як блокуванню, так і активізації інтерпретаційних процесів

особистості, що, у свою чергу, зумовлює формування в неї продуктивних або стагнуючих стратегії дискурсивного конструювання досвіду. Як стагнуючі стратегії дискурсивного конструювання досвіду виділено зовнішньоконтекстуальні і внутрішньоконтекстуальні домінанти, при яких текст суб'єкта жорстко фіксується, відповідно, на зовнішньому і внутрішньому контекстах. У разі продуктивності інтерпретаційних процесів людина одночасно «утримує» обидва контексти, що породжує можливість її діалогу зі Світом і з Собою.

Список літератури

1. Бейтсон Г. Экология разума. Избранные статьи по антропологии, психиатрии, эпистемологии 1969-1972 / Пер. с англ. Москва : Смысл, 2000. 476 с. URL : http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000902/st000.shtml (дата звернення : 12.10.2020).
2. Вербицкий А. А. Человек в контексте речи : формы и методы активного обучения. Москва : Знание, 1990. 64 с.
3. Гофман И. Анализ фреймов : эссе об организации повседневного опыта Пер. с англ. / Под ред. Г. С. Батыгина и Л. А. Козловой ; вступ. статья Г. С. Батыгина|. Москва : Институт социологии РАН, 2003. 752 с.
4. Гуцол С. Ю. Метафора як спосіб символічного вираження внутрішнього досвіду особистості. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2007. № 3 (21), ч. 2. С. 109–116.
5. Гуцол С. Ю. Психологічні особливості структурних складових неоміфолгіного наративу. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка.* 2011. № 1. С. 103–108.
6. Джеймс У. Введение в философию ; Рассел Б. Проблемы философии. / Пер. с англ. Под ред. А. Ф. Грязнова. Москва : Республика, 2000. 315 с. (Серия : «Философская пропедевтика»).
7. Ленк Г. К методологической интеграции наук с интерпретационистской точки зрения. *Вопросы философии.* 2004. № 3. С. 50–55.
8. Луков Вал. А., Луков Вол. А. Методология тезаурусного похода : стратегия понимания. *Знание. Понимание. Умение.* 2014. № 1. С. 18–35.
9. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту : монографія. Київ : Нора-Друк, 2003. 298 с.
10. Чепелєва Н. В. Розуміння – Інтерпретація – Тлумачення. *Технології розвитку інтелекту.* 2017. Т. 2. Вип. 6 (17). URL : http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/ article/view/301 (дата звернення : 10.10.2020).
11. Potter J., Wetherell M. Discourse and social psychology : Beyond attitudes and behaviour. London : Sage, 1987. 256 p.

Смульсон М.Л., Київ
ORCID 0000-0002-9563-3390

ІНТЕЛЕКТ І СУБ'ЄКТНІСТЬ – ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ Д ОРОСЛОЇ ЛЮДИНИ

У статті показано, що інтелект і суб'єктність можна розглядати як психологічні ресурси дорослої людини для протидії негативним інформаційним впливам у сучасному транзитивному соціумі. Суб'єктність запропоновано додати до критеріїв особистісної зрілості дорослої людини. Показано, що ситуація інформаційної невизначеності є проблемною, з'ясовано стадії, які проходить задача від паростку проблемної ситуації до ймовірного розв'язування, а також специфіку інтелектуального забезпечення цього процесу.

Ключові слова: суб'єктність, інтелект, доросла людина, особистісна зрілість, інформаційна невизначеність, проблемна ситуація.

The article shows that intellect and subjectivness can be considered as psychological resources of an adult to counteract the negative information influences in the modern transitive society. It is proposed to add subjectivness to the criteria of personal maturity of an adult. It is shown that the situation of information uncertainty is a real problem situation. The stages of the problem development from its sprout to the probable solution and the specifics of this process intellectual providing are clarified.

Key words: subjectivness, intellect, adult, personal maturity, information uncertainty, problem situation.

Однією з актуальних проблем сьогодення є пошук дорослими людьми власних психологічних ресурсів для протидії негативним інформаційним впливам. Ми обґрунтуємо далі, що такими психологічними ресурсами є інтелект і суб'єктність, взаємопов'язані і взаємодоповнюючі властивості особистості. При цьому ми переконані, що в питанні протидії негативним інформаційним впливам велика доля відповідальності лежить на владі та громадянському суспільстві, які мають ефективно захищати громадян від небезпечної зброї інформаційної війни, не допускати очевидної ворожої пропаганди. Однак в наш час прозорих інформаційних кордонів, зокрема, в Інтернеті та соціальних мережах, власна відповідальність дорослої людини перед собою (підкреслимо, саме дорослої, а не дітей, підлітків) за спожиту інформацію, її аналіз та вплив залишається не менш важливим чинником інформаційної безпеки.

Відповідні уміння є гостро необхідними у сучасному транзитивному (нестабільному, плинному, неоднозначному) світі, впливи якого на особистість є різноманітними і суперечливими. Негативні інформаційні впливи відіграють

тут суттєву роль, однак можна вважати, що в сучасному соціумі доросла людина взагалі постійно стикається з необхідністю приймати рішення і розв'язувати задачі, зокрема, заповнюючи лакуни інформаційної та інших видів невизначеності. І це здебільшого задачі надзвичайно високого рівня складності, оскільки зрозуміло, що задачі, які з'являються в умовах невизначеності, відповідно, самі погано визначені. Йдеться не тільки про розв'язування, але й про самостійну постановку задач, інакше кажучи, про інтелектуальну ініціацію.

Під дорослістю ми розуміємо великий віковий період, починаючи з юності (18-20 рр.) до похилого віку, включаючи глибоку старість. Відомо, що дорослість не завжди співпадає з особистісною зрілістю. Згадаємо критерії зрілої особистості за Олпортом, серед яких широкі кордони Я, здатність до близьких міжособистісних стосунків, гарне самоприйняття і саморегуляція, реалістичне світосприйняття і реалістичні домагання, здатність до самопізнання та гумор, спрямований, зокрема, на себе, і, нарешті, цілісна життєва філософія. Багато фахівців розглядають поняття зрілої особистості як синонімічне до особистості, яка самоактуалізується або самореалізується.

Ми б додали до критеріїв особистісної зрілості суб'єктність, тобто самостійність і самодостатність дорослої людини, її готовність приймати складні рішення, її толерантність до невизначеності, глибину прогнозування та передбачення [2, 12, 13]. Психологічний зміст поняття суб'єктності включає, на нашу думку, англомовне поняття «асертивність», яке звичайно тлумачать як готовність до протидії маніпулюванню та іншим відповідним впливам.

Доросла людина, найчастіше, не може бути ізольованою від різноманітних інформаційних джерел, вона працює з усіма доступними, сама їх обирає, сприймає й аналізує. І сама приймає відповідні рішення. Для зрілої дорослої людини не продуктивною з психологічної точки зору, тобто не суб'єктною, є позиція страуса: «Не хочу нічого про це чути», якою б складною і травмуючою не була інформація. Ні, чую, думаю (інтелектуально обробляю), довіряю або ні, намагаюся зрозуміти, бачу різні альтернативи, генерую свої, погоджуюсь або ні, інакше кажучи, приймаю власне рішення щодо ситуації, відповідно дію і, що принципово, сам несу увесь тягар відповідальності за власні рішення і власні дії.

Щоб щось не читати (не дивитись, не цікавитись...), доросла людина має бути упевненою у тому, що ця інформація не є для неї потрібною та корисною, продуктивною, такою, яка додасть їй щось для прийняття життєвих рішень. Інакше кажучи, потрібно розв'язати задачу на оцінку (фільтрацію, вибір) інформації. Як саме тлумачити ту чи іншу інформацію – як пропагандистську, маніпулятивну (тоді не зважати, не приймати, протистояти власною асертивністю – тобто суб'єктністю) чи таку, яка вплине на життєві проєкти, плани чи навіть смисли, – цю ситуацію безумовно можна розглядати як проблемну.

Проблемною ми називаємо будь-яку ситуацію, практичну або теоретичну, в якій немає очевидного відповідного обставинам рішення і яка саме тому

вимагає зупинки і обдумування. Залежно від того, як ця ситуація сприймається суб'єктом, у ній або відбувається, або не відбувається власне постановка задачі. Постановка задачі містить її аналіз і розуміння на певному рівні, попереднє визначення задуму рішення, стратегії, плану дій. Вона, як правило, передбачає облік можливих реально доступних і присутніх в наявності засобів розв'язування задачі (тобто матеріальних, матеріалізованих та ідеальних об'єктів, які безпосередньо не входять до умов задачі, але залучаються до її розв'язування) [11, 16].

Нами показано, що задача від її знаходження (відчуття її наявності, паростку) в житті або діяльності до ймовірного розв'язування проходить декілька стадій [10, 16]. Проблемна (вихідна) ситуація має серед ознак відчуття дискомфорту, часто неусвідомлене, відчуття чогось незвичного, несхожого тощо, розриву, «люфту» в діяльності. До речі, схожий психоемоційний стан аналізує О .В. Сидоренко, яка вважає ознаками спроб маніпулювання людиною її емоційний дисбаланс (суперечливість емоцій), їх дивність або незвичність, повторюваність емоцій, або їх різкий підйом, для якого немає причин в об'єктивній ситуації [8].

Надалі відбувається крок до усвідомлення суб'єктом указаного вище дискомфорту, але ще не самої проблеми, інакше кажучи, крок до проблематизації. І вже після цього усвідомлюється проблема в найзагальнішому вигляді, коли суб'єкту ще не зрозуміло, чи є в нього засоби для її розв'язування.

На наступному етапі відбувається самостійна постановка задачі на грунті усвідомленої проблеми і розпочинається власне процес розв'язування. Значимість даного етапу важко переоцінити, адже він визначає перехід до активної інтелектуальної діяльності суб'єкта, і саме тому він названий нами інтелектуальна ініціація. Якщо засоби розв'язування відсутні, тут починається пошук засобів, він іде паралельно з подальшою постановкою. За наявності засобів або у випадку їх знаходження, а інколи і ще до цього, відбувається постановка задачі, поки що в несистемній, або, інакше, в несистематизованій, формі, з'являються контури задуму, стратегії розв'язування. Далі вибудовується задача як система за Г. О. Баллом, коли суб'єкт уже розуміє і може описати не тільки вихідний стан системи, але й потрібний, бажаний, стратегія як тенденція намічена [1, 10].

Для переходу безпосередньо до процесу розв'язування є необхідним ще один крок, який зветься побудовою задачної структури, коли відбувається знакова інтерпретація задачі у певній знаковій системі, стратегія як система засобів майже визначена, тобто відбувся вибір засобів. Далі суб'єкт усвідомлює себе безпосередньо в процесі розв'язування, який може завершитися знаходженням розв'язку, а може і не завершитися ним.

Зазначимо, що відсутність реального результату процесу розв'язування у вигляді розв'язку (скажімо, прийнятого рішення) в жодному разі не означає для суб'єкта інтелектуального фіаско. Адже проходження всіх указаних вище стадій від проблемної інформаційної ситуації до реальних спроб розв'язування

безумовно означає крок інтелектуального саморозвитку, сприяє становленню суб'єктності вирішувача, його готовності ефективно діяти в нових проблемних ситуаціях. В дослідженнях українських психологів показано, що як інтелект дорослої людини, так і її суб'єктність безумовно мають потенціал саморозвитку, зокрема, в процесі постановки і розв'язування задач [5, 6, 9, 12, 15].

Самостійна постановка задачі, як ми уже вказували вище, є онтологічним субстратом метакогніції, яку ми називаємо інтелектуальною ініціацією [9, 12, 14]. Провідними характеристиками інтелектуальної ініціації є суб'єктність і самостійність, тобто відчуття необхідності взятися за складну життєву або професійну проблему, шукаючи ресурси для її вирішення і аналізуючи не тільки результат, але й сам процес досягнення цього результату.

Процеси постановки та розв'язування задачі забезпечує інтелект людини – цілісне (інтегральне) психічне утворення, яке відповідає за породження, конструювання і перебудову ментальних моделей. Інтелект як психічне утворення визначають, перш за все, базові когніції, тобто основні психічні процеси (відчуття, сприймання, пам'ять, увага як контроль), мислення та уява, мова і мовлення. Однак інтелект включає також і метакогніції, метакогнітивні інтегратори або, інакше, «вторинні» психічні процеси, серед яких провідні – це інтелектуальна ініціація (самостійна постановка задачі), децентрація, рефлексія і стратегічність. Так, коли процес інтелектуальної ініціації розпочато, підключаються рефлексивні процеси. Рефлексія в розв'язуванні задач спирається на поняття рефлексивного виходу та зміни рефлексивної позиції. Стратегічність інтелекту, в свою чергу, передбачає адекватність будь–якого вибору в процесі обробки проблеми: вибору напрямку постановки задачі на грунті проблеми, вибору задуму або гіпотези, шляхів їх перевірки (якщо на це є час), а також остаточного вибору, прийняття рішення і реалізації його в діяльності. А в ситуаціях інтелектуальної взаємодії, спільного прийняття рішення, так само як і при аналізі підгрунтя власних виборів, принципового значення набуває наступна метакогніція – інтелектуальна децентрація. Вона передбачає, що людина розуміє: на проблему може існувати не тільки її власна, але й інша (і друга, і третя) точки зору, і ці точки зору потрібно аналізувати, хоча й зовсім не обов'язково приймати, погоджуватись (більш докладно див. [12, 14]).

Слід зважати не тільки на структуру інтелекту, але також і на провідні його функції: відображувальну, ціннісно-орієнтувальну (смислову), яка забезпечує особистісну своєрідність інтелекту, та прогностично-перетворювальну, яка відповідає за прогнозування і перетворення, створює підгрунтя для творчості як особистісного деривату інтелекту [11]. Прогностична-перетворювальна функція інтелекту відіграє принципову роль при роботі з інформаційною невизначеністю і розв'язуванням відповідних задач, однак слід зазначити, що становлення цієї функції є найменш дослідженим у психології.

Характеризуючи прогностично-перетворювальну функцію інтелекту, фахівці вказують на необхідність розуміння мети змін, створення нових засобів або інвентаризації наявних для перетворення; зв'язок перетворювальної функції з опосередкувальною діяльністю, коли людина викликає взаємодію речей без безпосереднього втручання і досягає мети; високий рівень відповідальності за перетворення та їх наслідки, супутні зміни тощо [3, 11]. Останнє особливо стосується випадків, коли перетворювальна функція реалізується в роботі з людьми (виховання, психотерапія та ін.), або у випадках створення нових систем засобів (нових діяльностей), в яких працюють інші люди – користувачі (у глобальному випадку – загалом людство). Прикладами є інтелектуальне забезпечення праці програміста, розробника зброї, автотранспорту, літаків, атомних реакторів тощо. Не виникає сумнівів, наскільки важливим тут є інформаційне забезпечення діяльності, власна відповідальність діяча за тлумачення спожитої інформації, про що вже йшлося вище.

Прогнозування є суттєвою складовою аналізованої функції інтелекту, Його розглядають як передбачення або оцінку людиною можливих подій, що ґрунтується і на інтуїції, і на аналізі, й на ймовірнісних судженнях і продуктивних рішеннях. Прогнозування характеризується новоутвореннями не тільки в результатах, але й у процесуальних характеристиках процесу становлення передбачень. При цьому від рівня інтелектуального розвитку залежить ставлення до невизначеності при прогнозуванні і, відповідно, до прийняття рішень. Можливим є або слідування викликам невизначеності, або відмова від дій на грунті неповного орієнтування.

Обмеженість знань або недостатня інформованість може бути пов'язана, за Т. В. Корніловою [4], по-перше, із суб'єктивним незнанням при принциповій можливості одержати необхідні знання (автор при цьому не розглядає такі аспекти проблеми, як дефіцит часу, або ізольованість від джерел знання, або недостатній інтелектуальний потенціал суб'єкта для пошуку інформації). По-друге, можливим є об'єктивне незнання – при принциповій відсутності відповідних знань у людства. По першому параметру можна оцінювати індивідуальні відмінності між людьми, по другому – говорити про глобальну невизначеність і недостатність відповідної інформації.

Однак до двох указаних випадків знаннєвої невизначеності при необхідності вибору ми пропонуємо додати ще як мінімум три. Третій передбачає наявність відповідного знання не тільки у потенціалі людства, але навіть у суб'єкта, який поставив та розв'язує задачу на вибір та прогнозування. Однак у нього не відбулося так званої операціоналізації цього знання, тобто перетворення його на засоби розв'язування задач, або засоби діяльності. Як зазначав Ю. І. Машбиць, необхідним є розрізнення знання як загальнонаукового поняття і знання як об'єкта психології. У першому значенні знання можна визначити як певним чином зафіксовану, зовнішньо представлену інформацію. В другому значенні «знання – це засоби діяльності, які мають інформаційну природу» [7, с. 30]. Тому засвоєння знань людиною

тлумачиться як процес перетворення отриманої ззовні інформації у засоби діяльності, адже «знання людини – це лише її знання, і безвідносно до неї вони не існують» (там само, с. 29).

Четвертий випадок передбачає, що суб'єкт у прийнятті рішення в ситуації невизначеності користується не повністю адекватним, неправдивим, так званим фейковим знанням або інформацією, у ситуаціях, скажімо, інформаційної війни. Йдеться про випадок, який, на жаль, є сьогодні настільки розповсюдженим, що оминути його розгляд не видається можливим. Цей випадок тісно пов'язаний з п'ятим, коли інформаційна невизначеність штучно створена. Мається на увазі спеціально створена зовні невизначеність для дезорієнтації суб'єкта, інколи спрямована саме на нього або на відповідну референтну групу, на його інформаційну або соціальну «бульбашку». Сучасна ситуація коронавірусної «інфодемії» пропонує безліч прикладів указаних випадків проблемної інформаційної невизначеності.

Зазначимо, що всі ці основні проблемні ситуації недостатності інформації вимагають постановки і розв'язування окремої підзадачі, пов'язаної з рефлексією причини незнання і заповненням лакун інформаційної невизначеності. Принципову роль у цьому процесі, як було показано вище, відіграють прогностично-перетворювальна функція інтегративного інтелекту та інтелектуальні метакогніції (інтелектуальна ініціація, рефлексія, децентрація, стратегічність тощо). Вони працюють на розвиток суб'єктності і суб'єктної активності дорослої людини, розвивають її самостійний погляд на світ і власну активність, антиманіпулятивний потенціал, сприяють цілепокладанню, творчому проєктуванню власної діяльності і життєдіяльності.

Список літератури

1.Балл Г.А. Базовые понятия общей теории задач. *Актуальні проблеми психології:* Зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. Т. У111, Психологічна теорія і технологія навчання, вип. 10. К. : 2019. С. 33–54.

2.Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. М., 1994. 320 с.

3.Корнилов Ю.К. На пути к психологии практического мышления. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. 407 с.

4.Корнилова Т.В. Принцип неопределенности в психологии выбора и риска. *Психологические исследования.* 2015, 8(40), 3. URL: http://psystudy.ru

5.Костюк Г.С. Принцип развития в психологии. *Методологические и теоретические проблемы психологии.* М.: Наука, 1969. С. 118–152.

6.Максименко С.Д. Актуальні проблеми генетичної психології. *Актуальні проблеми психології:* Зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. Т. У111, Психологічна теорія і технологія навчання. Вип. 10. К. : 2019. С. 8–20.

7.Машбиць Ю.І. Психологічні механізми і технологія навчання. К.: Інтерсервіс, 2019. 208 с.

8.Сидоренко Е.В. Тренинг влияния и противостояния влиянию. Спб.: Питер 2003. 280с.

9.Смульсон М.Л. Розвиток дорослої людини у сучасному транзитивному світі // *Актуальні проблеми психології:* Зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. Т. У111, Психологічна теорія і технологія навчання, вип. 10. К. : 2019. С. 257–267.

10.Смульсон М.Л Місце задачі в інтелектуальній діяльності. *Педагогіка і психологія:* Вісник НАПН України. № 2 (95). 2017. С. 40–48.

11.Смульсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту: монографія – К. : Нора-Друк, 2003. 298 с.

12.Смульсон М.Л. Розвиток інтелекту та суб'єктності дорослих у віртуальному просторі. *Технології розвитку інтелекту*. Т2, №2 (13), К., 2016. URL: http://psytir.org.ua/index.php/technology_ intellect_develop/article/view/239

13.Смульсон М.Л., Дітюк П.П., Коваленко-Кобилянська І.Г., Мещеряков Д. С. & Назар М.М. Розвиток суб'єктної активності дорослих у віртуальному просторі / монографія за ред. Смульсон М.Л. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018. URL: lib : iitta.gov.ua /712119.

14.Смульсон М.Л., Лотоцька Ю.М., Назар М.М., Дітюк П.П. & Коваленко-Кобилянська І.Г. Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі / монографія за ред. Смульсон М.Л. Київ: Педагогічна думка, 2015. URL: lib : iitta.gov.ua /10067.

15.Чепелєва Н.В. Розв'язання смислових задач як чинник самопроектування особистості. *Актуальні проблеми психології:* Зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. Т. У111, Психологічна теорія і технологія навчання. Випуск 10. К. : 2019. С. 300–313.

16.Smulson M. The significance of problem-solving in the professional activity. *Psychological basis of professional problem-solving : collective monograph.* Lviv-Torun : Liga-Pres. 2019. P. 1–21. DOI https://doi.org/10.36059/ 978-966-397-152-0/1-21

Чепелєва Н. В., Київ
ORCID 0000-0002-2085-4148

ДИСКУРСИВНЕ КОНСТРУЮВАННЯ ДОСВІДУ В СИТУАЦІЯХ ІНФОРМАЦІЙНОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Дискурсивне конструювання досвіду в контексті психолого-герменевтичного підходу визначено як приведення соціокультурної та особистісної інформації в систему, організацію такої інформації в зв'язні структури, що допомагають осягнути її смисл. З'ясовано, що в ситуації інформаційної невизначеності смислова система особистості руйнується, виникає смисловий хаос. Схарактеризовано шляхи дій людини в таких ситуаціях. Визначено стратегії вибудовування нових схем їхнього осмислення за допомогою двох основних механізмів розуміння та інтерпретації особистого досвіду – семіотичного та комунікативного.

Ключові слова: дискурсивне конструювання досвіду, інтерпретація, інформаційна невизначеність, смисл, наратив, дискурс, смислова структура.

Discursive experience constructing in the context of the psychological-hermeneutic approach is defined as the bringing of socio-cultural and personal information into the system, the organization of such information into coherent structures that help to understand its sense. It was found that in information uncertainty situation the individual semantic system is destroyed, the semantic chaos arises. The ways of human actions in such situations are characterized. Strategies of new schemes building for their understanding with the help of two main understanding and interpretation mechanisms of personal experience – semiotic and communicative – are defined.

Keywords: experience discursive constructing, interpretation, information uncertainty, sense , narrative, discourse, semantic structure.

Аналіз провідних тенденцій сучасної культури свідчить, що прискорення суспільних процесів, різка зміна потоку ситуацій, що йдуть через канал особистого досвіду сучасної людини, та зростаюче інформаційне різноманіття призводять до нестабільної ментальної моделі світу. Це пов'язане, насамперед, з труднощами процесів осмислення нескінченого потоку інформації, яка надходить із соціокультурного середовища, неможливості її адекватно інтерпретувати, вибудовувавши на цій основі власний життєвий та особистісний досвід як основу розвитку особистісної ідентичності людини.

Мозаїчність сучасної культури [6], занурюючи особистість у досить різноманітні, а почасти суперечливі, такі, що не пов'язані між собою в певну цілісність, дискурсивні простори, сприяє породженню особистих текстів (точніше, їх слід назвати квазітекстами), які не є результатом інтерпретації та

осмислення індивідуального та соціокультурного досвіду, а «проковтуванням» зразків, що подаються в ЗМІ та пов'язані між собою за мозаїчним принципом. Результатом цього є не породження наративів та інших особистих текстових утворень, а міфологізація свідомості, що відображає основні міфи сучасної культури. У цьому випадку в свідомості особистості представлений не «Я-текст», що є суттєвим відображенням її ідентичності, а мозаїка різноманітних типових сюжетів. Це, у свою чергу, створює сприятливе підґрунтя для маніпулювання свідомістю. Здійснюється воно за принципом гіпнотичного впливу – коли поява якогось типового сюжету, ситуації, ключового слова запускає увесь міфологічний ланцюг, тобто накладає на ситуацію міфологічні інтерпретаційні патерни або спонукає людину до типової стереотипної поведінки, що не завжди відповідає вимогам тієї чи іншої конкретної ситуації.

Можна припустити, що для сучасного соціуму характерним є «проковтування» непроінтерпретованої, неосмисленої інформації, що, у своєю чергою, призводить до того, що людина (особливо молода з ще нестійкими особистісними структурами – цінностями, переконаннями, смислами) стає беззахисною перед маніпуляціями, оскільки їй бракує власної семіотичної бази, яка дозволяє включати смислові процеси під час сприймання інформації. Мається на увазі запозичена із культури система сюжетів, текстів, яку особистість накладає на ту чи іншу інформацію, інтерпретуючи та трансформуючи її таким чином у власний смисловий простір.

Подолання вказаної тенденції можливе шляхом розвитку в особистості відповідального авторського ставлення до себе та власного життя. Одним із шляхів такого розвитку є спеціальне герменевтичне виховання, що передбачає розвиток у людини здатності до конструювання власного досвіду дискурсивними засобами як необхідної умови формування, вибудовування власної життєвої історії на основі соціокультурних зразків, які відображені у різного типу текстах (творах культури, засобах масової інформації, сімейних та власних історіях тощо). Це створює передумову для авторської участі особистості в підтримці та укріпленні власної цілісності, пошуку нової системоутворювальної основи, нового сенсу життя. Інакше кажучи – це конструювання себе та власного життя за допомогою дискурсивних засобів (насамперед, наративних текстів) шляхом створення неповторної власної особистісної історії, яка вплетена в історію власної культури.

У межах постнекласичного методологічного підходу конструювання досвіду як необхідної умови розвитку особистості можна тлумачити як приведення соціокультурної та особистої інформації в систему, організацію цієї інформації в пов'язані структури, що допомагають осягнути її смисл. Соціокультурний світ при цьому постає як світ значень, що транслюються культурою та інтерпретуються людьми в їх повсякденному житті. Саме означування реальності, тобто заміщення її певними культурно заданими схемами дозволяє не лише обдумувати, осмислювати те, що відбувається, аналізувати й переживати ті чи інші події, але й впорядковувати їх, творячи для себе нову психічну реальність, новий досвід. Це дає підстави підсумувати, що

одним із провідних шляхів розвитку особистості є занурення її у дискурсивний соціокультурний простір. Саме тексти культури є тим семіотичним ресурсом, засобом саморозуміння, що дозволяє особистості осмислити свій життєвий досвід, надаючи їй культурні зразки, норми розуміння та інтерпретації себе і власного життя. У результаті осмислення соціокультурного досвіду, що знаходить своє відображення у текстах культури, людина конструює власний особистісний текст («Я-текст»), який створює своєрідну культурну канву розвитку, яка є базою для розуміння світу, осмислення власного призначення, власного життєвого шляху. Отже, конструювання досвіду, а значить й ідентичності особистості, відбувається на основі культурних моделей – прочитаних текстів, оповідей інших людей, образів, поданих у засобах масової інформації тощо. Інакше кажучи, дискурси є могутнім соціокультурним засобом сприймання, інтерпретації та категоризації себе та навколишнього, а отже й створення відповідних особистісних та соціальних конструкцій.

У той же час конструювання особистого досвіду, розуміння реальності та себе у цій реальності є однією з найважливіших умов особистісного розвитку. Пов'язано це з тим, що в особистісному тексті, насамперед наративі, відображено та об'єктивовано смислові структури особистості, а останнім часом все більше дослідників приходять до розуміння особистості як психологічної категорії в її смисловій інтерпретації. Тобто під специфічним змістом особистості розуміється її смисловий вимір, її внутрішній світ, що має смислову природу [3]. Саме смислові структури забезпечують орієнтацію особистості в сфері її існування в соціокультурному середовищі. Таким чином, сенси виступають як механізми смислової регуляції життєдіяльності людини, як засіб її зв'язків з навколишнім.

Причому конструювання досвіду є важливою передумовою самопроектування особистості, тобто створення дискурсивного проекту себе майбутнього на основі осмисленого та трансформованого соціокультурного досвіду та сконструйованого на його основі життєвого та особистісного досвідів. Саме особистісне та життєве самопроектування перетворює людину на автора – свого життя та самої себе. Авторство і є показником зрілої особистості, що осмислила себе, власний життєвий досвід та створила на цій основі свій особистісний проект і здатна розвиватися у напрямі реалізації цього проекту.

Таким чином, розвиток особистості в межах герменевтичного підходу передбачає формування здатності до самоосмислення та осмислення світу через засвоєння основних культурних дискурсів, конструювання на цій основі життєвого досвіду , перетворюючи його у впорядковані дискурсивні моделі, а також вміння переосмислювати, трансформувати цей життєвий досвід залежно від мінливих зовнішніх обставин, будуючи таким чином власний особистісний та життєвий проекти.

Особливого значення здатність до дискурсивного конструювання досвіду набуває в ситуаціях невизначеності, коли типові соціокультурні зразки, патерни, сюжети неможливо накласти на інформацію, що сприймається, і

доводиться відшукувати інші способи її інтерпретації з метою продуктивної взаємодії з соціумом. Невизначеність виникає в різних сферах життя людини, особливо в процесі розв'язання багатьох задач – як навчальних, професійних, так й задач, що виникають у повсякденному житті. Причому в сучасному житті людина все частіше зустрічається з такими ситуаціями невизначеності, які можна розглядати або як можливість для особистісного зростання, або як блокування усіх вірогідних шляхів саморозвитку через неможливість чи небажання віднайти шляхи виходу із такої ситуації. Розглянемо цю проблему докладніше.

Перебіг досвіду людини великою мірою визначається послідовністю ситуацій, для дії в яких у неї є готові схеми інтерпретації, сценарії, способи поведінки. Коли особистість знаходиться в якійсь звичній ситуації, вона привносить своє запозичене із досвіду розуміння ситуації. Таке розуміння, як правило, відповідає наявним у людини уявленням про типову ситуацію та сценаріях дії в звичних обставинах. Таким чином, ситуація є мов би нав'язаною людині в своїй типіці. Це передбачає використання вже наявних інтерпретаційних схем тлумачення, сценаріїв дії та традиційних типових шляхів розв'язання проблеми. Більшість з таких типових ситуацій задані соціумом та культурою через базові соціокультурні метанаративи. Крім того, заданість ситуації визначається й близьким соціальним оточенням людини, зокрема, тими груповими, сімейними й т. ін. міфами, історіями, в яких також відображені типові схеми реагування на ситуацію. Як зазначають А. Шюц і Т. Лукман, людина опиняється в ситуації зі своєю системою мотиваційних та інтерпретаційних релевантностей, тобто привносить в ситуацію певні настановлення, плани, начерки дій та запас вже сформованих тлумачень та типізацій [11]. Інакше кажучи, сам факт перебування людини в однотипних або близьких за змістом, а значить і за способом реагування ситуацій робить їх заданими, типовими. Крім того, зовнішня схожість життєвих проблем різних людей є передумовою для виникнення схожих тем у соціокультурних дискурсах.

Можлива також ситуація, коли досвід хоча й відповідає схемі інтерпретації та типовій системі знань особистості, але в новій ситуації потребує додаткового осмислення, оскільки рівень типіки є недостатнім і в новій ситуації потребує розширення або видозміни. Це спонукає особистість до нових тлумачень на основі актуального досвіду.

Як правило, в ситуації невизначеності, тобто у раптово виниклій, непередбачуваній ситуації, особливо якщо вона є травмівною, критичною, смислова система руйнується – виникає какофонія (смисловий хаос). У цьому випадку можливі два шляхи. Перший – людина звалюється в хаос, смислова система і, відповідно, досвід «вибухають», розпадаються. Один із способів виходу з такого хаосу, На думку Д.О. Леонтьєва, – це варіант спрощення світу, тобто зведення його до двох-трьох базових вимірів, що дає можливість реагувати на непередбачувану ситуацію знайомим, простим елементарним способом [4].

У випадку спрощення ситуації людина використовує стратегію її перевизначення. Спираючись на ідеї Ю.І. Машбиця про перевизначення та довизначення учіннєвих задач [5], під перевизначенням задачі на смисл, яка виникає у процесі сприймання та інтерпретації ситуації, ми будемо розуміти зміну структури задачі з метою адаптації її до власної психічної реальності без зміни її внутрішнього сенсу та без усвідомлення необхідності внутрішніх змін, спрямованих на саморозвиток. У свою чергу, довизначення задачі на смисл – це привнесення особистісного сенсу в задачу, що залежить як від об'єктивних, так і від суб'єктивних чинників. Воно спирається на розуміння та інтерпретацію особистого досвіду і веде до трансформації смислового простору особистості, спонукаючи її до самозмін, саморозвитку, самопроектування.

Якщо говорити про наратив як засіб конструювання особистого досвіду, то в процесі перевизначення смислових задач змінюється лише зовнішня структура «Я-тексту», тобто інакше компонуються події, деякі вилучаються, інші, навпаки – додаються та стають ключовими в той чи інший період життя. При цьому глибинна (смислова) структура тексту, а отже й система особистісних смислів залишається незмінною.

У процесі довизначення трансформується смислова структура тексту про себе. Наратив трансформується в тезаурус, котрий можна визначити як різновид внутрішнього дискурсу, що передбачає зміну картини світу в свідомості людини. У цьому випадку людина починає відчувати себе автором власного життя. Можна припустити, що трансформація досвіду в тезаурусний стан сприяє самопроектуванню особистості [9].

У випадку спрощення ситуації та задіяння стратегії її перевизначення, змінюється лише зовнішня структура досвіду, але особистість залишається у тих же смислових межах – змінюється лише співвідношення смислів. По суті це намагання (як правило, непродуктивне) адаптуватися до нової ситуації, нічого не змінюючи в своїй смисловій системі досвіду. Смислова структура особистості настільки спрощується, досвід настільки редукується до вже наявних схем, що система смислів і наративів, що їх відображують, костеніють і, як наслідок, особистість починає стагнувати. Інакше кажучи, особистий наратив настільки «підганяється» під форму та зміст певного культурного сценарію, сюжету, що людина багато в чому позбавляється власної історії, спрощуючи та схематизуючи власне життя, розкладаючи його на оповіді про окремі шаблонні події (такі, як у всіх).

Інший спосіб впорядкування хаосу, який спричиняє невизначена ситуація, – спробувати самому ускладнитися, тобто, як зазначає Д.О. Леонтьєв, вибудовувати нову структуру: структуру світу, структуру пояснення власної поведінки, структуру управління собою та власним життям, намагаючись наздогнати складність світу [4]. Одним із шляхів продуктивного реагування на ситуацію інформаційної невизначеності, на нашу думку, є задіяння інтерпретаційних процесів. Саме інтерпретацію ми розглядаємо як провідний механізм дискурсивного конструювання досвіду, а отже й ускладнення смислової системи особистості [10]. Тут ми спираємося на підходи, які

тлумачать інтерпретацію як «мистецтво конструювання», тобто мета інтерпретації полягає у відновленні втраченої або в підтримці наявної гармонії внутрішнього світу особистості та усунення когнітивного дисонансу [1] . На думку Дж. Джерджена, конструювання визначається процесами «за допомогою яких люди описують, інтерпретують або будь яким іншим способом роблять для себе зрозумілим цей світ (включаючи їх самих), де вони живуть» [2, с. 62].

Інтерпретація розглядається нами як осмислення тексту, накидання смислу на текст (Х.-Г. Гадамер), що призводить до вбачання в повідомленні певного смислу, відсутнього в самому тексті. Особистість у процесі інтерпретації будує свій «зустрічний текст», що базується на смисловий основі вихідного повідомлення, однак доповнює його власним осмисленням текстової інформації. Таким чином, інтерпретація є механізмом смислового збагачення тексту, що здійснюється завдяки зануренню у контекст – особистісний, діяльнісний, культурний. Саме він задає ті інтерпретаційні рамки (схеми), які, з одного боку, обмежують смисловий простір тексту, дозволяючи відкинути нерелевантні смисли, з іншого – розширює його, збагачуючи новим розумінням змісту повідомлення, сприяючи тим самим породженню, синтезу нових смислів [7].

Провідною стратегією продуктивного реагування на ситуацію інформаційної невизначеності є, як вже зазначалося, стратегія довизначення. У цьому випадку конструюється альтернативний наратив, котрий відображає можливі смисли, розширює смислові рамки, що дозволяє виробити стратегію осмислення нової ситуації та віднайти (за допомогою альтернативного наративу) шляхи дії в обставинах, що змінюються. Саме дискурсивне конструювання досвіду, що здійснюється за допомогою інтерпретації та створення відповідних дискурсів (наративів), дозволяє впоратися з ситуаціями невизначеності, для інтерпретації яких в особистості немає готових схем.

В таких ситуаціях особистість має вибудувати нові схеми осмислення за допомогою двох провідних механізмів розуміння особистого досвіду – семіотичного та комунікативного [8]. Семіотичний механізм дозволяє нам означувати реальність, накладаючи на неї ті чи інші когнітивні структури, організуючи та концептуалізуючи її. Починає перебудовуватися старий тезаурус за рахунок формування нових значень, що у свою чергу, дозволяє визначити нові денотати, краще зрозуміти, що відбувається. Потім, коли новий тезаурус вибудовано, відбувається структурування або навіть переструктурування нової інформації на основі нової концептуальної структури. Цей процес сприяє створенню нових концептуальних схем, які починають діяти як схеми інтерпретації нової інформації.

Комунікативний механізм, на відміну від семіотичного, спрямований на Іншого, в тому числі на внутрішнього Іншого. В результаті дії цього механізму реальність конструюється в наративній формі, тобто формі, що дозволяє оповісти про своє розуміння реальності як собі, так й Іншому. При цьому будується наративний текст інтерпретації, котрий може діяти, як і у випадку семіотизації, на продуктивному та репродуктивному рівнях. І в тому, й в

іншому випадку відбувається конструювання наративу. Однак при продуктивній інтерпретації будується власний оригінальний наратив, у випадку ж репродуктивної інтерпретації реальність конструюється із вже відомих особистості наративів або ж вбудовується в них.

Причому тексти, які створюються в процесі інтерпретації нової інформації, повинні, на нашу думку, мати не лінійну, а мережеву структуру. Інакше кажучи, смисловий простір людини, особливо в ситуаціях інформаційної невизначеності, має об'єктивуватися не лінійною послідовністю, що відображує хід подій, а зціпленням окремих наративів, які, залежно від контексту висвітлюють ту чи іншу інтерпретацію подій, відображених у соціокультурних дискурсах, тобто довизначуватися, виходячи із зовнішнього або внутрішнього контекстів . Це означає, що із смислової системи особистості, що склалася в повсякденному досвіді, вилучається (або додається) один або декілька елементів, змінюється відповідно її смислова структура і конструюється таким чином новий досвід, адекватний ситуації, що склалася.

Таким чином, якщо людині вдається відмовитися від вже сформованих сталих особистісних утворень, наприклад, за допомогою інших або інтенсивного внутрішнього діалогу, то старий наратив починає руйнуватися – новий досвід вступає в конфлікт з вже наявним. При цьому текст базового особистісного наративу втрачає свою цілісність, смислову завершеність, і людина починає складну внутрішню роботу з його трансформації.

Отже, для розв'язання внутрішнього конфлікту, що виник у зв'язку з появою невизначеної ситуації, можливими є два шляхи – новий досвід відкидається, а сталий наратив відновлюється у своїй цілісності та завершеності або ж він переосмислюється, трансформується, наповнюючись новим смислом і вибудовується новий текст і, відповідно, новий досвід, який відповідає як змінам зовнішньої інформаційної ситуації, так й особистісним змінам. Перший шлях є непродуктивним, таким, що веде до стагнації особистості, другий – до особистісного зростання, відкритості новому досвіду.

У підсумку зазначимо, що повністю нова, невизначена ситуація потребує від особистості вироблення нових схем інтерпретації, нових типізації, релевантних цій ситуації. Якщо з'ясовується невідповідність схеми інтерпретації інформації, що надходить, то людина має звернутися до тлумачення із застосуванням інших інтерпретаційних схем, які до цього не були релевантними. Крім того, в процесі інтерпретації нової інформації можуть залучатися нові смислові теми, якщо нова інформація є тематично нерелевантною наявному досвіду. І тут багато чого залежить від того, що можна назвати дискурсивним багатством досвіду та дискурсивною компетентністю особистості, тобто вміння залучити в процес інтерпретації нової, незвичної інформації не лише нові інтерпретаційні схеми, а й готовність до сприйняття нових смислових тематичних утворень. Звичайно, це стає можливим лише за умови наявності достатнього дискурсивного репертуару, тобто соціокультурних ресурсів особистісного досвіду.

Список літератури

1. Демьянков В. З. Интерпретация, понимание и лингвистические аспекты их моделирования на ЭВМ. Москва : Изд–во Моск. ун–та, 1989. 172 с.
2. Джерджен Дж. Движение социального конструкционизма в современной психологии. *Социальная психология: саморефлексия маргинальности :* Хрестоматия. Москва : ИНИОН РАН, 1995. С.51–73.
3. Капрара Дж., Сервон Д. Психология личности. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 640 с.
4. Леонтьев Д. А. Жизнь на волнах хаоса: уроки Пригожина и Талеба. *Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен* / под общ. ред. Александра Асмолова. Москва : Издательский Дом ЯСК, 2018. С. 29–39.
5. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. Москва : Педагогика, 1988. 192 с.
6. Моль А. Социодинамика культуры. Москва : Прогресс, 1973. 406 с.
7. Проблемы психологической герменевтики / под ред. Чепелевой Н.В. Киев : НПУ имени М.П. Драгоманова, 2009. 382 с.
8. Проблеми психологічної герменевтики / за ред. Н. В. Чепелєвої. Київ : Міленіум, 2004. 276 с.
9. Самопроектування особистості у дискурсивному просторі : монографія / Н. В. Чепелєва, М. Л. Смульсон, О. В. Зазимко, С. Ю. Гуцол [та ін.]; за ред. Н. В. Чепелєвої. Київ : Педагогічна думка, 2016. 232 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/704560/ (дата звернення 10.04.2019).
10. Чепелева Н.В. Интерпретация как механизм конструирования опыта личности. *Актуальні проблеми психології:* Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. *Т.ІІ. Психологічна герменевтика.* 2020. Вип. 12. С. 4–18.
11. Щюц А., Лукман Т. Структури життєсвіту. Київ : Центр духовної культури, 2004. 560 с.

Шиловська О.М., Київ
ORCHID 0000-0002-7256-9365

ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДГРУНТЯ ДІАГНОСТИКИ РОЗВИТКУ ЗДАТНОСТІ ПІДЛІТКА ДО ДИСКУРСИВНОГО КОНСТРУЮВАННЯ ДОСВІДУ

В статті аналізується теоретичний підхід до особливостей діагностики розвитку здатності підлітка до дискурсивного конструювання досвіду. З'ясовано ключові процеси, що визначають розвиток означеної здатності підлітка, зокрема, стратегічність, рефлексія, інтелектуальна ініціація та децентрація.

Ключові слова: дискурсивне конструювання досвіду, стратегічність, рефлексія, інтелектуальна ініціація, децентрація.

The article analyzes the theoretical approach to the diagnosis' peculiarities of the development of teenagers' ability to discursive construction of experience. The key processes that determine the development of this teenagers' ability are identified, in particular, strategic, reflection, intellectual initiation and decentralisation.

Keywords: experience discursive constructing, strategic, reflection, intellectual initiation, decentralisation.

Постановка проблеми. Почуття дорослості спонукає підлітка не лише проаналізувати значимість власного «Я», переосмислити ретроспективу свого життєвого досвіду, але й планувати особисте майбутнє і власне «Я» в цьому майбутньому.

Спілкування з однолітками в підлітковому віці, на відміну від молодшого шкільного, займає провідну позицію. Саме в стосунках з однолітками дитина підліткового віку прагне реалізувати свою особистість, визначити свої можливості в спілкуванні, визначити риси та якості, які є значимими не лише для неї, але й для референтного оточення. Варто зауважити, що дитина молодшого та середнього підліткового віку часто оцінює себе, враховуючи точку зору значимого Іншого, і часто сприймаючи й відстоюючи її як свою власну. Ближче до старшого підліткового віку, на наш погляд, починає формуватися якість, яку О. Б. Старовойтенко [9] називає «можливістю себе». Саме ця якість, на думку дослідниці, втілюється в життєвому проекті особистості. Однак, щоб у просторах «Я в Іншому», «Інший в Я», «Я у собі» могли розвиватися і вдосконалюватися якості «Я», необхідна активність і самостійність підлітка, розвиток його суб'єктності.

Зауважимо, що формування ставлення підлітка до себе як особистості проходить у два етапи, які відповідають молодшому і старшому періодам підліткового віку. На першому етапі відбувається усвідомлення своєї

відмінності від ровесників, утвердження своєї належності до світу дорослих. На даному етапі для підлітка властиві некритичне наслідування зовнішніх манер дорослих, суттєва залежність від групи ровесників. Постійна взаємодія з однолітками породжує у нього прагнення зайняти належне місце серед них, що є одним із домінуючих мотивів поведінки та діяльності. Іноді потреба підлітка в самоствердженні настільки сильна, що задля визнання ровесниками він готовий поступитися своїми поглядами та переконаннями. На другому етапі підліток уже не сумнівається, що він не дитина, починає усвідомлювати своєрідність своєї особистості, знижується його залежність від групи однолітків. Старшого підлітка характеризують підвищена увага до внутрішнього світу інших людей, до самоаналізу. Таким чином, досліджуючи особливості конструювання досвіду у підлітковому віці, необхідно ретельно вивчати кожен етап окремо, підбираючи валідний та надійний інструментарій.

Максималізм підлітка і його залежність від референтної групи не дають можливості для самостійного переосмислення подій власного життя, а тим більш, для конструювання майбутнього. Він може транслювати таку історію свого життя, яку прийме і схвалить соціум, щоб бути значимим і прийнятим у ньому, не замислюючись над тим, наскільки важливою, вагомою є ця історія особисто для нього. Щоб із соціально присвоєного проекту підліток міг конструювати власний проект, насамперед, необхідно розвивати наративні способи осмислення дійсності та власного «Я».

Актуальність дослідження зумовлена новим підходом до вивчення психологічних особливостей підлітків, в основі якого лежить погляд на особистість як автора власного життя.

Метою даної статті є розроблення теоретичної моделі діагностики розвитку здатності підлітка до дискурсивного конструювання досвіду.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розробка й апробація психолого-герменевтичного інструментарію виокремлення рівнів сформованості інтерпретаційних процесів особистості, на наш погляд, відкриє можливість для визначення особливостей опанування підлітком певних стратегій конструювання досвіду та його здатність до розвитку означеного процесу. Згідно теоретичної моделі дослідження, за якою працює лабораторія, серед ключових процесів, що визначають розвиток здатності підлітка до конструювання досвіду, є інтелектуальна ініціація, стратегічність, рефлексія, децентрація.

Зокрема, спираючись на науковий доробок М.Л. Смульсон [8], інтелектуальну ініціацію ми розглядаємо як здатність до самостійної постановки задач. Однак, стосовно підлітків здатність до самостійної постановки задач починається, насамперед, із здатності самостійно приймати рішення та нести за нього відповідальність. Спираючись на результати попередніх досліджень [7], зауважимо, що здатність приймати рішення властива далеко не всім підліткам, і чим молодший підліток, тим складніше йому прийняти певне рішення.

Причиною даного явища є не лише психологічні особливості даного віку, але й той досвід, якого дитина набуває у соціумі, – зокрема, страх зробити помилку при прийнятті рішення і внаслідок цього стати посміховиськом в очах друзів, знайомих, однолітків тощо; острах наслідків, адже підліток ще великою мірою залежить від батьків, дорослих, вчителів, сім'ї, де, на жаль, часто діє правило: вчинив неправильно – будеш покараний. Ще однією з вагомих причин, що не дає підлітку приймати рішення, є страх перед невідомим. Адже неправильно прийняте рішення, що не схвалюється соціумом, може «кардинально» змінити життя підлітка: втратить друзів, втратить авторитет у компанії, буде осміяний в соціальних мережах, і, врешті решт, зміниться його звичне і таке «комфортне» життя. Іноді підліток не здатен прийняти рішення ще й тому, що він звик до того, що за нього це зроблять дорослі, а отже й відповідальність за рішення несуть дорослі. І якщо прийняте рішення не призведе до бажаного результату, підліток не буде шукати виходу із ситуації, прикладати зусилля, щоб змінити щось, аналізувати причини, чому ж не вдалося, адже це не його рішення і ніякої відповідальності за нього він не несе. І, нарешті, з нашої точки зору, найвагоміша причина – це брак досвіду. Іноді дитина не розуміє сенсу проблеми вибору і не може вирішити дану проблему самостійно.

Таким чином, в нашому розумінні особливості прояву і розвитку інтелектуальної ініціації стосовно підліткового віку нерозривно пов'язані з розвитком стратегічності. Спираючись на дослідження М.Л. Смульсон [8], стратегічність у підлітків ми розглядаємо як особливість життєвого вибору, що пов'язана з інтелектуальним та вольовим прийняттям рішення про подальші дії дитини та прийняття на себе відповідальності за дані рішення.

Варто також зауважити, що за результатами наших попередніх досліджень [7] ми дійшли наступного висновку: чим молодший підліток, тим важче йому діяти в динамічних обставинах, оскільки лише незначна частина підлітків від 11 до 13 років здатні адекватно реагувати на ситуацію, швидко і своєчасно планувати свою діяльність і поведінку, розробляти програму дій для досягнення мети. Молодші підлітки не вміють і не бажають продумувати послідовність своїх дій, діють більш спонтанно під впливом емоцій та миттєвих бажань. З віком у підлітків зростає рівень сформованості регуляторної гнучкості, що дозволяє їм при виникненні непередбачених обставин легко перебудувати плани і програми дій і поведінки, швидко оцінити зміну значущих умов.

Таким чином, досліджуючи розвиток стратегічності як процесу, що обумовлює здатність підлітка до конструювання досвіду, доцільно звернути увагу на сформованість потреби в усвідомленому плануванні діяльності; здатність виокремлювати значущі умови досягнення цілей, як в поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому; сформованість у підлітка потреби продумувати способи своїх дій і поведінки для досягнення поставлених цілей; сформованість стійкості суб'єктивних критеріїв оцінки результатів діяльності; здатність перебудовувати, вносити корективи в

планування та реалізацію власних планів залежно від зміни зовнішніх чи внутрішніх умов. Не менш важливим при цьому є розвиток здатності брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх наслідки.

Для розвитку здатності підлітка брати на себе відповідальність за своє життя, досягнення ним певної зрілості необхідно відділення дитини від сім'ї, що передбачає встановлення нових партнерських взаємин, в яких сім'я і підліток сприяють розвитку один одного, знаходяться в рівних позиціях і через діалог, а не повчання, допомагають один одному у вирішенні своїх унікальних життєвих завдань. Однак залишається відкритим питання: чи готові до цього сучасні батьки? На наш погляд, відповідь на дане питання, насамперед, пов'язане з особистісним розвитком самих батьків, з рівнем розвитку їх здатності конструювати власне життя, а не планувати і «проживати» життя власних дітей.

З відокремленістю від інших, зокрема, від сім'ї, тісно пов'язане самоствердження підлітка, що виявляється в його спрямованості на реалізацію своєї унікальності в системі соціальних зв'язків. Саме реалізація свого власного «Я» у підлітковому віці створює підґрунтя для можливості приймати власні рішення, задовольняючи тим самим потребу бути самоцінним, визнаним, незалежним.

Таким чином, досліджуючи проблему відповідальності, варто звернути увагу на локус контролю досліджуваних підліткового віку, що відображає загальну схильність приписувати відповідальність за події, що відбуваються в житті особи, собі, власній поведінці, здібностям або оточенню, нагоді, долі, обставинам тощо.

Здатність підлітка до конструювання власного досвіду значною мірою обумовлюється рефлексією. В даному контексті нам видається доцільним розглядати рефлексію як здатність керувати власною активністю виходячи з особистих цінностей підлітка. Разом з тим у віковому аспекті рефлексію варто розглядати як самоставлення, що передбачає також самоаналіз, дослідження свого внутрішнього світу й поведінки.

С.Л. Рубінштейн [6] зазначав, що «існують два основних способи існування людини і, відповідно, два відношення до життя. Перший – життя не виходить за межі безпосередніх зв'язків, у яких перебуває людина»; другий – пов'язаний із виникненням рефлексії, яка «ніби зупиняє, перериває неперервний перебіг життя і мислено виводить людину за його межі. Людина наче займає позицію поза нею…»

В процесі рефлексії підліток набуває внутрішнього досвіду, що згодом стає основою для ефективного регулювання його поведінки у соціумі, усвідомлення свого «Я» та власного життя. Рефлексія для підлітка – це внутрішній діалог, в процесі якого він досліджує, оцінює, приймає або ж заперечує певні цінності, що притаманні значущому для підлітка оточенню.

Таким чином, внаслідок розвитку рефлексії в підлітковому віці активно формується система ціннісних орієнтацій. Як елемент структури особистості ціннісні орієнтації відображають внутрішню готовність підлітка до здійснення

певних дій, спрямованих на задоволення потреб та інтересів. Процес формування ціннісних орієнтацій у самому загальному вигляді може бути представлений як життєвий простір, що розширюється в часі, у якому особистість будує і здобуває визначену «траєкторію свого руху» згідно орієнтирам: цінностям зовнішнього світу і цінностям самопізнання, самооцінки, саморозвитку. На нашу думку, саме привласнені, внаслідок рефлексії, цінності зовнішнього світу, здатність до самопізнання та самооцінка суттєво обумовлюють розвиток здатності підлітка до конструювання досвіду.

Таким чином, нам видається доцільним, крім рівня розвитку рефлексії, дослідити також самооцінку підлітків та систему ціннісних орієнтацій.

Розглядаючи децентрацію як здатність подивитися на проблему з точки зору Іншого, звернемося до досліджень О. Б. Старовойтенко [9], яка зауважує, що в процесі спілкування «Я» підлітка набуває якості «необхідності іншого». Авторка також зазначає, що в процесі формування ставлення до Іншого й до себе формується діалогічність, завдяки якій дитина може визначити ставлення до себе та до Іншого. Розглядаючи проблему діалогічності свідомості, Ю. О. Михальчук [3] зауважує, що діалогічність людини дає можливості протиставляти різні точки зору, з'ясовувати розбіжності між ними, тим самим надаючи особистості можливість виходити за межі власного «Я». На наш погляд, саме розвиток діалогічності в молодшому шкільному та підлітковому віці є передумовою розвитку у дитини децентрації. Зауважимо, що в своїх дослідженнях Т.І. Пашукова [4] визначає егоцентризм як явище, що протилежне децентрації. Егоцентризм характеризується тенденцією інтерпретувати світ з точки зору власного «Я», нездатністю розуміти розмаїття точок зору і поглядів інших. Ця інтерпретація базується на тому, що для дитини є видимим, помітним, зрозумілим. Як правило, діти схильні бачити світ інших людей таким, який є у них самих. Однак, за теорією Ж. Піаже [5], із збагаченням соціального досвіду дитина стає менш егоцентричною і більш сприйнятливою до думок і позицій іншого, що і сприяє розвитку децентрації. Розглядаючи дану проблематику, неможливо лишити поза увагою дослідження Т.І. Пашукової [4], яка заперечує зниження егоцентризму в онтогенетичному розвитку дитини і говорить про його значне збільшення в підлітковому віці. Аналізуючи отримані в процесі емпіричного дослідження результати, авторка дійшла висновку про наявність прямого зв'язку між зниженням егоцентризму та поліпшенням взаємодії підлітка в міжособистісному спілкуванні.

Основним видом дискурсивного конструювання досвіду Н.В. Чепелєва [1] визначає наративне конструювання. Ґрунтуючись на попередніх дослідженнях, проведених в лабораторії когнітивної психології, було визначено, що провідним механізмом наративного конструювання досвіду є інтерпретація соціокультурних та особистісних текстів, тож доцільно дослідити особливості інтерпретаційних процесів у підлітків та особливості їх прояву залежно від розвитку означених вище метакогніцій (інтелектуальна ініціація, стратегічність, рефлексія, децентрація).

Зокрема, з метою дослідження особливостей інтерпретаційних процесів у підлітків ми плануємо застосовувати роботу з притчею. Для прикладу наведемо одну з них.

У однієї старої китаянки було два великих глечика. Кожен із них висів на одному з кінців коромисла, яке вона закріплювала на шиї. У одного глечика була тріщина, а другий – був цілим і завжди приносив всю воду повністю. А тріснутий глечик приходив лише наполовину заповненим, бо дорога від річки до будинку була довга. Так тривало досить довго. Жінка приносила додому лише півтора глечика води. Зрозуміло, що цілий глечик пишався собою, а тріснутий – був пригнічений і нещасний, він соромився своєї ущербності і засмучувався, що міг виконати лише половину своєї роботи. Якось біля річки після двох років відчуття повного провалу, звернувся тріснутий глечик до старої жінки: «Я соромлюся себе, вода стікає із моєї тріщини весь шлях від річки до будинку!»…

З метою дослідження рівня сформованості у підлітків інтерпретаційних процесів, зокрема, передсмислового, смислового та мета смислового, розроблена система запитань відповідно до обраних текстів.

Зокрема, ми припускаємо, що інтерпретаційні процеси, які характерні для підлітка на передсмисловому, рівні можна визначити за допомогою питань наступного типу: прості запитання (що…? де…? коли…?) та практичні запитання (як би ти вчинив на місці…?). Смисловий рівень, на наш погляд, можна дослідити за допомогою таких запитань: оціночні запитання (як ти ставишся до…?), інтерпретуючі питання (чому…?) та творчі питання (що було б, якби…?). І, нарешті, запропонувавши дитині продовжити притчу, можна спробувати дослідити, чи відбуваються і як саме інтерпретаційні процеси на метасмисловому рівні.

Подальше дослідження розвитку здатності підлітка до дискурсивного конструювання досвіду буде зосереджено на підборі надійних і валідних методик діагностики, що відповідають віковим особливостям дитині молодшого та старшого підліткового віку.

Список літератури

1. Дискурсивні технології самопроектування особистості : монографія / за ред. Н. В. Чепелєвої. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2019. 170 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/717132/ (дата звернення 01.03.2021).

2. Краєва О. А. Становлення рефлексивної свідомості на етапі подолання підлітком кризи ідентичності. *Проблеми сучасної психології :* Зб. наук. праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. С. 382–392. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/20002/1/O.Kraieva_SRSPKI_PSP_11.pdf (дата звернення: 02.03.2021).

3. Михальчук Ю. О. Діалогічність свідомості особистості та діалогічна взаємодія: психологічний аспект вивчення. *Науковий вісник ХДУ.Серія*

Психологічні науки. 2018. Т. 2. № 3. С.75–79. URL: https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/issue/view/9/48 (дата звернення: 02.03.2021).

4. Пашукова Т. І. Егоцентризм як соціально-психологічне явище. *Вісник Київського університету імені Тараса Шевченка. Соціологія. Психологія. Педагогіка.* 2001. Вип. 10. С. 27–30. URL:http://www.library.univ.kiev.ua/ukr/elcat/new/detail.php3?doc_id=1365482 (дата звернення: 03.03.2021)

5. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Москва : Наука, 1969. 659 с.

6. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва : Педагогика, 1973. 423 с.

7. Самопроектування особистості у дискурсивному просторі : монографія / за ред. Н. В. Чепелєвої. Київ : Педагогічна думка, 2016. 232 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/704560/ (дата звернення: 01.03.2021).

8. Смульсон М. Л. Розвиток інтелекту та суб'єктності дорослих у віртуальному просторі. *Технології розвитку інтелекту*. 2016. Т. 2. № 2. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/77240529.pdf (дата звернення: 02.03.2021).

9. Старовойтенко Е. Б. Возможности Я в отношении к другому: герменевтика и рефлексия. *Психология :* Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10 № 4. С. 121–142. URL: https://psyjournal.hse.ru/ (дата звернення: 22.02.2020).

Яланська С. П., Полтава
ORCID 0000-0003-3289-5331

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНИХ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ УМОВАХ: ГЕНЕТИКО-КРЕАТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ

Сучасне соціокультурне середовище потребує креативних особистостей, що здатні до нестандартного мислення, самостійного прийняття рішень, творчої професійної діяльності. Є ряд досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців з психології розвитку творчої особистості, які потребують особливої уваги. У статті здійснено акцент на вивчення особистості в межах генетичної психології, на основі генетико-моделюючого підходу. Досить перспективними є системні, комплексні дослідження розвитку творчої особистості в сучасних соціокультурних умовах на основі генетико-креативного методу, що визначає академік С. Д. Максименко.

Ключові слова: розвиток, особистість, креативність, творчість, генетична психологія, генетико-креативний потенціал, соціокультурні умови, учасники освітнього процесу.

Modern socio-cultural environment needs creative individuals who are capable of non-standard thinking, independent decision-making, creative professional activity. There are a number of studies of ukrainian and foreign scientists on the psychology of creative personality development, which require special attention. Important in the system of scientific research is the study of personality within the framework of genetic psychology, based on the genetic modeling approach. Systematic, complex researches of the development of creative personality in modern socio-cultural conditions based on the genetic and creative method defined by academician S. D. Maksimenko are rather perspective.

Keywords: development, personality, creativity, genetic psychology, genetic and creative potential, socio-cultural conditions, participants in the educational process.

Постановка проблеми дослідження.

Основою духовного, інтелектуального, фізичного, культурного, економічного потенціалу суспільства є формування та розвиток творчого, конструктивно мислячого, відповідального молодого покоління, здатного до успішної самореалізації, самовдосконалення. Сучасний соціокультурний простір потребує креативних особистостей, що здатні висловлювати свою думку, нестандартно мислити, самостійно приймати рішення, здійснювати діяльність на творчому рівні. Тож переконані, що розвиток особистості доцільно розглядати через призму генетико-креативного потенціалу, на основі генетико-моделюючого підходу С. Д. Максименка.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Увага науковців до проблеми розвитку творчої особистості є досить суттєвою. Так, С. Д. Максименко зазначає, що сам початок нової людини є нічим іншим, як результатом творчого акту опредметнення своєї нужди двома люблячими істотами. Вже сама по собі дана особистість є результатом і продуктом творчості. І нужда, втілена у ній, має величезний креативний потенціал, який виявляється в унікальності, гетерогенності, самоусвідомленні, самодостатності в цілому. Дотриматися принципу креативності в аналізі (і в дослідженні) особистості означає «взяти» її існування в цілому, в її унікальній спрямованій єдності, в котрій вона лише і існує [3; 8; 9]. Переконані, що ключовими для розуміння розвитку особистості є принципи генетико-креативного методу за С. Д. Максименком, а саме: розвитку; переживання; свободи; взаємодії; невизначеності і індетермінізму, терапевтичного ефекту. Принцип розвитку означає врахування онто- і актуалгенезу як саморозвитку складної гетерогенної нелінійної системи, якими є особистість і група. Автор зазначає, що врахування цього є абсолютно необхідним вже тому, що, вихідна сила (нужда), що зумовлює саморозвиток, має відпочатково креативний характер. Принцип переживання є провідним у методі, за визначенням розуміння переживання ґрунтується на тлумаченнях цього явища в роботах Л. С. Виготського, М. В. Папучі. Додержання принципу свободи означає, що процес навчання скеровано на формування свободних дій, тобто таких, що спочатку «інтелектуалізуються», а вже потім реалізуються як реальні дії. Принцип взаємодії означає, що суперечність «нормативність – креативність» може бути реально розв’язана лише в свободній взаємодії. Принцип невизначеності, як опозиція передбачуваності, припускає постановку завдань, які відпочатково несуть в собі тенденцію до помилки. Помилкові дії можуть на певному етапі виступити водночас індикаторами і чинниками процесу творчості. Принцип терапевтичної дії пов’язаний з переконанням у тому, що процес творчості є необхідною складовою психологічного життя кожної людини (дитини), і створення відповідного креативного середовища, тим самим, позитивно впливає на її учасників [3; 9].

В. О. Моляко ввів у вітчизняну психологію поняття «стратегія творчої діяльності». Автор підкреслює, що стратегія є організуючою і регулюючою складовою творчої діяльності людини. В. О. Моляко визначає стратегію як основу творчої обдарованості. Автор підкреслює, що стратегія як особистісне утворення складає основу творчої обдарованості, тому що конденсує в собі ті структури, які детермінують аналіз ситуацій, оцінки нової інформації, вибір об'єктів дослідження, вибір орієнтирів, планування творчої поведінки, прогнозування розвитку гіпотез і замислів рішення задач, можливості гнучкої переорієнтації в змінах умов діяльності і багато іншого. Саме через це стратегії, як можна передбачити, багато в чому спрямовують свідомість, насичують її конкретним змістом, акумулюють у підсвідомості знання і технології їхнього використання, які можуть бути реалізовані (зі змінами або ж у «чистому» вигляді) при виникненні нових проблем і рішенні нових задач. Саме стратегіальна організація підсвідомості передбачає використання аналогів, комбінаторики, реконструювання, задає напрямок у діяльності. Це те

інтуїтивне почуття, яке «веде» рішення, «веде» суб'єкта в виборі різноманітних напрямків, у його виборах, часто важко пояснюваних. Автор зазначає можливість припущення, що звідси виникають інтуїтивні здогадки, передбачення, часткові чи повні рішення... [4; 5].

І.Д. Пасічник зазначає, що творчість у своєму функціонуванні комбінує когнітивні, емоційні та вольові аспекти, має процесуальний та особистісний аспект. Продукт творчості є результатом найвищої концентрації духовних сил. Залежність науково-технічного прогресу від творчого процесу призводить до спроб його комп'ютерного моделювання в межах розвитку сучасних комп'ютерних технологій. Автор наголошує на тому, що креативність означає здатність до творчості, розуміється як потенціал, внутрішній ресурс людини, що виявляється в мисленні, спілкуванні, почуттях, окремих видах діяльності, визначається сприйнятливістю до нових ідей. Основна відмінність поняття креативності від поняття творчості полягає в тому, що креативність розглядається як певний специфічний стиль діяльності, в той час як творчість сама по собі є діяльністю. Креативність частіше, ніж творчість, пов'язують із когнітивними процесами; вона може бути зафіксованою об'єктивними методами. Дослідник підкреслює, що у психологічній науці, а також у логіці та філософії, виходячи з найновіших досліджень в цих галузях, прийнято чітко розрізняти особистісну креативність та особистісну творчість. Якщо внутрішні передумови, особливості когнітивної сфери та психологічні задатки забезпечують особистісну креативність та активність у пошуковій діяльності, то творча людина – та, що реалізує свій креативний потенціал. Тож креативність розглядається як умова творчої активності особистості [6].

Проблему розвитку творчості особистості розкриває концепція креативності як універсальної пізнавальної творчої здібності Дж. Гілфорда. Розробляючи зазначену проблему, вчений указав на принципове розходження між двома типами розумових операцій: конвергенцією і дивергенцією. Конвергентне мислення актуалізується в тому випадку, коли людині, яка розв'язує задачу, потрібно на основі безлічі умов знайти єдине правильне рішення. Конкретних рішень може бути і декілька, але ця множина завжди обмежена. Дивергентне мислення визначається як «тип мислення, який рухається в різноманітних напрямках». Такий тип мислення припускає варіювання шляхів вирішення проблеми, призводить до несподіваних висновків і результатів. Дж. Гілфорд вважав операцію дивергенції основою креативності як загальної творчої здібності [1].

Р. Стернберг і Д. Лаверт вважають креативними таких людей, які здатні «купувати ідеї за низькою ціною і продавати за високою». «Купувати за низькою ціною» – означає займатися невідомими, невизнаними або малопопулярними ідеями. Завдання полягає в тому, щоб правильно оцінити потенціал їхнього розвитку і можливий попит. Творча людина, всупереч опору середовища, нерозумінню і неприйняттю, наполягає на визначених ідеях і «продає їх за високою ціною». Після досягнення ринкового успіху вона переходить до іншої непопулярної або нової ідеї. Р. Стернберг вважає, що людина може не реалізувати свій творчий потенціал у двох випадках: 1) якщо вона висловлює ідеї передчасно, 2) якщо вона не виносить їх на обговорення занадто довго, після чого ідеї стають очевидними, «застарівають». Цілком зрозуміло, що психологічні аспекти творчості у Стернберга

розглядаються через призму її соціального прийняття і оцінки. Творчі прояви детермінуються шістьма основними чинниками: 1) інтелектом як здібністю; 2) знаннями; 3) стилем мислення; 4) індивідуальними рисами; 5) мотивацією; 6) зовнішнім середовищем [2].

Мета статті: розгляд проблеми розвитку особистості в сучасних соціокультурних умовах, розкриття особливостей розвитку творчої особистості в освітньому просторі на засадах генетико-креативного підходу за С. Д. Максименком.

Виклад основного матеріалу дослідження. Визначальними для вивчення особистості є ідеї щодо її розвитку та становлення в контексті генетичного підходу С. Д. Максименка, академіка НАПН України, директора Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Повного кавалера ордена за заслуги, основоположника генетичної та медичної психології, автора нового покоління українських підручників з психології (які прийшли на заміну легендарним підручникам Г. С. Костюка), президента та головного наукового співробітника українського відділення Global Union of scientists for peace / Глобального союзу вчених за мир, дійсного члена Міжнародної ради психологів (США), дійсного члена Європейської академії природничих наук (ФРН, м. Ганновер), дійсного члена Міжнародної академії природознавства (ЄС), дійсного члена Європейської академії природознавства (Единбург, Велика Британія). На основі циклу теоретико-експериментальних робіт та генетико-моделюючого методу під керівництвом С. Д. Максименка створена українська наукова школа генетичної психології, у якій підготовлено понад 70 докторів і понад 200 кандидатів психологічних наук.

На основі узагальнень ідей про розвиток творчої особистості розроблено цілісну концепцію розвитку творчої компетентності майбутнього вчителя, базисом якої є генетико-психологічна теорія народження, зростання та існування особистості, генетико-креативний підхід за С. Д. Максименком.

Окреслено зміст, структуру, засоби розвитку творчої компетентності майбутнього вчителя. Творча компетентність майбутнього вчителя – найвищий рівень розвитку професійної компетентності, коли людина здійснює професійну діяльність на творчій основі стабільно і безперервно.

Структура розвитку творчої компетентності майбутнього вчителя базується на основних структурних компонентах професійної компетентності: особистісно-розвивальному; діяльнісно-розвивальному; комунікативному; фаховому; опануванні досвіду (рис. 1).

Показниками досягнення творчої компетентності є ціннісно-педагогічна, мотиваційна, психолого-педагогічна, організаційна, методична, дидактична, інформаційна компетенції, вербально-комунікативна, невербальна, компетенція самовдосконалення, понятійне та творче мислення.

На основі визначених показників, критеріїв, психологічних та педагогічних засобів розроблено зміст та основні етапи розвитку творчої компетентності майбутніх учителів у освітньому процесі.

Розвиток творчої компетентності майбутніх учителів має здійснюватися на основі підготовчого, діагностичного та розвивального етапів. Розвивальний етап повинен забезпечуватися психолого-педагогічними засобами у навчально-

виховному процесі ЗВО: а) психологічні: розвиток творчого мислення; прагнення до самовдосконалення; розвиток педагогічного спілкування вчителя як творчого процесу; мотивація до самостійного творчого опрацювання матеріалу; розвиток творчих здібностей у діяльності; розвиток фахової підготовки, понятійного мислення; б) педагогічні: організація навчальної діяльності, у ході якої студенти реалізують себе як творчі особистості; забезпечення конструктивного постійного зворотного зв'язку; встановлення партнерського педагогічного спілкування; забезпечення мотивації до дослідницької діяльності, активності та креативності під час занять; організація навчального процесу; діяльності, активності та креативності під час занять; організація навчального процесу з метою більш глибокого оволодіння студентами навчальним матеріалом [7].

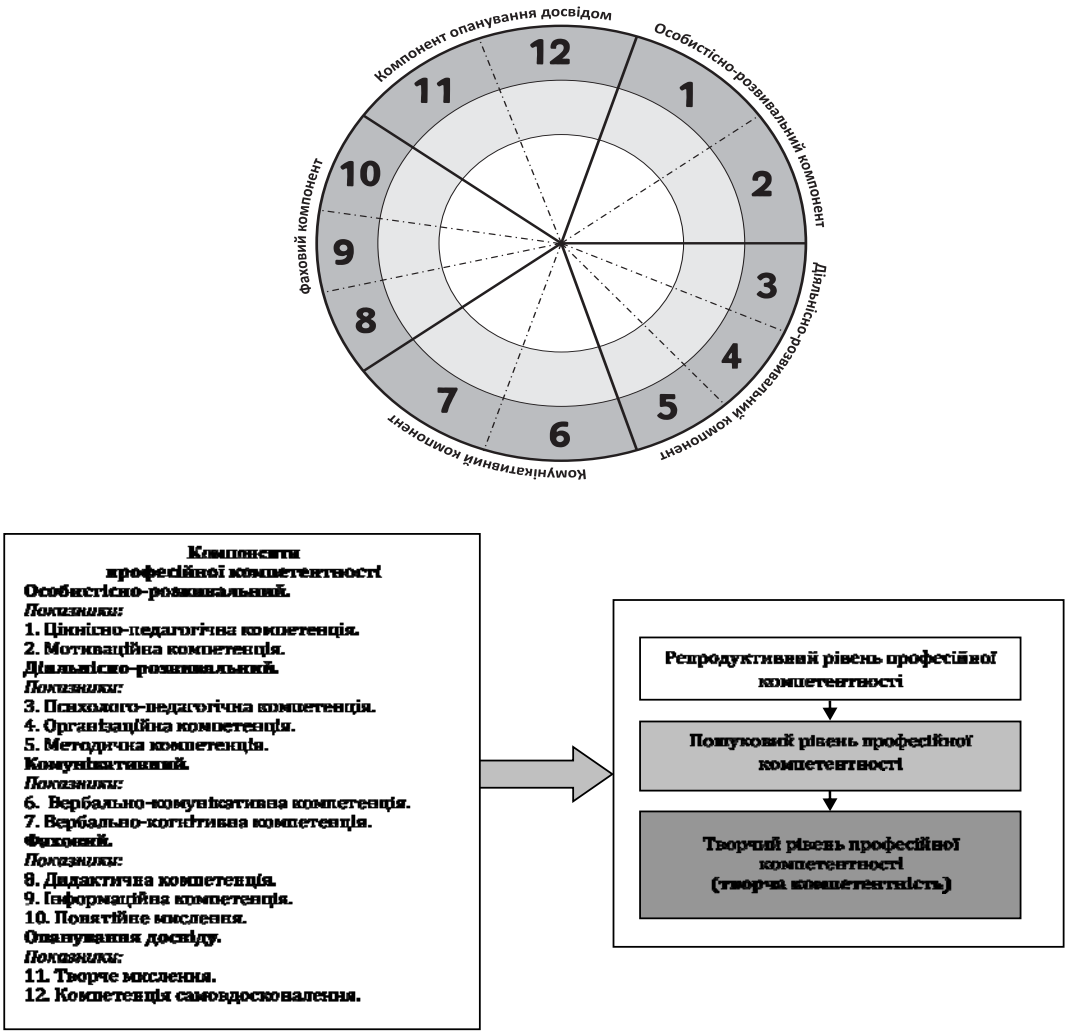


Рис. 1. Структура розвитку творчої компетентності майбутніх учителів

Створення навчально-виховного середовища, що забезпечує відповідні психологічні та педагогічні засоби розвитку творчої

↓

Підготовчий етап (установка на розвиток творчої компетентності)

↓

Діагностичний етап (психодіагностика показників творчої

Розвивальний етап					
Компоненти професійної компетентності	Критерії досягнення рівня творчої компетентності	Показники творчої компетентності	Психологічні засоби	Педагогічні засоби	Зміст роботи
особистісно-розвивальний	самостійність	ціннісно-педагогічна, мотиваційна компетенції	мотивація самостійного творчого опрацювання матеріалу	забезпечення мотивації до дослідницької діяльності, активності та креативності під час занять	розвиток професійних цінностей і мотивів творчої діяльності
діяльнісно-розвивальний	мобільність у використанні інноваційних засобів роботи	психолого-педагогічна, організаційна, методична компетенції	розвиток творчих здібностей у діяльності	забезпечення конструктивного постійного зворотного зв'язку	оволодіння організаційно-методичною базою
комунікативний	комунікативність	вербально-комунікативна вербально-когнітивна компетенції	розвиток педагогічного спілкування вчителя як творчого процесу	встановлення партнерського педагогічного спілкування	оволодіння педагогічним спілкуванням
фаховий	результативність	дидактична, інформаційна компетенції, понятійне мислення	розвиток фахової підготовки, понятійного мислення	організація навчального процесу, що обумовлює глибоке володіння студентами матеріалом з фаху	оволодіння змістовими поняттями
опанування досвіду	готовність до творчості	творче мислення, компетенція самовдосконалення	розвиток творчого мислення, прагнення до самовдосконалення	організація навчальної діяльності, у ході якої студенти реалізують себе як творчі особистості	набуття досвіду педагогічної діяльності

Результат (творча компетентність майбутніх учителів)

Рис. 2. Зміст та етапи розвитку творчої компетентності майбутніх учителів

За результатами анкетування вчителів зі стажем та майбутніх фахівців системи освіти Полтавщини (167 осіб) на питання щодо характеристик творчої компетентності педагога отримали такі відповіді:

1) цілеспрямованість (98,0%);
2) працелюбність (94,0%);
3) гнучкість (68,0%);
4) готовність до експерименту (81,0%);
5) бажання реалізації отриманих компетентностей на практиці (67,0%);
6) постійне використання додаткових джерел інформації (67,0%);
7) урахування вимог сучасності (43,0%);
8) високі вимоги до власної діяльності (91,0%);
9) широкий кругозір (89,0%);
10) постійний пошук нового (99,0%).

Розроблено програму, що базується на генетико-моделюючому підході С. Д. Максименка.

Програма розвитку творчої компетентності майбутніх учителів відіграє важливу роль у реалізації процесу формування та розвитку теоретичної і практичної готовності студента до педагогічної діяльності на високому фаховому рівні.

Метою даної програми є розвиток визначених показників розвитку творчої компетентності майбутніх учителів.

Завдання програми – це розвиток показників компонентів професійної компетентності: особистісно-розвивального; діяльнісно-розвивального; комунікативного; фахового; компоненту опанування досвіду.

Дана програма передбачає створення спеціального освітнього середовища у процесі підготовки вчителів у ЗВО з наступними характеристиками: а) установка на особистісно-розвивальний компонент (ціннісно-педагогічна, мотиваційна компетенції); б) установка на діяльнісно-розвивальний компонент творчої компетентності (психолого-педагогічна, організаційна, методична компетенції); в) формування та розвиток педагогічного спілкування як творчого процесу на основі вербально-комунікативної, вербально-когнітивної компетенцій; д) установка на фахове зростання на основі дидактичної, інформаційної компетенції, понятійного мислення; д) поглиблення опанування педагогічного досвіду (розвиток творчого мислення, компетенції самовдосконалення).

Важливою для ефективного впровадження програми є інтеграція психолого-педагогічних засобів у освітньому процесі закладу вищої освіти.

Організаційно-методичними умовами сприяння розвитку творчої компетентності майбутніх учителів, які забезпечує програма, є:

– організація навчальної діяльності, у ході якої студенти реалізують себе як творчі особистості;
– забезпечення конструктивного постійного зворотного зв’язку;
– встановлення партнерського педагогічного спілкування;
– забезпечення мотивації до дослідницької діяльності, активності та креативності під час занять.

Основні психологічні умови розвитку творчої компетентності майбутніх учителів, передбачені програмою, включають: особливості структури педагогічної діяльності; саморегуляцію; педагогічну активність; готовність до професійної творчості.

Програма складається із сукупності блоків, які представлені психолого-педагогічними та тренінговими засобами, спрямованими на розвиток готовності до адекватного і повного пізнання власних творчих можливостей та педагогічної творчості. Програма передбачає забезпечення психологічних умов та чинників, що активізують творчу, пізнавальну діяльність студентів. Майбутні вчителі осмислюють уявлення, що склалися про себе та інших. Учасники програми отримують інформацію про те, як вони виглядають в очах інших людей; як їх дії та вчинки сприймаються іншими. Доцільним є проведення блоків програми під час кураторських занять зі студентами, під час навчальних занять з фаху та вивчення окремих спецкурсів «Психологія», «Психологія творчості», «Педагогічна психологія», «Методика викладання психології» та ін.

Розглянемо особливості складових блоків програми.

Блок № 1. «Розвиток професійних цінностей і мотивів творчої діяльності» розрахований на розвиток показників особистісно-розвивального компоненту професійної компетентності майбутніх учителів. Його зміст передбачає мотивацію студентів до творчої педагогічної діяльності та розвиток професійних цінностей. Обов'язковим є проведення всіх складових блоку програми, що інтегрують в собі психолого-педагогічні засоби.

Блок № 2. «Оволодіння організаційно-методичною базою». Забезпечує розвиток показників діяльнісно-розвивального компоненту професійної компетентності. Формує вміння висловлювати нові, нестандартні ідеї, прагнення використовувати інноваційні засоби, вдало поєднувати логіку з інтуїцією.

Блок № 3. «Оволодіння педагогічним спілкуванням» розрахований на розвиток показників комунікативного компоненту професійної компетентності майбутніх учителів. Його зміст спонукає майбутніх учителів до активного педагогічного спілкування, ефективної діалогічної взаємодії.

Блок № 4. «Оволодіння змістовими поняттями». Забезпечує розвиток показників фахового компоненту професійної компетентності майбутніх учителів. Його зміст передбачає формування вміння надавати завершеного вигляду своїм ідеям, відстоювати власну думку, наводячи конкретні приклади, систематизувати, узагальнювати матеріал, робити змістовні висновки.

Блок № 5. «Набуття досвіду педагогічної діяльності» розрахований на розвиток показників компоненту професійної компетентності опанування досвіду майбутніх учителів. Його зміст спонукає майбутніх учителів чітко формулювати визначення наукових понять, наводити максимальну кількість їх значень, творчо аналізувати зміст предмету, постійно самовдосконалюватися [7].

Нами було проведено анкетування учнівської (учні 7-11 класів), студентської молоді, вчителів шкіл, викладачів закладів вищої освіти Полтавщини різних рівнів акредитації (449 осіб). На питання «Чого не вистачає для реалізації різнобічного розвитку особистості та її творчого потенціалу?»

серед учнівської та студентської молоді отримали такі відповіді: недостатній рівень мотивації до творчості (68,4%); неналежний матеріальний рівень підтримки творчої молоді (84,1%). Педагогічні та науково-педагогічні працівники зазначили: недостатня кількість заходів для розкриття творчого потенціалу осіб з особливими освітніми потребами, відсутність тривалої подальшої їх підтримки (87,0%); низький рівень оплати педагогічної праці, що знижує її ефективність (79,2%); обмежене фінансування закладів освіти та культури (89,0%).

За результатами опитування, власного досвіду переконані, що є необхідність в інтегрованому підході до розв'язання вищезгаданих проблем. А саме, на нашу думку, було б доцільним створити «Психолого-педагогічний центр Полтавщини» на базі Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка» спільно з Інститутом психології імені Г. С. Костюка НАПН України, метою діяльності якого має бути надання психологічної допомоги і підтримки учнівській, студентській молоді та дорослим засобами практичної психології, педагогіки, арт-технологій. Метою центру має бути розвиток творчих особистостей, що здатні протистояти деструктивним впливам; розкриття творчого потенціалу населення Полтавщини – багатої на таланти землі; утвердження творчих особистостей, які прагнуть створювати нові, оригінальні продукти духовного чи матеріального значення, що можуть бути значущими для суспільства та природи; захист духовного, психічного, психологічного, соціального здоров'я педагогічних, науково-педагогічних працівників, учнів, студентів та їх батьків.

Минуле Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка» славиться глибокими освітніми традиціями Полтавщини, що налічують понад 200 років. Заклад вищої освіти розташовано в будівлі Інституту шляхетних дівчат – архітектурній пам'ятці першої половини XIX ст. На сьогодні Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», відсвяткувавши 90-річчя з дня заснування закладу вищої освіти, є потужним навчально-науковим осередком на державному та світовому рівні. За весь період існування освітній заклад дав путівку в життя тисячам вдячних випускників, багато з яких стали відомими як в Україні, так і за її межами. Високий авторитет університету ґрунтується на колективній, творчій, ініціативній праці, корпоративній культурі, атмосфері взаємоповаги та взаємодопомоги!

Зростання потенціалу університету і його постійний рух вперед невіддільні від самовідданої праці Володимира Олександровича Онищенка, доктора економічних наук, професора, Заслуженого працівника освіти України, лауреата Державної премії України в галузі науки і техніки, члена президії Північно-Східного наукового центру Національної академії наук України та Міністерства освіти і науки України, голови Полтавської філії Північно-Східного наукового центру НАН і МОН України, Президента позашкільного навчального закладу Полтавської обласної ради «Полтавська обласна Мала академія наук учнівської молоді», ректора Національного університету

«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка». Креативний підхід до вирішення проблем різного рівня, стратегічне мислення дозволяють йому з успіхом брати участь у реформуванні освіти, досягненні цілей державотворення. З нагоди Дня незалежності України нагороджений орденом «За заслуги» III ступеня.

Історичні, освітньо-наукові підвалини в розвитку закладу вищої освіти підкреслюють усі пріоритети в розширенні можливостей університету як психолого-педагогічної платформи.

Основні орієнтовні завдання і напрями діяльності Центру: 1) сприяння розвитку творчих здібностей широкого кола населення (молоді, дорослих) шляхом організації культурно-просвітницьких, освітньо-наукових проектів; 2) проведення курсів з підвищення кваліфікації для практичних психологів, педагогів, студентів педагогічних закладів вищої освіти, представників творчих професій і тих, хто цікавиться психологією творчості; 3) психологічна просвіта, основною метою якої є підвищення психологічної культури молоді Полтавщини; 4) надання професійної допомоги керівництву, педагогічним та науково-педагогічним працівникам освітніх закладів різного рівня (дошкільні, загальноосвітні, заклади вищої освіти, профтехучилища); 5) консультаційно-методична допомога педагогам з питань організації освітнього процесу шляхом посилення його виховної складової у процесі навчання, творчого розвитку особистості; 6) здійснення психологічної експертизи (рецензування) психолого-педагогічних програм, технологій в освітніх установах, з якими укладено угоду про співпрацю (за потребою); 7) проведення діагностичної, корекційної, реабілітаційної, профілактичної, прогностичної, тренінгової роботи з окремими особами та групами; 8) надання психолого-педагогічної допомоги у розв'язанні питань профорієнтації, професійної підготовки та організації ефективної роботи за запитом педагогічних працівників, учнівської, студентської молоді; 9) захист психологічного здоров'я молоді та дорослих, формування конструктивно мислячих особистостей, здатних протистояти деструктивним впливам засобами арт-екопсихопрактик; 10) організація лекторіїв, круглих столів за участі ветеранів праці, ветеранів війни, учасників бойових дій для популяризації їх досвіду, потужного виховного впливу на молодь; 11) організація і проведення науково-практичних конференцій, науково-методичних семінарів, тренінгів, воркшопів.

Висновки. Таким чином, визначальним для розвитку творчої особистості, в умовах соціокультурних змін, є врахування її генетико-креативного потенціалу. Під час функціонування вище згаданого центру можуть бути зреалізовані потужні наукові, культурно-просвітницькі, освітні проєкти, що зорієнтовані на розвиток особистостей, здатних до нестандартного мислення, самостійного прийняття рішень, творчої професійної діяльності.

Список літератури

1. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. Психология мышления / ред. А. М. Матюшкин. М., 1965. С. 433–456.

2. Герасимов И. Теория креативных инвестиций Р. Стернберга. 2016.

3. Максименко С. Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід : Монографія. Видавничий дім «Слово». Київ, 2013. 590 с.

4. Моляко В. О., Музика О. Л. Особливості стратегіальної організації свідомості технічно обдарованої особистості. Духовність як основа консолідації суспільства. Міжвідомчий науковий збірник. Київ : Інститут «Проблеми людини», 1999. Т. 16. С. 131–136.

5. Моляко В. О. Психология решения школьниками творческих задач. Київ : Рад. шк., 1983. 95 с.

6. Пасічник І. Д. Мислення як предмет психології. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Сер. Психологія і педагогіка.* 2013. Вип. 25. С. 3–9. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2013_25_3 (дата звернення: 05.02.2021).

7. Яланська С. П. Психологічні засади розвитку творчості майбутніх учителів біологічних дисциплін: теорія і практика : монографія. Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2010. 332 с.

8. Maksimenko S. D. Genesis of Personality existence : Monograph. Montreal: Accent Graphics Communications, 2015. 368 p.

9. Maksimenko S. D. Serdiuk L. Z. Psychological potential of personal self-realization Social welfare: interdisciplinary approach. 2016. Vol. 1, No 6. P. 92–100.

СЕКЦІЯ 2.

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ОСОБИСТОСТІ ТА СПІЛЬНОТИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ СУСПІЛЬНИХ ВИКЛИКІВ

Бевз Галина Михайлівна
м. Київ
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0003-2487-5429

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ДИТИНИ: СОЦІАЛЬНИЙ ТА ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ВИМІРИ

Анотація. Порушується короткий екскурс щодо наукового осмислення питань безпеки дітей в історичному розвитку суспільства. Обстоюється думка, що лінійність представлення випадків практики щодо безпеки дитини потребує системного вирішення, чому й має слугувати перегляд соціальних систем на предмет їх відповідності показникам здоров'я як на рівні індивіда, так і на рівні суспільства загалом. Для такого аналізу пропонуються дві моделі: перша модель – «Цикли соціального опікування», друга – «Структурно-функціональна модель соціальної політики щодо сімей та дітей».

Ключові слова: психологічна безпека дитини, психологічне здоров'я, міждисциплінарні знання, модель соціальної політики, циклічні соціальні процеси.

Abstract. A brief overview of scientific comprehension of the child safety issues within the historical development of societies has been made. It is proved that the presentation of child safety practice requires a systemic solution. This should be made by reviewing social systems in terms of their conformity with the health indicators, both at the individual level and at the level of a society as a whole. The author of the article proposes two models as part of the overview. Model 1 – «Social Care Cycle» – Model 2 – «Structural and functional model of child and family social policy».

Keywords*:* child psychological safety, psychological health, interdisciplinary knowledge, social policy model, cyclical social processes.

Історичний шлях ставлення у суспільстві до дітей починався досить прагматично: діти тлумачилися в категоріях предметності: вони були обмінним фондом, їх продавали, а в ситуації небажаності – вбивали [15, с. 196, 217, 223]. Період дитинства стали виділяти як особливий лише із XVI століття, а у XX столітті почали говорити про набуття дітьми статусу суб'єктності як носіїв права. Шукаючи відповіді на складні соціальні питання системного рівня,

одним із яких є безпека дітей в сучасному світі, слід відмітити ряд досліджень, які змінили уявлення людства щодо дітей. Наука зробила суттєвий вклад в розуміння того, що психічна та тілесна організація дитячого організму не є зменшеним повторенням дорослого. На це вказав французький історик Ф. Аріес, аналізуючи висвітлення в живописі різних історичних періодів дитячих образів. Цим питанням присвятила свої праці ціла плеяда психологів, які сформували розуміння різновікового розвитку дитини, віддаючи заслужену першість С. Холлу [8, с. 31]. Особливо значущим науковим здобутком щодо розуміння питань безпеки дитини було відкриття явища психологічної депривації Р. Шпіце (1945-1958), що, впливаючи на психофізичний розвиток дитини, посилює ризики її асоціального розвитку та формуючи соціальні аномії, одним із яких є «соціальне сирітство» [9, с. 9, 109). Наступним є феномен прихильності Дж. Боулбі, (1951) сформованість якої розвиває просоціальні якості, забезпечуючи дитині здатність встановлювати тривалі взаємини: емоційно-значущі та довірливі [9, с. 38, 268).

Іншим явищем, яке має вплив на розвиток дитини, є опосередковані наслідки технічного прогресу, останніми з яких є створення інтернет-мереж, медіапростору, опанування якими відбувається не в опредміченому реальному світі, де дитина і дорослий мають спільний майданчик взаємодії, а у віртуальній реальності [13, с.164-194]. Перебування дитини у віртуальному онлайн-просторі відбувається поза присутністю дорослого, а сама дитина не завжди може охопити обидві представлені перспективи: реальну і віртуальну [20] Наразі поєднання цих двох реальностей в соціалізації дитини теж виступає проблемою для дорослого як батьківської фігури. Неспроможність інтегрувати та пояснити дитині ці форми взаємодії може породжувати численні загрози для нормативного становлення психічного здоров'я дитини, а інколи і для фізичного її існування, як-от інтернет-гра для підлітків «Синій кит» або «Тихий дім», «Розбуди мене о 4:20» [14].

Отже, ставлячи питання про безпеку дітей, ми маємо справу із декількома вимірами: лінійним, де найчастіше актуалізуються питання безпеки дітей, та системним, як потенціальним для вирішення поставлених питань. Л*інійний рівень*, який передбачає дію причино-наслідкових зв'язків, безпосередньо реалізується в практиці в численних життєвих ситуаціях, а саме: побуті, опануванні їзди на велосипеді, поведінці на дорозі, а також при зустрічі з незнайомцем, користуванні електричними та газовими приладами, навчанні в школі, розвагах та іграх з предметами, тваринами, ровесниками, дорослими, при набутті навичок самостійності тощо. Принципом опанування умовами безпеки є безпосередньо процес соціалізації, де чинне місце надається вербальному поясненню дитині, чому ту чи інші дію потрібно або непотрібно робити. Відсутність значущого дорослого посилює ризики порушення безпеки дитини. *Системний рівень*, як результуючий, узгоджує різні складові розвитку згідно психологічних закономірностей розвитку, де внутрішні умови (сама дитина, її психіка) видозмінюються під дією зовнішніх сил. Тут виступають значущими такі соціальні інститути, як культура, релігія, традиції соціально-

політичного укладу життя на рівні сім'ї, родини, громади, суспільства та держави, вплив яких, інтеріоризуючись, формує ідентичність дитини (національну, родинну, гендерну тощо) та її особистісну структуру, проявляючись в її активностях та спрямованостях її розвитку й самоствердження. Важливим доповненням виступає той факт, що дитина тривалий час потребує догляду з боку значущих осіб, якими спочатку є члени її родини. В більш ширших соціальних системах (громада, суспільство, спільнота) процес дорослішання дитини опосередковується представництвом її законних прав та інтересів з боку значущих дорослих – батьків. Така опосередкованість позиції та думки дитини позицією і думкою дорослого, як правило, може продукувати цілу низку колізій, обмежуючи її волевиявлення. Участь дітей у прийнятті рішень щодо себе є виявленням потреби дитини у свободі вибору та самореалізації, що в рамках суспільства може мати 8 рівнів описаних Роджером Хартом [19, с. 55]. Перший рівень оцінювання фіксує дитину як об'єкта, маніпулювання з яким здійснюються аналогічно предмету, наступний сприймає дитину як декорацію, а третій – на рівні «права на базікання». Середні рівні (четвертий та п'ятий) вказують на керування дитиною: пряме та опосередковане на основі її консультування та інформування. Лише три останні передбачають сприймання дитини як суб'єкта, ініціатива якого враховається дорослим, реалізується під його керівництвом чи у партнерстві. Роджерс Харт, будуючи свою модель «драбинок участі» дитини у прийнятті рішень, починає із рівня «дитина-суб'єкт», тим самим посилюючи думку про важливість визнання дитини, що в психології відмічається на рівні індивідуальності та особистості, а в юриспруденції – як суб'єкта права. Захист прав дітей на рівні суб'єкта виступає пріоритетним напрямком теорії і практики соціальної роботи, що вимагає законодавчого закріплення механізмів їх дотримання, певний рівень професійної компетенції соціальних працівників та їх готовності відстоювати права та інтереси дитини на основі їх участі як суб'єкта (19, 55 – 58).

Отже, говорячи про психологічну безпеку дитини в різних сферах, треба починати з визначення її місця в суспільстві, що перш за все виражається в категоріях права і проявляється в повсякденному житті, процедурах соціального захисту та політиці підтримки дитини та сім'ї в окремій країні й світі загалом. Кожна країна, опираючись на свої традиції та історію розвитку, виробляє своє ставлення та розуміння статусу дитини, визначаючи процедури її захисту та підтримки в особистісному, соціальному та громадянському її становленні. Можна стверджувати, що без системних глобальних рішень неможливо опанувати безпеку дитини на рівні індивіда.

Проведені автором цієї статті дослідження з питань дитинства як на терені Україні, так і міжнародного простору надали можливість прояснити динаміку соціальних процесів у цій сфері й презентувати їх у двох моделях. Перша стосується циклічних соціальних процесів в системі «суспільство – батьки – дитина», друга – динаміки формування структури суспільства як основи аналізу соціальної політики, зокрема, щодо сімей та дітей.

В основу створення першої моделі під назвою «Цикли соціального опікування» [2] були покладені наукові розробки в сфері вікового розвитку та соціалізації дитини, зокрема раніше названа теорія прихильності, концепція ідентичності [17], розробки з теорії психічного здоров'я [11, с. 41-61], теорія потреб А. Маслоу [16, с. 490], генетичний закон культурного розвитку Виготського (1983 р.), ефекти впливів на розвиток нормативних/ненормативних вікових та історичних змінних П. Балтеса [8], модель екологічних систем У. Бронфенбреннера (1979 р.) тощо [8, с. 24, 28). На основі аналізу наукових джерел були виокремлені такі передумови здорового розвитку дитини як: наявність з дня народження дитини матері (батька), чи постійної особи, що її замінює; стимульного середовища відповідного віковим потребам розвитку дитини; зростання дитини в сім'ї як базового суспільного інституту необхідного для становлення дитини [2]. Можна також відмітити такі соціально-правові чинники, як матеріальне забезпечення та законне представництво прав та інтересів дитини, що юридично закріплені за кревними батьками чи прирівняними до них усиновителями, які несуть перед державою та громадськістю повну відповідальність за належне утримання та виховання дітей. Ці показники фіксують юридичне закріплення місця дитини в суспільному устрої та достатність забезпечення її потреб виживання (їжа, збереження температурного режиму, безпека тощо). Вони фіксують поле виживання дитини: по-перше – фізичного, відштовхуючись від критичної межі бідності, як такої, що унеможливлює досягнення здорового розвитку, а з причини постійного недоїдання та голоду може призвести до фізичної смерті; по-друге – соціального, коли захищеність надає відчуття повноцінності й самодостатності як показників соціального здоров'я [1, с.238].

Гарантом усіх можливих негараздів, які можуть спіткати дитину під час її зростання, є фігура матері (батька) чи особи, яка постійно знаходиться з дитиною з дня її народження, тобто формує її первинне соціальне оточення. Постійність та готовність до прийняття та надання адекватної підтримки в розвитку і соціалізації дитини в будь-який час та в достатній мірі є найголовнішими характеристиками значущої для дитини фігури матері та батька чи особи, яка її замінює. Чинник постійності значущої фігури перекриває навіть кваліфікований догляд спеціалістів, що неодноразово засвідчували дослідження. Проведений аналіз складових здорового зростання дитини (нормативно-правових та соціально-психологічних) переконав нас, що набуття дитиною повноцінного правового та соціально-психологічного статусу може відбутися лише в ситуації її проживання в кревній сім'ї або в прирівняній до неї сім'ї усиновителів. У такій ситуації права та обов'язки дітей і батьків урівноважені рамками як соціально-психологічного, так і правового поля й мають ознаки взаємної турботи: батьки, згідно з соціально-схваленими вимогами, турбуються про дитину до досягнення нею повноліття, а дитина, досягнувши дорослого віку, в ситуації неспроможності батьків турбується про них і належне їх утримання (див. рис. 1).

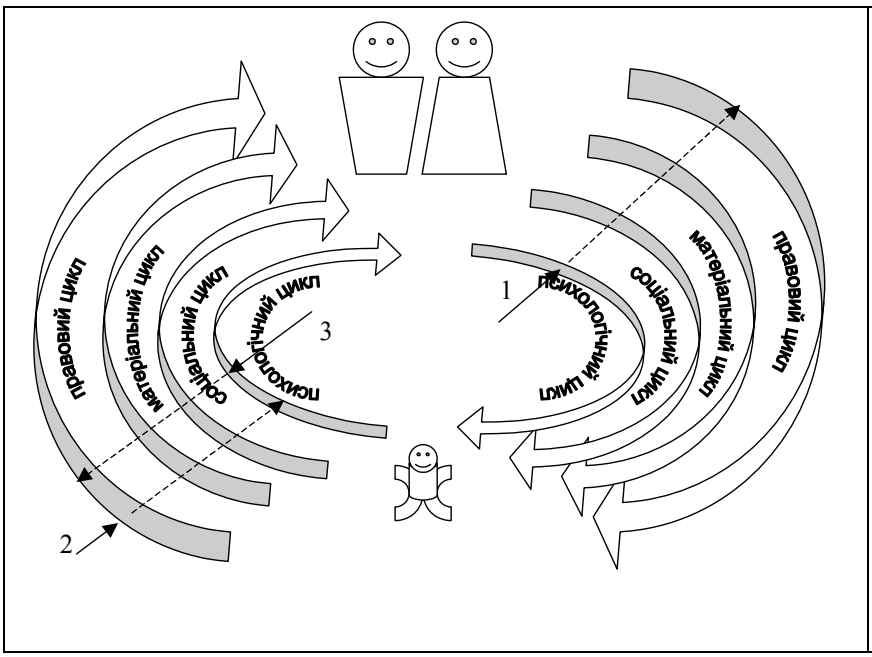


Рис.1. Цикли соціального опікування

1 – напрямок переривання кола при відмові батьків від дитини;
2 – напрямок переривання кола при позбавленні батьків прав на дитину;
3 – напрямок переривання кола в ситуації перебування дитини в закладі колективного утримання більше 1–3 років.

Наведена схема допомагає поєднати індивідуальний та сімейний рівні функціонування індивіда, демонструє циклічний характер побудови батьківсько-дитячих взаємин та створює підґрунтя відчуття дитиною безпеки та є основою виконання сім'єю такої функції як репродуктивна та відновлення соціальної структури населення. В ситуації відмови батьків від дитини відбуваються порушення зв'язків прихильності та почуття безпеки, що ініціює подальші циклічні переривання (див. 2, 3.на рис. 1) – із психологічного рівня до правового, а в ситуації позбавлення батьків їхніх прав на дитину чи спрямування її до закладу державного утримання одноразово «перерізаються» батьківсько-дитячі взаємозв'язки в обох напрямках (див. рис. 1. – напрямки переривання № 2-3). Переривання кожного із циклів може спричинити різні відхилення в розвитку, психоемоційних станах, соціалізації та захисті прав як дітей, так і дорослих. Саме тому надання учасникам процесу підтримки (психологічної, соціальної та правової) буде завжди актуальним, що слід враховувати у превентивних програмах соціальної політики. Посиленню цієї думки можуть слугувати численні порушення психічного розвитку дітей внаслідок неналежного догляду за ними з боку батьків, а також юридично зафіксовані факти щодо зловживання особистими, майновими та житловими правами малолітніх дітей, позбавлених батьківського піклування, що неодноразово висвітлювалося через засоби масової інформації. Фіксація відхилень в названих соціальних циклах процесу опікування та надання адекватної підтримки (психологічної, соціальної та правової) в ситуації батьківської неспроможності має ініціювати певну активність соціальних інститутів для аналізу та відновлення циклічності у процесах соціального опікування. У випадку потреби дитини у замінному догляді в кожній країні створюється своя система, екологічність якої має забезпечуватися системним рівнем, конкретизуючись на рівні окремих випадків практики та сфер застосування.

Наразі в Україні юридично закріпленими формами захисного влаштування в ситуації осиротіння є одна приватна (усиновлення) і декілька державних, які передбачають виплати на утримання та виховання дитини, а саме: опіка/піклування, прийомні та патронатні сім'ї, дитячі будинки сімейного типу (ДБСТ). Також в Україні продовжують існувати рудиментарні форми колективного утримання дітей (інтернати, дитячі будинки та будинки змішаного типу). Порівняльний аналіз державних систем догляду за дітьми на прикладі Польщі та Україні надано в монографії автора [1]. Наразі світові тенденції фіксують перевагу сімейних форм турботи про дітей, перш за все щодо підтримки спроможності кревних батьків дбати про народжених ними дітей, паралельно розвиваючи при цьому сімейні форми тимчасової замінної опіки. Розроблена нами модель надає уявлення, яким чином формуються в суспільстві процеси соціального взаємообміну щодо взаємопідтримки поколінь, які закріплюються на рівні державно-політичних систем соціально-правовими актами як механізмами реалізації.

Далі зупинимося на другій моделі під назвою «Структурно-функціональна модель соціальної політики щодо дітей та сімей» [4]. Вона може слугувати як для аналізу відповідності соціальної політики показникам здоров'я (дитини, сім'ї, громади та суспільства), так і ризиків його порушення, в тому числі і щодо безпеки дитини. Базуючись на концепції повноцінної опіки та принципах здорового розвитку (особистості, сім'ї, громади та держави), враховуючи критерії державної соціальної політики, спрямованої на добробут людей та згідно схеми «конкретної структури норми» [6] нами була розроблена модель соціальної політики, яка може слугувати аналізу державних програм з питань охорони дитинства та безпеки дитини. Модель передбачає роботу суб'єктів соціальної сфери, спрямованих на досягнення єдиного результату – створення соціальної системи, здатної до еволюційного розвитку, і в той же час такої, яка включає механізми підтримки в ситуаціях відхилень та кризи. Важливим моментом цієї моделі є те, що концепція «конкретної структури норми» передбачає врахування особливостей взаємозв'язку нормування поведінки (відповідна/невідповідна) та норм реагування – нагорода/покарання [6] [7]. В авторській концепції зазначається, що не самі акти дії вказують на певний тип реакції-відповіді, а їхнє нормативне визначення (уявлення щодо їх відповідності/невідповідності усталеним нормам). Натомість реалізація норми-реакції оцінюється індивідом не як відповідь певного типу, а як окремий ситуативний акт. Отже, поведінка співвідноситься з певним типом норми, а реакція на неї сприймається як окремий акт винагороди/покарання [6, с. 427]. Переживання людини щодо соціальної реакції на її власну поведінку (нормативну/ненормативну) завжди сприймається через власну унікальність і неповторність життєвого досвіду. На нашу думку, за умови наявності відповідних соціальних механізмів, це протиріччя може слугувати розвитку соціальної системи. Таким інструментом може виступати практика соціальної роботи, однією із функцій якої є ініціювання змін в соціальній політиці. Також слід відмітити, що процес перегляду зв'язку між нормою дії та нормою реакції

має своє відображення в традиційності життя людини (в тому числі і щодо безпеки), закріплюючись в усталеній практиці, щонайменше, на рівні правил та традицій і, щонайбільше, на рівні закону. Ми вже раніше відмічали, що циклічність соціальний процесів опікування закріплюється як через традиційний уклад життя, так і через нормативно-правові акти, які передбачають правову відповідальність при їх порушені.

Структурно-функціональна модель розбудови соціальної політики в сфері охорони дитинства та захисту дітей зображена у вигляді кола, яке передбачає системотворчий секційний поділ нормативного простору на чотири нормативні стани (див. рис. 2): 1) *соціально схвалена норма* (ідеальна), виконання якої схвалюється і передбачає визнання та нагородження; 2) *допустима норма*, дотримання якої винагороджується, а незначні відхилення – компенсуються та абсорбуються; 3) *скоректоване порушення*, де діють норми відміни покарання і де ще можливо застосування компенсації та абсорбування і 4) *порушення норми*, як крайній вияв, коли ступінь відхилення наскільки високий, що корекція або неможлива, або забороняється. Розроблена нами модель передбачає можливість визначення як переліку певних видів соціальних інститутів, так і відповідних видів діяльності, спрямованих на посилення наповненості перш за все двох перших типів нормативного простору засобами норм нагородження, пошанування та відзначення, а також корегування відхилень через механізми заохочення, стимулювання й підтримки щодо бажаних змін. Щодо двох останніх нормативних типів, то тут застосовуються інші механізми соціальної регуляції, які є похідними норм-покарань, як-от: санкції, обмеження, часткові чи повні, аж до позбавлення прав та свобод [6, с. 410-459]. На схематичному зображенні моделі пунктирна лінія вказує на зростання явища ентропії та посилення наповнення останніх секторів («порушення норми» та «скоректоване порушення норми»). Натомість напрямок посилення показників здоров’я передбачає вкладання певних зусиль наснаження та стимулювання щодо процесу його відновлення.

Рис. 2. Структурно-функціональна модель соціальної політики щодо дітей та сімей

Згідно концепції «конкретної структури норми» кожна із чотирьох її типів має кількісні та якісні ознаки, що постійно перебувають у динамічному співвіднесені. Їхня конфігурація в загальному нормативному просторі створюється як під впливом соціально-історичних змін, так і згідно спеціальної нормотворчої роботи, якою є в тому числі і соціальна політика. При цьому збереження якісно дискретного нормативного простору є важливим для функціональної спроможності системи загалом [6, с.410-432], [18]. Переходи між двома першими типами норм забезпечуються діалогічними взаємообмінами і підтримуються винагородами. Натомість в секторі порушення норм перехід між третім та четвертим типами може здійснюватися на основі процесів самоусвідомлення та власного корегування поведінки. Межа між сектором норми та сектором порушення норми є системним утворення, що задається самою системою, визначаючи форму допуску автоматичного корегування аж до повної відмови щодо її можливості та позбавленням права на легітимність. Остання позиція, на нашу думку, і формує позначену на схемі корупційну межу.

Зважаючи на постулат Р. Даренфорда [5], що суспільством загального добробуту є суспільство двох третин, ми передбачаємо, що соціальна політика кожної країни має орієнтуватися на підтримку власної соціальної системи саме в зазначених межах відповідності показникам соціально-схваленої норми. Водночас слід розбудовувати й посилювати автоматичні системи корегування можливих відхилень в напрямку повернення до сектору як «схваленої», так і «допустимої норми». Досягнення соціальною системою відповідного кількісного секторального наповнення буде слугувати її самовідтворенню. Створений у такий спосіб суспільно-нормативний простір виступатиме системним гарантом безпеки дитини та оперативності внесення задля цього необхідних коректив. Прикладом таких коректив може служити процедура соціального замовлення, а також щорічні соціальні програми, які розробляються на запит потреб громади тощо.

Згідно цієї моделі можна зробити аналіз нормативних документів на предмет їхнього внеску в кожний сектор. Дольова перевага двох останніх секторів буде свідчити про політику каральних і репресивних санкцій. Щодо дітей така політика надаватиме перевагу вилученню їх із кревної родини та позбавлення їхніх батьків батьківських прав із наступним влаштуванням вилучених дітей у спеціальні заклади (ефект ізоляції). Натомість перевага нормативних приписів щодо підтримки досягнень соціально-схвалених орієнтирів буде вказувати на політику розвитку та пропозицій. За такої політики набуватиме переваг сектор соціально-схваленої норми: підтримки дитини у сім’ї її кревного народження з максимальним заохоченням дорослих дбати належним чином про дитину. Також за таких умов буде знижуватися потреба в патерналістичній моделі соціальної роботи і зростати персоналістична з орієнтацією на надання послуг в громаді [10]. Прикладами такої політики можуть бути виплати за фактом народження дитини, призначення місячної квоти на утримання дитини аж до її повноліття, що

реалізується за принципом «гроші ходять за дитиною», зменшення податку у разі усиновлення дитини, встановлення системи бонусів, якщо родина купує продукти здорового харчування тощо.

Натомість орієнтація законодавства на та звану «економіку дефіциту» фіксує допомогу громадянам лише у разі певних ситуацій негараздів, як-от: осиротіння дитини, інвалідизації, погіршення стану здоров'я та обмеження функціональної здатності, забезпечуючи тим самим лише мінімальний рівень виживання. Така «дефіцитарна політика» може нести ознаки стигматизації, споживацтва, поповнюючи тим самим сектор «скоректованої норми» і зменшуючи наповненість перших двох секторів (соціально-схваленої та допустимої норми). Наразі країни пострадянського простору все ще демонструють перевагу саме такого типу політики. Без сумніву, поєднання стратегічного бачення, що несе «політика пропозицій» і тактичного, що втілює «політика дефіцитарності» (з перевагою першого), буде важливим кроком країн пострадянського простору у розбудові світу безпечного для дітей. Запропонована модель може послугувати критичному аналізу існуючої законодавчої бази та діючих соціальних програм підтримки дітей і сімей задля реформ в напрямку політики пропозицій та системного перегляду соціально-політичного укладу країни в контексті безпеки дитини. Зокрема автором здійснений відповідний аналіз щодо таких соціальних інститутів, як інститут замінного догляду [1] та інститут середньої освіти в Україні [3].

Проведений екскурс щодо питань безпеки дітей надає можливість зробити висновок, що зафіксований історичний процес змін статусу дитини від об'єктного до суб'єктного і «надсуб'єктного» неупинно супроводжується маніпулятивними тенденціями, загрожуючи безпеці дитини. Вирішення питань безпеки дітей вимагає моніторингу позиції дитини в загальній системі координат щодо сім'ї і родини, громади і суспільства та світу загалом. Прогнозованості позитивного вирішення питань безпеки дитини буде слугувати первинність врегулювання системного рівня, спрямовуючи таким чином врегулювання питань практики убезпечення дитини в різних сферах її життєвої активності. Дві розроблені авторські моделі («Цикли соціального опікування» та Структурно-функціональна модель соціальної політики щодо сімей та дітей») надають уявлення про соціальні процеси підтримки дітей в суспільстві та визначають координати «світу безпечного для дітей».

Список літератури

1. Бевз Г. Прийомна сім'я: соціально-психологічні виміри : монографія. Київ : Слово, 2010. 352 с.

2. Бевз Г. М. Сімейний контекст соціальної політики. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України.* 2005. Т. 1. Ч. 15. С. 133-137.

3. Бевз Г. М., Вірковський В. В., Корець А. Й. Моделі аналізу надання освітніх послуг для дітей в умовах децентралізації. *Вісник післядипломної освіти.* 2015. Вип. 14(27). С. 22-31.

4. Бевз Г. М., Тарусова Л. І. Показники нормативного, здорового розвитку та соціалізації особистості як орієнтири формування соціальної політики на захист дитинства. *Український соціум.* 2005. № 5-6 (10-11). С. 112-124.

5. Даренфорд Р. Конфликт и свобода. *Реферативный журнал.* 1974.

6. Дубровский В. Очерки по общей теории деятельности. Москва : Ин-т развития им. Г. П. Щедровицкого, 2011. 576 с.

7. Дубровский В. Я. Нормы и отклонения с системодеятельностной точки зрения. Кентавр : методол. и игротехн. альманах. 2006. С. 38-39.

8. Крайг Г. Психология развития. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 992 с.

9. Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага : Авиценум, 1984. 34 с.

10. МакКензі Б. Диференційоване реагування в соціальному забезпеченні дітей у Північній Америці: від соціального захисту дитини до родинних послуг. Львів : Львівська політехніка, 2008.

11. Никифоров Г. Психология здоровья: учеб. для вузов. Санкт-Петербург: Речь, 2006. 607 с.

12. Николс М. Семейная терапия: концепции и методы. Москва : ЭКСМО, 2004. 960 с.

13. Петрунько О. Діти і медіа: соціалізація в агресиновму медіасередовищі. Ніжин : Аспект-Поліграф, 2011. 480 с.

14. Синій кит: Гра за 50 кроків до смерті. URL: https://te.20minut.ua/Podii/siniy-kit-gra-za-50-krokiv-do-smerti-10586562.html

15. Фирсов М. История социальной работы: учеб. пособие для высш. школы. МОСКВА : Академ. проект, 2007. 608 с.

16. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применения). Санкт-Петербург: Питер, 1999. 608 с.

17. Эриксон Э. Г. Идентичность: юность и кризис. Москва : Прогресс, 1996. 344 с.

18. Dubrovsky V. J. Beyond duality: Application of constructive attribution to the concept of social norm. *Proceedings of the 43rd Annual Conference of the International Society for the Systems Sciences, Asilomar, CA, June 26 – July 2, 1999* / B. A. Banathy (ed.). 12 p.

19. Hart P. Children's participation. Joseph Rowntree Founddation York, 1991.

20. Naydonova L.What Ukrainian Parents Think About TV Influence on Children? *Abstracts of the 13th European Congress of Psychology, 9-12 July,* 2013. Stockholm, Sweden, 2013.

Гурлєва Тетяна Степанівна
м. Київ
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-6518-5216

ДОВІРА ДО СЕБЕ ЯК ЧИТАЧА У КОНТЕКСТІ ПРОТИДІЇ НЕГАТИВНИМ МЕДІАВПЛИВАМ

Анотація. Розглянуто поняття довіри до себе як суб'єктної якості, показано її зв'язок зі ставленням сучасних користувачів ЗМІ до медіатекстів різної спрямованості, а також з довірою громадянина до самого себе як читача. Окреслено шляхи і способи зміцнення довіри до себе у громадян, що впливає на їх свідоме протистояння негативним інформаційним впливам.

Ключові слова: довіра до себе, довіра до себе як читача, медіатексти, маніпулятивний вплив, діалогічне спілкування, ЗМІ, психологічна допомога, громадянин-читач.

Abstract. This article considers the concept of self-confidence as a subjective quality, shows its connection with the attitude of modern media users to media texts of different orientations, as well as the citizen's self-confidence as a reader. The ways and means of strengthening self-confidence in citizens, which influences their conscious opposition to negative information influences, are outlined.

Keywords*:* self-confidence, self-confidence as a reader, media texts, manipulative influence, dialogic communication, mass media, psychological help, citizen-reader.

Постановка проблеми. Сучасний медіапростір характеризується непередбачуваністю, часто-густо агресивністю, маніпулятивною спрямованістю. Медіатексти можуть справляти суттєвий вплив на процес становлення особистості або на руйнування її цілісності і гармонійності, сприяти психологічному благополуччю, чи, навпаки, створювати почуття небезпеки, поглиблюючи стани депресії, безнадії, недовіри людини до світу і самої себе.

Сучасний читач може з певним рівнем довіри ставитися до отримуваної медіаінформації, що залежить від довіри до себе як якості суб'єкта, а також довіри до себе як до читача-користувача текстових, буквених ЗМІ та Інтернет-видань.

Розробленість теми в сучасних дослідженнях. Ступінь присутності довіри у комунікативних процесах суспільства розглядається в якості індикатора стосунків між різними верствами і групами населення (в сім'ї, в трудовому чи студентському колективі тощо), це також є маркером ставлення людей до засобів масової інформації [1; 3; 4; 7; 8]. При оцінюванні рівня довіри до себе і шляхів її розвитку варто враховувати соціально-економічний рівень

життя громадян, відбиття його на відчутті й розумінні людей з різним достатком свого статусу і власних можливостей. Так, K. Jones вважає, що «несправедливі соціальні відносини спричиняють епістемічну несправедливість, яка підриває довіру до себе серед незаможних; несправедливі соціальні відносини викликають надмірну довіру до привілейованих, що продовжує епістемічну несправедливість, що ще більше підриває довіру до знедолених у порочному циклі зворотного зв'язку» [8, с. 237].

Довіра взагалі – це базове утворення, найважливіша умова нормативного психічного розвитку особистості, є результатом активної, конструктивної, благополучної взаємодії зі світом людей, речей, природи. Недовіра ж пов’язана з такими почуттями і станами людини, як невпевненість у собі, підозрілість, замкненість, почуття меншовартості, несамостійність, тривожність, відчуття занедбаності, розгубленість, почуття смерті, стан песимізму (З. С. Карпенко, О. Ю. Осадько, Н. В. Тарабріна, Н. П. Шайда). Недовіра може бути проявом ПТСР, що виявляється у страхах, роздратованості, агресивній неконтрольованій поведінці, спалахах гніву, порушеннях сну, депресіях, схильності до суїцидів, неврозах (С. О. Ніколаєнко, В. М. Корольчук, Є. В. Підчасов, Ю. С. Бучок та ін.).

Довіра до себе – це передумова повноцінного оволодіння собою, умова самоорганізації людини та її самоактуалізації. Вона створює ефект цілісності буття людини і сприяє виникненню відчуття цілісності особистості, є засобом гармонізації відносин людини зі світом та одночасно із самою собою. Довіра ж до іншого – це довірливість у спілкуванні та у відносинах, стрижневий елемент соціального і психологічного благополуччя [3]. Слід підкреслити, що довірливість у спілкуванні є продуктивною за умови суб’єкт-суб’єктних, діалогічних стосунків партнерів по спілкуванню, у тому числі автора тексту і читача, коли комунікант підтримує довіру до себе у людини, а не підпорядковує її своїм впливом.

Маркером неблагополучного спілкування може бути такий психологічний феномен, як недовіра, що не сприяє розвитку суб’єкт-суб’єктних стосунків між людьми у процесі непрямого спілкування, породжує сумніви, страх, схильність до навіювання тощо. Недовіра може виникати і зміцнюватись за умови нещирих, недіалогічних стосунків.

У науковій літературі здебільшого розглядається довіра до себе як особистості, суб’єкта життєдіяльності, останнім часом збільшується кількість досліджень довіри/недовіри людини до засобів масової комунікації. Втім і досі не ставилась і не вивчалась проблема рівня й особливостей довіри до себе як до читача будь-якого і зокрема медійного тексту.

У статті представлено короткий огляд розуміння в психології поняття довіри до себе як суб’єктної якості особистості; розглянуто види й особливості текстів, психологічні умови їх розуміння людиною; на основі результатів емпіричного дослідження показано, як співвідносяться між собою довіра до себе і ставлення читача до медіатекстів у сучасних засобах масової інформації, а також довіра до самого себе як читача; окрім того, звернено увагу на шляхи і

способи зміцнення у людини довіри до себе як читача; показано, на що саме слід зосередитись психологу у наданні психологічної допомоги громадянинові в успішному протистоянні негативним інформаційним впливам через текст в сучасних кризових умовах життя.

Основні результати теоретичного і емпіричного дослідження. За даними компанії inMind на замовлення Internews у 2019 р., українці звертаються до різних джерел інформації, втім 68 % користувачів обирають соціальні мережі (53 % попереднього року) і 15 % – друковані ЗМІ [5, с.76]. Саме ці джерела інформації мають текстовий, буквений спосіб спілкування з населенням, тому заслуговують на увагу щодо якості комунікації з читачами.

Будь-який текстовий матеріал вибудовується у той спосіб, що відповідає меті автора тексту, його мотиваційної спрямованості, залежить від того, чого від прагне і бажає добитися за допомогою статті, повідомлення, заяви тощо. Тобто, текст може мати характер діалогу з читачем (діалогічний текст), маніпуляції (маніпулятивний текст), надання певний даних чи фактів про події, явища, людей тощо (інформаційний текст). Крім цих видів текстового спілкування можна відмітити ще так звані «змішані» або «композитні» види. Наприклад, у цілому діалогічний текст має конкретну інформацію (яку можна легко перевірити) або маніпулятивні моменти, якщо метою автора є зманіпулювати людиною, звернути її на хибний шлях розуміння якоїсь ситуації тощо. Більш агресивним, ворожим і шкідливим є маніпулятивний текст, який зваблює увагу читача, намагається виглядати правдивим, «своїм», якому можна довіряти – задля цього автор апелює до відомих і правдивих фактів та вводить у свій текст діалогічні елементи. Навіть суто (як може здаватися) інформаційний текст може включати маніпуляцію: приязне звернення, умисне схвалення якоїсь події, використання яскравих епітетів, щоб охарактеризувати, скажімо, якийсь суспільний захід. Зазначені види текстів у тій чи іншій мірі відповідають вектору спрямування автора повідомлення – на діалог або ж на маніпуляцію, на розвиток особистості і її життєвої позиції, становлення переконань і життєвих смислів або ж на руйнацію основ суб’єктності.

В такому розмаїтті текстів, а також носіїв інформації людині дуже важно зорієнтуватися. Тільки той, хто добре розуміється у питаннях, які його цікавлять і тривожать, у принципі визначився, які джерела читати, а від яких слід утримуватися в користуванні, бо вони можуть лише нашкодити – тільки такий читач більш менш впевнений у своєму виборі і в прийнятті рішення стосовно тієї чи іншої інформації.

ЗМІ, окрім чисто інформаційної, також виконують певну роль в отриманні людьми психологічної допомоги. Нами вивчалось [6, с.193-221], яку популярність в опитаних громадян має те або інше джерело отримання відповідей на питання, які їх хвилюють, психологічної підтримки і допомоги для себе і своїх близьких. Так, лідером за показниками є «Виступи і лекції в Інтернеті» (в основному у вигляді буквених текстів), а аутсайдером – «Популярні журнали». Зауважимо, що найвища оцінка ефективності психологічної допомоги – 4,7 (яка дісталася «Виступам і лекціям в Інтернеті») –

це лише середній бал, зважаючи на те, що оцінювання джерел здійснювалось за 10-ти бальною шкалою (Рис. 1.).

Вірогідно, очну зустріч з фахівцем або довірчу розмову по Телефону довіри люди оцінюють вище, ніж опосередковану допомогу через Інтернет або в друкованих ЗМІ. Втім, слід зазначити, що в часи пандемії короновірусу, карантинних обмежень в очному, безпосередньому спілкуванні останнім часом стрімко зростає потреба громадян в отриманні різноманітної важливої для себе інформації з інформаційних джерел, які буквально наводнили сучасний інфопростір. Це, з *одного боку,* сприяє оперативному отриманню українцями різноманітної інформації й якісної психологічної допомоги, *з іншого* – приховує в собі небезпеку негативно впливати на свідомість людини, підвищувати ризик виникнення депресії й тривоги, дезорієнтувати в цінностях і смислах, у способах поведінки, орієнтирах самореалізації.

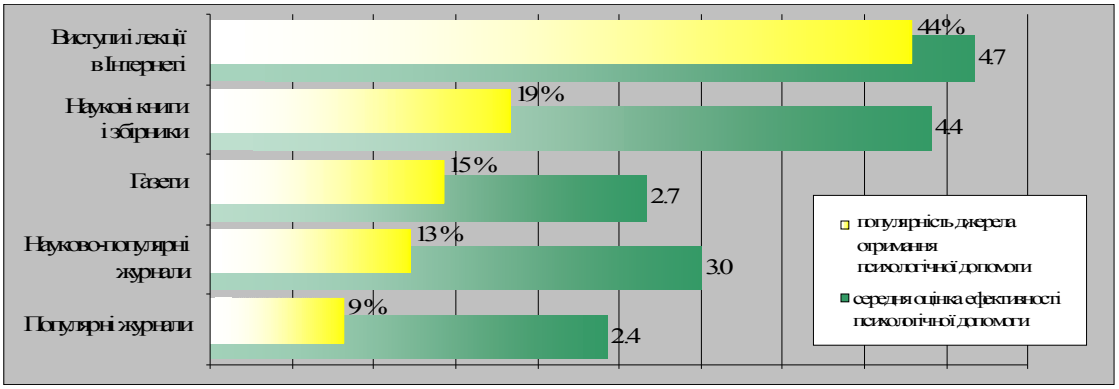


Рис 1. Популярність (за 10-ти бальною шкалою) та оцінка ефективності (у відсотках) друкованих, текстових джерел отримання психологічної допомоги населенням України (n = 28)

Цікаво, що серед інструментів отримання інформації й психологічної допомоги відносно високий бал одержали наукові книжки і збірники, далі – газети, науково-популярні і популярні журнали. Все це посилює вимоги до написання текстів як на паперових, так і електронних носіях.

Тексти можуть мати інформаційну, розважальну, виховну, контролюючу тощо функцію. Для того, щоб медіатекст, як і будь-яке текстове повідомлення, виконав своє призначення – дійшов до свідомості людини, він має бути не тільки цікавим, а й зрозумілим. У працях вчених (Г. С. Костюк, І. О. Синиця, С. Л. Рубінштейн та ін.) зазначається, що розуміння тексту являє собою складну мисленнєву діяльність, яка включає в себе аналіз – виділення в тексті інформативно значущих елементів, і синтез – об’єднання їх у єдине ціле. Відсутність синтезу свідчить про нерозуміння, і, навпаки, розуміння тексту виникає у той момент, коли здійснюється синтез. На розуміння тексту впливає його діалогічність. Діалогічний текст має своєю функцією не тільки інформування, але й розвиток особистості, на відміну від маніпулятивного (Н. В. Чепелєва). Важливо, що «діалогічний текст стимулює творче сприйняття

повідомлення, сприяючи тим самим формуванню гуманітарного мислення людини, основним механізмом якого і є діалог» [2, с. 72-73].

Діалогічність тексту визначається за наступними параметрами: ясність і логічність викладу цікавого для людини матеріалу; апелювання до думки читача за допомогою запитань, закликів до роздумів; наведення комунікантом фактів, які не суперечать здоровому глузду і обізнаності про них реципієнта; висновки передбачають власне судження і вибір дій читача. Діалогічний текст створює і залишає у людини, яка з ним ознайомлюється, відчуття ясного і критичного розуміння змісту, а також бажання розмірковувати над ним, збагачуючи свій особистий досвід, і передавати свої знання іншим. Діалогічно налаштований автор через свій текст сприяє пробудженню й зміцненню власних сил і можливостей особистості, виводить її зі стану скутості й неврівноваженості, невпевненості.

Маніпулятивність тексту може мати такі ознаки: автор, враховуючи потреби читача і зловживаючи цим, «тисне» на почуття та емоції людини; текст нелогічний, незрозумілий, не дає можливості вибудувати власне судження, нав'язує орієнтири і конкретні способи й шляхи вирішення ситуації; засобом емоційного «заарканення» може бути використання шокуючих прикладів, які викликають страх і сумніви, готовність швидше вийти з цього стану, а, отже, потрапити «у пастку» маніпулятора, який запропонує заздалегідь заготовлений вихід із проблеми. Маніпулятор пропонує читачеві той план дій, які йому вигідні, де актуальна для людей проблема зіграє роль «наживки» для керування ними.

Крім доброго знання питання чи теми, людина має бути стійкою до підступів маніпуляторів, безперешкодного агресивного, нищівного впливу на власну особистість, на думки, наміри і поведінку. Саме в такому випадку ми маємо говорити про *суб'єктність особистості*, ті якості, в їх єдності й взаємообумовленості, які у підсумку формують здатність читача відфільтровувати інформацію, критично ставитись до неї, не піддаватися деструктивним впливам медіапростору, активно їм протидіяти.

Із числа суб'єктних якостей ми вивчали такі, як довіра до себе, відповідальність (локус суб'єктивного контролю), автономність, діалогічність. Адже довіра до себе у тій чи іншій мірі включає й поєднує автономність і незалежність особистості, інтернальний локус контролю, здатність до діалогічної взаємодії з іншими людьми, що передбачає повагу до себе і до свого опонента, спроможність слухати чужі думки, володіння прийомами діалогу, аби бути почутим. Довіра до себе як суб'єктна якість може проявлятися зокрема в довірі/недовірі до ЗМІ.

Довіра – це якість самодетермінованого суб'єкта, який сам відкидає маніпулювання іншими суб'єктами взаємодії – з одного боку, і протистоїть маніпулятивним впливам ззовні – з іншого. Довіра до себе, своїх переконань і цінностей, набутого досвіду, який оцінюється як такий, що збагачує життя й розвиває власну особистість і стосунки з оточенням, охоплює прийняття людиною себе в минулому, сьогоденні, а також у майбутньому. Це бачення

себе у перспективі і здатність без страху змінюватись, корегувати й удосконалювати власне «Я», способи представленості себе у світі, у тому числі і в медіапросторі. За результатами застосування рефлексивного опитувальника Т. П. Скрипкіної [7], серед опитаних нами читачів (41 чол.) 39 % мають високий, 56 % – середній і 5 % – низький рівень довіри до себе. Дані показують позитивні кореляційні зв'язки між довірою до себе, інтернальним локусом контролю і автономністю особистості. Також встановлено негативну кореляцію між довірою до себе і довірою до маніпулятивного тексту; позитивний зв'язок між довірою до себе, а також до себе як читача, і довірою до діалогічного тексту.

Отримані дані засвідчують, що неприйняття маніпуляцій пов'язане з почуттям довіри до себе, яка є умовою свідомого ставлення людини до інформації зі ЗМІ, її споживання як суб'єктом, а не об'єктом впливу. Та інколи людина виявляє нездатність протистояти агресивному тиску, розпізнати тонку, майже непомітну і невідчутну маніпуляцію [1]. За даними Internews, серпень 2020 р., половина опитаних українців вважають, що вони вміють розрізняти «фейки», розпізнавати медіаманіпуляції, але лише 3 % можуть насправді це зробити (О. Мороз). Можна припустити, що невміння розпізнавати неправдиві, «фейкові» новини, помічати «інформаційний гачок» чи «бульбашку» певним чином відображається на рівні довіри до різних ЗМІ, зокрема електронних.

На Рис. 2 бачимо співвідношення рівнів довіри опитаних нами громадян до електронних ЗМІ: високий – 29 %, середній – 53 %, низький –18 %. Тобто респонденти більш-менш довіряють електронним джерелам інформації (більше довіряють, ніж не довіряють).

Рис. 2. Рівень довіри опитаних громадян до електронних ЗМІ

Ці дані підтверджують популярність Інтернету, що покладає особисту і професійну відповідальність на комунікантів за якість свого продукту, уміння донести до свідомості читача актуальну й корисну інформацію. Звернення значної частини населення до електронних джерел, широке використання їх текстової продукції відкриває перспективу розвитку дистанційного консультування, психологічної допомоги, особливо у кризові періоди життєдіяльності країни та кожного окремого індивіда. Це може радувати, але, з іншого боку, достатній рівень довіри до ЗМІ не виключає існування тонких маніпулятивних технологій, які забезпечують саме такі показники довіри.

Подивімось, як на довіру читачів впливає спрямованість тексту, зокрема діалогічного і маніпулятивного.

На Рис. 3 (діаграма *а)*) видно, що середнє значення показника довіри до діалогічного тексту є вищим, ніж до маніпулятивного, а середнє значення показника довіри до ЗМІ в цілому дещо нижче, ніж до діалогічного тексту. На нашу думку, це можна пояснити тим, що у ЗМІ загалом представлені тексти як діалогічного, так і маніпулятивного характеру. Показники довіри до себе як до особистості вищі, ніж до себе як до читача (діаграма *б)*). В цих випадках недовіра до себе як читача пояснюється респондентами недостатністю доступних джерел, яким можна повністю довіряти, дефіцитом часу на порівняння інформації, нетерпимістю до протилежних думок у різних джерелах і авторів, браком досвіду опрацювання даних, невисоким рівнем довіри взагалі до друкованих ЗМІ та Інтернету.

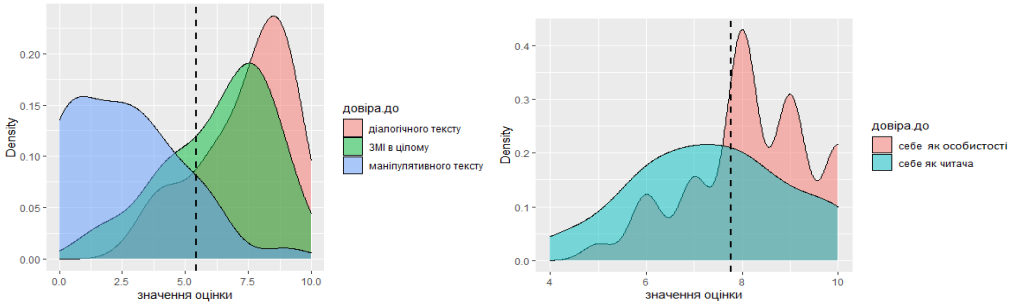


Рис 3. Діаграми функцій розподілу показників довіри до:
а) ЗМІ в цілому і медіатекстів; б) до себе.

Читач не завжди довіряє собі як читачеві, бо розуміє, що він може не все розуміти, помилятися в оцінці інформації, піддатися тонкій маніпуляції.

Дослідження проблеми розроблення та застосування технології психологічної допомоги громадянам у розвитку й зміцненні здатності протистояти маніпулятивному медіавпливу базується на принципі «суб'єкт-суб'єктної», діалогової взаємодії фахівця з громадянами, стосунках співучасті та співробітництва, що розглядається в працях багатьох вчених (М.М. Бахтін, С.Д. Максименко, З.Г. Кісарчук, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелєва та ін.). До даної технології, яка наразі розробляється і апробується, входить опрацювання з клієнтами наступних питань: 1) інфогігієни в сучасному інфопросторі; 2) розуміння особливостей опосередкованого спілкування, маніпулятивних загроз і пасток, які можуть бути наявні в медіатексті; 3) усвідомлення важливості розвитку і саморозвитку такої суб'єктної якості як довіра до себе у протистоянні медіаманіпуляціям; 4) виконання завдань по розпізнаванню текстів різної спрямованості, обміну між учасниками дискурсу досвідом довіри/недовіри до себе і до медійної інформації.

Довіра до себе як читача розуміється нами як активна і конструктивна взаємодія з текстом, за лаштунками – з автором тексту, яка передбачає щонайменше ряд ознак.

1. Читач бере на себе відповідальність за споживання інформації, за прийняття рішення щодо доцільності чи небажаності її поширення серед інших людей.

2. Читач розуміє, що сильні (як негативні, так і позитивні) емоції від тексту здатні приспати пильність і шкодити нормальному сприйняттю й розумінню повідомлення.

3. Здатен формувати і захищати власну думку, свою позицію, не піддаватися навіюванню й підштовхуванню до намірів і способів поведінки, вирішення життєвих конфліктів, які пропонує медіа-автор.

4. Якщо довіра до себе взагалі свідчить про ставлення до себе як до особистості, яка розвивається і удосконалюється, то довіра до себе-читача має виражатися в критичному оцінюванні текстового повідомлення, зокрема його частин (адже одні з них можуть бути правдиві, інші – маніпулятивні), здатності не затискатися в рамках того, що оповідується в тексті, а виходити за його межі, звертатися до власного розуму, совісті, відповідальності, перевіряти інформацію в інших джерелах.

5. Довіра до себе як до читача виявляється в спрямованості і здатності до діалогу – із автором статті, із самим собою, у повазі до себе, а також до іншого, якщо спілкування здійснюється на суб'єкт-суб'єктній основі. При зіткненні з маніпулятивними прийомами читач, який довіряє собі, зуміє відреагувати на це спокійною розсудливістю, збереженням власної позиції щодо теми повідомлення, ствердженням власної відповідальності і незалежності від будь-яких сторонніх і шкідливих впливів.

6. Читач має знати основи інформаційної грамотності та інфогігієни, постійно підвищувати свою читацьку, комунікативну, діалогічну компетентність.

Висновки. Серед суб'єктних якостей у даній статті зроблено акцент на довірі до себе, яка має властивість впливати на свідомість і поведінку людини, а також виявляється у довірі/недовірі читача до медіатексту. Діалогічність тексту допомагає розвитку довіри людини до себе і до інших. Маніпуляції формують некритичну довірливість читача, нівелюють здатність критично мислити, що ймовірно відбувається через недостатньо розвинену якість – довіру до себе. Довіра до себе-читача є невід'ємною частиною довіри до себе як якості суб'єкта, вимагає від громадянина розширення і поглиблення знань і навичок з інформаційної гігієни, особливостей маніпулятивного впливу через текст і можливих та надійних способів протидіяти негативним медіавпливам.

Список літератури

1. Гурлєва Т. С. Технологія психологічної допомоги громадянам у подоланні проявів ПТСР через текст у друкованих ЗМІ та Інтернет-ресурсах. *Технології психотерапевтичної допомоги постраждалим у подоланні проявів посттравматичного стресового розладу* : монографія. Київ, 2020. С. 159–177. URL: https://lib.iitta.gov.ua/722181/1/Monograph2020_labpsychother.pdf (дата звернення: 1.03.2021).

2. Дискурсивні технології самопроектування особистості : монографія / за ред. Н. В. Чепелєвої. Київ : Ін-т психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2019. 170 с.

3. Кравець Н. М. Довіра до себе – суб'єктивний феномен особистості. *Наукові студії із соціальної та політичної психології* : зб. статей / НАПН України, Ін-т соц. та політ. психології, 2011. Вип. 26 (29). С. 201–208.

4. Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия. Москва : Ин-т психологии РАН, 2008. 571 с.

5. Мороз О. Боротьба за правду: як мій дядько переміг брехню. Київ : Yakaboo Publishing, 2020. 160 с.

6. Особливості стосунків «психотерапевт–клієнт» у сучасному соціокультурному середовищі : монографія / З. Г. Кісарчук, Я. М. Омельченко, Г. П. Лазос та ін. Київ : Слово, 2017. 225 с.

7. Скрипкина Т. П. Психология доверия : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. Москва : Академия, 2000. 264 с.

8. Jones K. The Politics of Intellectual Self-trust. *Social Epistemology.* 2012. Vol. 26 (2). P. 237-251.

Дишлова Наталія Володимирівна
м. Київ
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-8788-3111

ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ГРУПОВОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ З УСИНОВЛЮВАЧАМИ В УМОВАХ КАРАНТИННИХ ОБМЕЖЕНЬ ПІД ЧАС ПАНДЕМІЇ COVID-19

Анотація. Особливостями дистанційної групової роботи з усиновлювачами є використання консультування замість психотерапевтичних методів та можливість частіше проводити оналайн-зустрічі за меншу вартість. Ведучий групи, зосереджуючи увагу на внутрішньопсихічному пізнанні клієнта (взаємодії між его-станами: батьківський его-стан, дитячий і дорослий – усередині усиновлювача), не може приділяти детальну увагу груповій динаміці – взаємодії між членами групи тощо. Уперше визначено переваги та недоліки групової психологічної роботи з усиновлювачами в онлайн-форматі. Аналіз зворотного зв'язку усиновлювачів показав, що для більшості учасників онлайн-група – це єдине місце, де можна відкрито говорити про свої негативні переживання та страхи, не боятися засудження, мати можливість виговоритися та дістати підтримку, пропрацювати власні психологічні проблеми, усвідомити, які причини стоять за негативною поведінкою дітей і які психологічні травми у них атуалізувалися, сформувати нові ефективні моделі поведінки.

Ключові слова: усиновлювачі; діти, позбавлені батьківського піклування; група взаємопідтримки; психологічна травма, дистанційна психологічна робота.

Abstract. Peculiarities of remote group work with adopters are the use of counseling instead of psychotherapeutic methods and the ability to hold more online meetings at a lower cost, group leader, focusing on the client's internal mental cognition (interactions between ego-states: parental ego-state, child and adult - inside adopter), can not pay detailed attention to group dynamics: interactions between group members, etc. For the first time, the advantages and disadvantages of group psychological work with adopters in the online format were identified. An analysis of the adopters' feedback showed that for most participants the online group is the only place where they can talk openly about their negative feelings and fears, not be afraid of condemnation, be able to speak out and get support, work on their own psychological problems, understand the reasons are behind the negative behavior of children and what psychological traumas they have actualized, to form new effective patterns of behavior.

Keywords: adopters; children deprived of parental care; mutual support group; psychological trauma, remote psychological work.

Постановка проблеми. Соціальна політика України на даний час

спрямована на деінституалізацію та розвиток сімейних форм виховання: усиновлення (або удочеріння), опіки (або піклування), прийомних сімей, дитячих будинків сімейного типу та патронату. Однак саме усиновлення/ удочеріння дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, було та залишається пріоритетною формою життєвлаштування дітей. Водночас у 2018 році зафіксовано 21, а протягом 2019 року – 36 випадків скасування усиновлення. Проблема полягає у відсутності взаємодобору потенційних усиновлювачів і дітей, визначення слабких та сильних сторін майбутніх батьків стосовно виховання дитини, яку їм пропонують усиновити/удочерити. Поведінка дітей-сиріт або дітей, позбавлених батьківського піклування, зумовлена наслідками негативного життєвого досвіду, саме тому більшість усиновлювачів у тій чи іншій мірі стикаються з труднощами у побудові теплих емоційних стосунків з дітьми, але не завжди звертаються за допомогою через низку причин: страх осуду, недовіру до спеціалістів тощо. Під час карантинних обмежень, коли надання психологічної допомоги здебільшого перейшло у дистанційний формат, ситуація ускладнилася ще більше. Оскільки державний соціально-психологічний супровід сімей усиновлювачів відсутній, такі батьки часто залишаються із своїми проблемами один на один, що призводить до дисфункції родини.

Отже, актуальною темою дослідження є визначення особливостей проведення психологічної групи взаємопідтримки для усиновлювачів у дистанційному режимі під час пандемії COVID-19 в умовах карантинних обмежень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аспектам соціально-психологічної адаптації дітей у сім’ях усиновлювачів присвячені праці М. Майн [10], Т. Мельничук [2,11], Ю. Лахвіч [17], О. Головньової [17]. Особливості розвитку та виховання дітей у заміщуючій сім'ї знайшли своє відображення у працях Г. Бевз [1, 2], Т. Деміржі [7], І. Пєші [13], Т. Отт, І. Морозової, Т. Белогай [12] та ін. Проте недостатньо розкритою залишається тема особливостей дистанційної групової психологічної роботи з усиновлювачами в умовах карантинних обмежень.

Метою статті є визначення особливостей дистанційної групової психологічної роботи з усиновлювачами в умовах карантинних обмежень під час пандемії COVID-19.

Виклад основного матеріалу. Досвід психологічної роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, в Київському міському будинку дитини ім. М. М. Городецького [9], а також з потенційними батьками, підводить до думки про необхідність створення груп психологічної взємопідтримки для сімей усиновлювачів [8]. Батьківство починає розвиватися в людині з моменту її народження, коли вона фіксує образ своїх батьків та ідентифікує себе з ними, а потім на практиці коректує або ні свої дії як мати/батько і власні уявлення про себе як батьківську фігуру [3, 18, 19, 22]. Тому гармонійність батьківсько-дитячих стосунків залежить від усвідомленості своєї батьківської ідентичності та опрацювання власних дитячих травм, які

можуть ставати перепоною в побудові теплих емоційних стосунків з дитиною. Водночас майже всі вихованці будинку дитини мають травматичну історію свого життя, а частина усиновлювачів через актуалізацію власних дитячих травм або відсутність досвіду і розуміння потреб дітей не можуть їм допомогти, що призводить до емоційного вигорання усиновлювачів та дисфункції сім'ї.

Дослідження психологічних проблем у сім'ях усиновлювачів та їхнє опрацювання здійснювалося впродовж 2017-2021 р.р. Для вивчення соціально-психологічних факторів, які впливають на виникнення складних психологічних та соціальних ситуацій у родинах усиновлювачів, було використано напівструктуроване інтерв'ю, що проводилося на базі Київського міського будинку дитини у м. Ворзелі, та включене спостереження (86 годин) у групі взаємопідтримки для усиновлювачів на базі студії особистісного розвитку в м. Києві. У дослідженні взяли учать 50 осіб віком від 27 до 50 років, із них 15 осіб, крім участі в інтерв'юванні, також відвідували групу взаємопідтримки. З лютого 2020 р. до листопада 2021 р. проведення групи для усиновлювачів відбувалося в дистанційному форматі.

Зазначимо, що у психологічній груповій роботі з усиновлювачами ми спираємося на теорію транзакційного аналізу [6] та теорію особистості К. Роджерса [14].

Група психологічної підтримки для усиновлювачів проводилася в очному форматі протягом двох років (2018-2020 р.р.), але після початку пандемії було прийнято рішення зберегти зустрічі та перейти у дистанційний формат. Психологічна робота в очній групі була спрямована на роботу з батьківськими его-станами усиновлювачів та їхніми несвідомими установками, сценарними посланнями, психологічними травмами. Опрацювання цих тем допомагало налагодити контакт з усиновленими дітьми, що позитивно вплинуло на розв'язання проблемних ситуацій.

Для очної психологічної роботи з усиновлювачами ми використовували методи і техніки транзактного аналізу: «Батьківське інтерв'ю» [21] – методика була спрямована на терапію Батьківської его-структури клієнта; «терапія перерішення» [6] – робота з клієнтом, в результаті якої він стає суб'єктом нового рішення та монодрами: техніки «порожнього стільця», «обміну ролями», «монологу», «діалогу», «інтерв'ю», «дублювання», «реперентінгу» [5]). Під час дистанційної роботи ми використовували метафоричні асоціативні карти «108: простір безмежних варіантів» [4] та індивідуальне психологічне консультування (феноменологічний підхід) в групі.

Основною метою групи психологічної взаємопідтримки для усиновлювачів було гармонізувати стосунки батьків з дітьми. Для досягнення цієї мети вироблено спільне бачення психологічних особливостей дітей, які пережили досвід материнської депривації та потреб усиновлювачів, а саме:

1. Для того, щоб допомагати усиновленій дитині проживати свій травматичний досвід, батьки повинні турбуватися про свій ресурс.
2. Поява у сім'ї дитини може актуалізувати переживання і травми «внутрішньої дитини» самих батьків. Ця «внутрішня дитина» може вступити в конкуренцію

або конфронтацію з реальною дитиною [20]. У такому випадку необхідно працювати з травмою усиновлювача.

3. Негативна поведінка дитини – симптом її внутрішнього неблагополуччя.
4. Негативна поведінка не означає, що дитина погана або зіпсована. Така поведінка допомагала їй виживати.
5. Потрібно коригувати не негативну поведінку дитини, а шукати причину її виникнення. Зрозумівши причину, ми можемо допомогти дитині задовольнити її потреби, і як наслідок – поведінка покращиться.
6. Усиновлена дитина може знецінювати та провокувати батьків через власний травматичний досвід, що пов'язаний з утратою довіри до дорослого взагалі, що проектується на усиновлювачів.
7. Потрібно пам'ятати, що дитина, якою б нестерпною її поведінка не була, більш вразлива, ніж дорослий.
8. Не існує єдиного рецепту для всіх дітей з подібним травматичним досвідом. Те, що допомагає одній дитині, може не допомагати іншій. Потрібно досліджувати конкретну історію усиновленої дитини і знаходити індивідуальні напрями роботи.
9. На шляху до гармонізації стосунків та позитивних змін хтось буде рухатися швидше, хтось повільніше, і результат у кожного буде свій.

До пандемії основні запити усиновлювачів були такими: на першому місці – вирішення труднощів з адміністрацією шкіл, дитячих садків, іншими батьками через негативну поведінку усиновленої дитини, а на другому – налагодження конструктивної взаємодії з дитиною (зменшення істерик, невротичних проявів, негативізму, неслухняності, грубощів, протестної поведінки). Натомість під час карантинних обмежень батьки почали більше скаржитися на емоційне вигорання. Різке обмеження соціальних контактів та неможливість проводити час поза домівкою негативно відобразилися на психологічному ресурсі усиновлювачів. Емоційне виснаження та підвищений рівень тривоги через невизначеність, страх захворіти стали перешкодою для виховання дитини, яка пережила власний травматичний досвід. Оскільки батьки не мали повноцінного ресурсу для конструктивної реакції на негативні патерни поведінки дітей, а звичне поповнення психологічного ресурсу було неможливим через карантинні обмеження, то це також впливало на виникнення труднщів у взаємодії в сім’ї.

Дистанційна психологічна робота в групі взаємопідтримки з усиновлювачами, так само як очна робота, здійснювалася на декількох рівнях:

– емоційному – отримання підтримки, переживання прийняття себе групою, усвідомлення власних емоцій, реакцій, проговорення, прийняття та вираження почуттів;

– когнітивному – усвідомленні зв'язку своїх витіснених, невирішених психологічних проблем;

– поведінковому – формування нових стратегій поведінки відповідно до потреб дитини.

Цікавим феноменом у групі усиновлювачів був міф про їхню

неможливість впливати на те, щоб поведінка усиновлених дітей ставала більш конструктивною. Цей феномен ще більше проявився в умовах карантинних обмежень, коли все людство гостро відчувало втрату безпеки і можливості на щось впливати. Ми розглядаємо це як захисний механізм, в основі якого може бути небажання брати на себе відповідальність у складній ситуації через страх не впоратися, відсутність психологічного ресурсу, своєрідне «випадання» у власну травму. Тому ще одне завданн ведучого психологічної групи взаємодопомоги для усиновлювачів полягало в тому, щоб побудувати стосунки, які базуються на довірі та прийнятті, й учасники могли відчути в собі ресурс і взяти на себе відповідальність за те, що вони своїми діями можуть позитивно впливати на стосунки з усиновленими дітьми. Усе це надалі призведе до покращення поведінки дітей, а стосунки батьків з ними стануть більш гармонійними й емоційно теплими.

Результати дистанційної психологічної роботи з усиновлювачами засвідчили, що особливо ефективним методом роботи в онлайн групі є використання метафоричних асоціативних карт (МАК) та психологічне консультування. Для роботи з усиновлювачами ми використовували фотокарти автора Н. Вернікової «108: простір безмежних варіантів» [4].

Використання в дистанційній роботі метафоричних карток дає можливість ведучому працювати з усіма учасниками групи одночасно. Ми використовували фотокарти для опрацьовування таких тем: «Пошук ресурсу», «Виявлення моїх сильних сторін», «Визначення сильних сторін моєї дитини», «Потреби моєї дитини», «Я і моя дитина» (що нас об'єднує та що відрізняє) тощо. Озвучуючи запит учасника, тренер із колоди фотокарт обирає навмання карту (наприклад, «Що є ресурсом для учасника І.?»). Потім слідують запитання до усиновлювача: «Про що саме ця карта для Вас», «Що Ви відчуваєте, коли дивитеся на цю карту?», «Що ця карта для Вас означає», «На що ця карта схожа?» тощо.

Цей проективний метод показав позитивні результати у роботі з усиновлювачами, бо має як терапевтичну, так і діагностичну цінність. Теоретичне обґрунтування методики базується на теорії К. Роджерса, про те, що кожна людина інтерпретує реальність відповідно до своїх суб'єктивних сприйняттів, і її внутрішній світ у повній мірі доступний тільки їй самій [14]. Тому під час даної роботи в усиновлювачів було багато інсайтів, які сприяли напрацюванню нових моделей поведінки у взаємодії з усиновленими дітьми.

Психологічне консультування усиновлювачів проводилося у групі за запитом учасників, які хотіли розібрати свою проблемну ситуацію. Інші учасники спостерігали і наприкінці роботи ділилися переживаннями, давали зворотній зв’язок. Аналіз зворотного зв'язку від усиновлювачів дає можливість говорити, що це було ще одним цілющим ефектом у груповій роботі, оскільки учасники, які були в ролі клієнтів, отримували щирий емоційний відгук на свої проблемні ситуації, а для інших учасників це була можливість для занурення в себе й саморефлексії.

Аналіз дистанційної групової роботи з усиновлювачами показав, що

груповий досвід, навіть в онлайн-форматі, протидіє відчуженню; група надає можливість отримати зворотній зв'язок і підтримку від усиновлювачів зі схожими проблемами; у групі усиновлювач може навчатися поводитися інакше, ніж сам по собі, сформувати нові моделі поведінки, навчитися по-новому ставитись до себе та дітей; взаємодія у групі створює напругу, яка допомагає з'ясувати психологічні проблеми кожного; групова форма є прийнятною і з економічного погляду – для учасників робота в тренінговій оналайн групі дешевша, ніж оффлайн, що є значним фактором в період карантинних обмежень, коли більшість усиновлювачів мають економічні труднощі.

Позитивним чинником дистанційної роботи у групі взаємопідтримки для усиновлювачів було те, що учасники довгий час працювали в очному форматі та між ними встановилися стосунки, які базуються на довірі. Надалі це відкривало більше можливостей для аналізу ситуацій та психологічної допомоги .

Основним недоліком дистанційної групової психологічної роботи з усиновлювачами стало те, що неможливо використовувати монодраму як один із основних методів роботи в групі в оффлайн-форматі. Концентрація ведучого на пізнанні внутрішньопсихічних процесів взаємодії між его-станами всередині усиновлювача (батьківський его-стан, дитячий і дорослий) перешкоджала більш детальній увазі до групової динаміки, взаємодії між членами групи. Дистанційна форма роботи з усиновлювачами не передбачала глибокої терапевтичної роботи, оскільки онлайн-формат не дає можливості відстежити всі реакції клієнта, існує ймовірність переривання зв'язку, а також ризики ретравматизації. Оскільки діти не відвідували шкіл і дитячих садків, а усиновлювачі не мали змоги усамітнитися надовго, то тривалість дистанційної групи психологічної взаємопідтримки скоротилася порівняно з оффлайн-форматом: дистанційна робота тривала дві з половиною години, тоді як очна зустріч – чотири. Проте стало можливо проводити зустрічі раз на два тижні, у той час як очні проводилися раз на місяць, що позитивно впливало на стосунки усиновлювачів з дітьми. У дистанційному форматі насамперед використовувалися техніки роботи, спрямовані на пошук ресурсів та емоційну підтримку усиновлювачів, розуміння потреб усиновленої дитини, спроби бачити світ її очима, щоб зрозуміти поведінку дитини.

Робота онлайн у психологічній групі для усиновлювачів будувалася на безумовному прийнятті всіх переживань усиновлювачів та високому рівні довіри, оскільки відкритість переживань полярно протилежна беззахисності [14]. Це дало змогу усиновлювачам у реальному житті усвідомлювати свої думки та почуття, навчитися їх проговорювати у конструктивній формі. Наприклад, не ображатися на чоловіка, а просити у нього про допомогу, проговорювати дитині про те, що її поведінка викликає злість, а не мовчати і фантазувати про її погану спадковість тощо. Ця навичка допомагає людині бути в контакті із своїми близькими, давати зворотній зв'язок, що сприяє кращому розумінню одне одного.

Ще одним напрямом роботи у групі взаємопідтримки для усиновлювачів

було їх навчання позитивному мисленню: вміти помічати позитивні зміни дітей, бачити їхні хороші сторони, не концентруватися на негативних ситуаціях, бути адаптивними та гнучкими. Як правило, батьки концентруються на негативних ситуаціях і тому не мають ресурсу для позитивної взаємодії з усиновленою дитиною. Наприклад, дитина довго переглядала мультфільми, відмовляючись вимкнути телевізор, потім влаштувала істерику, обзивалася, а через пів години хоче разом із батьком малювати, на що усиновлювач реагує відмовою, бо він ображений і виснажений. Як наслідок, не залишається місця для переживання спільних позитивних емоцій. На групі взаємопідтримки усиновлювачі усвідомлювали необхідність підкреслювати та проговорювати дитині її позитивні риси і вчинків, навіть якщо вони незначні. Слідувати правилу: не надто зосереджуватися на негативних ситуаціях і приймати позитивну ініціативу дитини – стане корисним у сімейних стосунках. Відповідно до концепції К. Роджерса, розвиток позитивної уваги до себе гарантує, що людина буде намагатися діяти так, щоб і інші, і вона сама, позитивно відгукувалися про свої вчинки. Людина навряд чи поводитиме себе не у відповідності з Я-концепцією, оскільки це не буде задовольняти потребу в позитивній увазі до себе.

Також одним із важливих напрямів онлайн-роботи з усиновлювачами були теоретичні питання виховання усиновлених дітей, зокрема, психологія сирітства: вплив травми покинутості на самооцінку, відчуття безпеки, ставлення до світу, важливість потреби в безумовному позитивному прийнятті з боку дорослого. Більшість дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, вважають, що вони погані, недостойні любові і часто провокують батьків на підтвердження цієї установки своєю негативною поведінкою. Ми старалися донести усиновлювачам, що, не дивлячись на нестерпність поведінки і негативні емоції дитини, вона понад усе потребує позитивного прийняття. Найкращими «ліками» для дитини буде розуміння того, що батьки вважають її достойною любові і похвали. Водночас це не означає, що усиновлювачі мають приймати та підтримувати все, що дитина робить або говорить. Насамперед це означає створення такого сімейного оточення, де дитину хвалять і визнають її саме такою, якою вона є, іноді нестерпною, але не менш улюбленою. Водночас батьки мають право виражати дитині своє незадоволення, розуміючи, що дитина може робити певні негативні вчинки. Але найкращою батьківською стратегією стосовно дитини, яка поводить себе небажаним чином, буде сказати їй: «Ми тебе дуже любимо, але те, що ти робиш, засмучує нас, і тому краще б ти цього не робив (робила)» [14]. Дитину завжди треба любити і поважати, але не потрібно терпіти її погану поведінку. Це буде шкодити не тільки дитині, а й самим усиновлювачам, у яких будуть накопичуватися негативні емоції.

Аналіз зворотного зв'язку від усиновлювачів засвідчив, що для більшості учасників онлайн група – це єдине місце, де можна відкрито говорити про свої негативні переживання та почуття стосовно усиновлених дітей, не боятися засудження, мати можливість виговоритися та отримати підтримку від інших учасників, напрацювати нову ефективну стратегію розв’язання проблемних

ситуацій, усвідомити, які причини стоять за негативною поведінкою дітей, сформувати нові ефективні моделі поведінки.

Висновки. Дистанційна психологічна робота з батьками-усиновлювачами під час карантинних обмежень допомагає опановувати складні ситуації, що виникають з усиновленими дітьми, сприяє розв'язанню ключової проблеми відчуття відчуженості усиновлювачів у соціумі та надає їм емоційну підтримку. Завдяки онлайн-формату зустрічі проводилися частіше, хоча їх тривалість зменшилася. Дистанційна групова психологічна робота дозволяє працювати з індивідуальними випадками усиновлювачів, при цьому учасник отримує підтримку від групи. Водночас варто відмітити, що вартість групової роботи є значно нижчою порівняно з очною, що підтримує економіку сім'ї під час пандемії COVID-19, коли більшість людей стикаються з фінансовими труднощами. Але це не означає, що групову психологічну роботу онлайн варто розглядати, як таку, що може повністю замінити очну. Вона має низку недоліків: ведучий групи, концентруючись на внутрішньопсихічному пізнанні клієнта (взаємодії між его-станами всередині усиновлювача: батьківський его-стан, дитячий і дорослий), не може приділяти детальну увагу груповій динаміці, взаємодії між членами групи.

Список літератури

1. Бевз Г. М. Вікова динаміка семантики уявлень дорослих про дітей та практика замінного догляду за дітьми. *Актуальні проблеми психології.* Київ, 2015. Т. 11. Вип. 12. С. 10–17.
2. Бевз Г. М., Мельничук Т. І. Мотивация до усиновлення і прийомного батьківства як чинник прогностики їх успішності. *Актуальні проблеми психології*. Київ, 2016. Т. 1. Вип. 44. С. 53–57.
3. Боулби Дж. Привязанность. Москва : Гардарики, 2003. 480 с.
4. Верникова Н. Фотокарты 108: пространство бесконечных вариантов. URL: http://vernikova.com
5. Горностай П. П. Консультативная психология. Теория и практика проблемного подхода. Киев : Ника-Центр, 2018. 82 с.
6. Гулдинг М., Гулдинг Р. Психотерапия нового решения. Теория и практика. Москва : Класс, 1997. 288 с.
7. Деміржі Т. В. Розвиток ідентичності дитини в умовах прийомної сім'ї: дис. … канд. псих. наук.: 19.00.07 / Державний заклад вищої освіти «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України. Київ, 2016. 190 с.
8. Дишлова Н. В. Особливості проживання та долання складних соціальних ситуацій усиновлювачами в груповій психологічній роботі. *Наукові студії із соціальної та політичної психології* : зб. статей / НАПН України, Ін-т соц. та політ. психології. Київ, 2020. Вип. 46 (49). С. 146–158. URL: https://doi.org/10.33120/ssj.vi46(49).164
9. Дишлова Н. В. Особливості міжособової поведінки дітей раннього віку, позбавлених батьківського піклування: дис. …канд. псих. наук.: 19.00.05 /

Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 2012. 217с.

10. Майн Н. В. Образы родителей у потенциальных усыновителей: эмпирическое исследование. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика.* 2014. Т. 20. № 3. С. 169–174.

11. Мельничук Т. І. Визначення індикаторів психологічної готовності до усиновлення. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Психологія і педагогіка.* 2013. Вип. 22. С. 116–122.

12. Морозова І. С., Белогай К. Н., Отт Т. О. Особенности детско-родительских отношений в приемных семьях. *Вестник Кемеровского государственного университета*, 2014. № 3-3. С. 146–151.

13. Пєша І. В. Дитячий будинок сімейного типу як особлива форма влаштування дітей сиріт. *Український соціум*. 2003. №1 (2). С. 72–80.

14. Роджерс К. Р. Становление личности: взгляд на психотерапию. Москва : Ин-т общегуманит. Исслед., 2018. 241 с.

15. Рудестам К. Групповая психотерапия. Санкт-Петербург : Питер, 1999. 383 с.

16. Стюарт Й., Джойнс В. Основи та транзакційний аналіз. Київ : ФАДА, ЛТД, 2002. 393 с.

17. Лахвич Ю. Ф., Головнева О. С. Опыт усыновителей в воспитании биологического ребёнка – ресурс или риск в процессе адаптации? *Адукацыя і выхаванне*. 2017. № 11. С. 137–44.

18. Фрейд З. Я и Оно. Очерки по психологии сексуальности. Минск : Попурри, 1997. С. 472–477.

19. Kaes R. Transmission de la vie psychique entre générations. Paris : Dunod, 1993. 208 p.

20. Geissmann C., Houzel D. (eds.). *L'enfant, ses parentset le psychanalyste.* La capacité à être mère. Paris : Bayard Editions, 2000. P. 219–229.

21. McNeel J. The Parent Interview. *Transactional Analysis Journal*. 1976. Vol. 6. No 1. P. 61–68.

22. Roussillon R. Manuel de psychologie et de psychopathologie clinique générale. Paris : Masson, 2007. 697 p.

Довгань Наталія Олександрівна
м. Київ
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001-6150-5211

СОЦІОКУЛЬТУРНЕ БАЛАНСУВАННЯ У ВЗАЄМОДІЯХ ПОКОЛІНЬ: БЕЗПЕЧНЕ КОНСТРУЮВАННЯ ІСТОРИЧНИХ СЦЕНАРІЇВ СУСПІЛЬНИХ ЗМІН

Анотація. Статтю присвячено конкретизації основ конструювання історичних сценаріїв суспільних змін. Зазначається, що дію механізму балансування соціокультурних стилів сучасників опосередковує зміст дуальних процесів соціокультурної взаємодії – поколінного тексту (як презентації соціальних позицій, соціокультурних порядків, артефактів, релевантних певному соціокультурному стилю) та соціокультурного контексту.
Ключові слова: поколінний текст, соціокультурний контекст, механізм, балансування, соціокультурний стиль.

Abstract. The article describes in details the basics for construction of historical scenarios of social changes. The mechanism balancing contemporaries' socio-cultural styles is mediated by the dual processes of social-cultural interactions, namely, generational text (presenting social positions, social-cultural hierarchies and artifacts relevant to a particular social-cultural style) and social-cultural context.
Keywords: generational text, social-cultural context, mechanism, balancing, social-cultural style.

Постановка проблеми. Покоління сучасників у процесі соціокультурної взаємодії вибудовують автентичні смислові поля, експектації, символічні системи капіталів / ресурсів та поколінні культури, що стає передумовами утруднень у соціальному розподілі статусів (впливовості) і ролей і, як наслідок, умовою соціокультурного *балансування* у взаємодіях – механізму зміни домінуючих у суспільстві соціокультурних стилів. У сьогоденні соціокультурне балансування поколіних áкторів активізується (не)конгруентністю контекстам поколінних текстів та контекстуальною необхідністю оновлення (збереження, руйнації) домінуючих соціокультурних стилів. Саме тому питання безпечного конструювання історичних сценаріїв суспільних змін полягає у площині поколінних взємодій, як процесу символічного конструювання реальності шляхом взаємовпливів соціокультурних стилів поколінь-сучасників.

Мета статті: конкретизація основ конструювання історичних сценаріїв суспільних змін.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Проведене опрацювання матеріалів емпіричного дослідження психологічних особливостей соціокультурної ваємодії поколінь дало підстави стверджувати, що виокремлені

(не)конгруентні текст / контекстуальні стильові позиції áкторів не підтверджували існування поколінних розривів, конфліктів, але означували маніфестацію *волі* (настроїв, рухів щодо оновлення чи збереження соціокультурних стилів). При цьому одночасова дієвість різних *поколінних текстів,* з одного боку, давала можливість констатувати *збалансоване* функціонування суспільства, що дотримується умовного права програвання поколінних ролей, з другого, означувала підстави виникнення соціокультурного *дисбалансу* (змін форми життєдіяльності) у разі продовженого соціального домінування певного покоління.

Враховуючи, що не завжди соціокультурна ваємодія поколінь може бути платформою зміни домінуючих у суспільстві соціокультурних стилів, не всі соціально-історичні умови контексту стимулюють / зупиняють безпечне конструювання історичних сценаріїв суспільних змін. Включення механізму балансування соціокультурних стилів áкторів вбачалося на основі *волевиявлення* і проявів *соціально-психологічних впливів* у взаємодіях. А саме: формування контекстуальних розривів соціокультурних стилів за відмінностями текстів сучасників (очікувань; стратегій вибудовування соціокультурних порядків, фізичних і ментальних потенціалів; можливостей; смислів; соціальних статусів, становища у суспільстві; соціокультурних капіталів / ресурсів; форм і видів зв'язків; параметрів єдності тощо). Тому, для конкретизації основ конструювання історичних сценаріїв суспільних змін було систематизовано принципи проявів *волі* і *взаємовпливів* поколінь – сучасників у соціокультурному балансуванні за сферами дії: *психологічною*, *соціальною*, *комунікативною.*

До групи *психологічної* сфери було віднесено принципи:

- *текстуального зв'язку поколінь* (покоління вибудовують тексти, конгруентні контексту становлення на основі культурно-історичної пам′яті поколінь минулого);

- *текстуальної взаємодії* (покоління за допомогою текстів, конгруентних контекстам становлення, у взаємодіях змінюють домінуючі у суспільстві СК стилі).

У групу *соціальних* увійшли *принципи*:

- *динаміки соціокультурних змін* (особливості текстів поколінь визначають перебіг баласування, але в разі текстуальної неконгруентності певних учасників взаємодій складаються підстави для зміни домінуючих у суспільстві соціокультурних стилів);

- *функціонування суспільства* (перебіг соціокультурного балансування опосередковується особливостями функціонування суспільств – (ін)еволюція суспільства змінює форми соціокультурних балансувань);

- *соціального статусу* (культурно опосередковані соціальні становища поколінь у суспільстві визначають їх соціальні можливості, при цьому зміна соціальних статусів – перерозподіл *впливів* (можливостей áкторів) і *волі* (настроїв áкторів) – сприяє зміні домінуючих у суспільстві соціокультурних стилів);

- *домінування* соціокультурного *стилю* (текст/контекстуальна конгруентність є підставою продовження домінування стилю, що утримує суспільство у певних соціокультурних вимірах).

Групу *комунікативної сфери* склали *принципи*:

- *засобів комунікації поколінь* (конгруентні соціокультурному стилю *засоби комунікації* виступають інструментом зміни домінуючих у суспільстві СК стилів);

- *форм відносин поколінь* (конгруентні соціокультурному стилю *форми* відносин сприяють зміні домінуючих у суспільстві соціокультурних стилів).

Виокремлені принципи *впливів* і *волі* у соціокультурному балансуванні засвідчили, що безпека у взаємодіях як умовний соціокультурний баланс є ознакою врівноваженості взаємодіючих áкторів, а соціокультурне балансування – показником поколінного перерозподілу впливів, що відбувається внаслідок текст/контекстуальної (не)конгруентності áкторів. При цьому оновлення текстів акторів свідчить про історичні зміни соціальних структур і культур соціуму – вибудовування контекстуально актуальних соціокультурних стилів (форм життєдіяльності).

Необхідно зазначити, що механізм балансування соціокультурних стилів має варіативні форми розгортання . По-перше – *актуалізації:*

- усвідомленого / неусвідомленого протиставлення текстів áкторів у взаємодіях;

- здійснення у публічному полі демонстрації соціокультурних відмінностей текстуальних соціальних практик;

- перерозподілу поколінних впливів у суспільстві відповідно до вікових і соціокультурних особливостей;

- існування у покоління Молодих потреби реалізації потенціалів і можливостей – поколінних впливів;

- презентації Молодими текстів (контекстуально конгруентних), що не відповідають стилістиці домінуючих соціокультурних вимірів.

По-друге – форми, що має подвійну функцію – *утримання / руйнування:*

- вмотивованості до розгортання соціокультурних стилів одних і мотиваційної слабкості інших áкторів балансування;

- контексту реальності, у якому «фіксація» чи «руйнування» соціокультурних стилів конкретного покоління стає оптимальною;

- стабільного / нестабільного становища у суспільстві, статусу поколінь, конгруентних контексту і віковим можливостям.

Третя форма розгортання механізму балансування – *запобігання* виникненню нових соціокультурних хвиль – набуває дієвості у випадку, коли *воля і впливовість* áкторів спрямовані на розгортання соціокультурного оновлення форм життєдіяльності поколінь, але існують перепони змінам соціальної реальності:

- державні стратегії щодо збереження соціокультурних традицій та утримання Молоді у культурних стилях старших поколінь;

- запобігання нормативно-правовими механізмами культурним розривам у міжпоколінному просторі;

- традиційний розподіл соціальних ролей і статусів, що не відповідає запитам часу чи технологізації простору, але залишається у межах вікових градацій (субординацій), прийнятих соціумом старших поколінь;

- утримання поколінних впливів (у текстуальних проявах) у рамках традицій часів, що минають, здійснює «щеплення» проти можливих балансувань стилів і кардинальних соціокультурних змін. Тобто утримують розгортання соціокультурних оновлень системні нормування соціокультурних рухів і стабілізація стилів на державному рівні.

Конструювання форм *балансування стилів* було означено таким, що здійснюється на підставі того, що соціокультурне балансування стилів поколінь є природними процесами соціально-психологічного простору, а тексти і контексти як причини і умови взаємодій лише виступають каталізаторами запуску / стабілізації / руйнування історично необхідних соціокультурних змін, умовно «підготовлених» науково-технічним прогресом і природною трансформацією суспільної свідомості. І хоча безпечне балансування соціокультурних стилів сучасників може мати різне трактування, при детальному аналізі основними фокусами уваги, наріжними щодо розгортання історичних перспектив, залишаються вибудовані тексти поколінь, конгруентні певним історичним контекстам. В них варіативність соціокультурних стилів áкторів набуває розкриття у взаємодіях – поступово, крок за кроком, фаза за фазою.

Враховуючи вищезазначене, були сформульовані *етапи* соціокультурного балансування у взаємодіях поколінь. А саме:

- формування умов для контекстуального соціокультурного зсуву на суспільному рівні;

- розкачування соціокультурних позицій стабільних діючих поколінних інституцій;

- конструювання дієвих засобів вирішення соціальних утруднень;

- презентація молодим поколінням впливів для конструювання сценаріїв суспільних змін – текстів, конгруентних історичному контексту;

- перерозподіл між сучасниками соціальних ролей і зміна векторів соціокультурного розвитку соціуму;

- досягнення тимчасового умовного соціокультурного балансу, мінливого і нестійкого.

Стосовно латентної контекстуальної неконгруентності текстів слід додати, що тексти Молодого покоління можуть виступати важелем руйнування традиційних і конструювання актуальних часу соціокультурних стилів простору. При цьому інструменти і засоби соціального впливу текстів минулих часів у соціальному використанні поступово обмежуються. Це свідчить про те, що (тимчасово умовний) баланс соціокультурних стилів не має довготривалої дії, але з кожним новим поворотом історичних змін умовно стале трансформується – змінюються поколінні тексти: Молоді стають Зрілими, і нові

соціокультурні хвилі знову й знову повторюють в епохальному континуумі періоди «дисбаланс-баланс» як історичні адаптаційні рухи «оновлення фігуративних форм і збалансування взаємодій».

Висновки. Підсумовуючи соціально-психологічний аналіз перебігу соціокультурного балансування у взаємодіях поколінь, на нашу думку, відправними аргументами соціокультурного *балансування* є підстави зазначити:

- розриви соціокультурних стилів,
- невідповідності очікувань сучасників,
- відмінності у баченні доцільних у суспільстві соціокультурних порядків;
- потенціали і можливості (і фізичні також), які використовують покоління;
- смисли, інтенції, досвід, утворені упродовж процесів пристосовування, адаптації до дійсності;
– незадоволеність соціальними статусами і становищем у суспільстві;
– відмінність у соціокультурних ресурсах, адаптивних можливостях (стосовно поколінного віку) до соціально-історичних пертурбацій;
– руйнування тимчасово стабільних комунікативних каналів зв'язку, дієвих внутрішньопоколінно, але таких, що втрачають вплив у міжпоколінній взаємодії;
– сприймання / несприймання áкторами опонентів у їх проявах поколінної єдності (публічних, соціально-психологічних, ментальних параметрів).

Саме тому конструювання історичних сценаріїв суспільних змін реалізується у змінах форм життєдіяльності сучасників і, відповідно, змінах соціальної реальності. При цьому латентна *неконгруентність* áкторів, *воля* (як текстуальна готовність щодо самореалізації в історичних ситуаціях) і *впливи* (комплекс текстуальних проявів) активізують умовно безпечні еволюційні (чи революційні) *хвилі* стильового оновлення соціокультурного вектору суспільства. Адже соціокультурне балансування поколінь не визначається перепоною для взаємодій, культурних комунікацій, не сприяє культурним «розривам» поколінь, але означує необхідність перебудови реальності і подальших соціокультурних рухів.

Список літератури:

1. Довгань Н. О. Конфліктна взаємодія поколінь: соціокультурне балансування. *Психологічні науки: проблеми і здобутки* : зб. наук. праць. 2019. Вип. 1-2 (13-14). URL: https://kymu.edu.ua/upload/pdf_files/zbirnyk_zmist_3.pdf.

2. Довгань Н. О. Соціокультурна взаємодія поколінь як соціально-психологічна проблема. *Дослідження різних напрямків розвитку психології та педагогіки* : зб. наук. праць учасників міжн. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 16-17 червня 2017 р.). Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2017. С. 46–51.

3. Лотман Ю. М. Семиотика культуры и понятие текста. Избранные статьи. Таллинн, 1992. Т. 1. С. 129–132. URL: http://www.philology.ru/literature1/lotman-92b.htm.

4. Штомпка П. Социология социальных изменений. / Пер. с англ, под ред. В. А. Ядова. Москва : Аспект Пресс, 1996. 416 с.

Духневич Віталій Миколайович
м. Київ
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-0115-5517

ПРО ПСИХОЛОГІЧНУ ГОТОВНІСТЬ СУБ'ЄКТА ДО КОНСТРУКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЯХ

Анотація. Розглянуто підходи до розуміння поняття «готовність». Готовність суб'єкта до конструктивної поведінки в надзвичайній ситуації визначено як сукупність якостей, знань, навичок, мотивів особистості, які забезпечують конструктивне або ефективне виконання професійних обов'язків у контексті запропонованих завдань, а також сукупність об'єктивних умов діяти (ситуації, можливості виконувати професійні завдання тощо). Запропоновано чотири вектори забезпечення формування готовності.
Ключові слова: готовність, настановлення, вектори формування готовності.

Abstract. Approaches to understanding the concept of "readiness" are considered. A person's readiness for constructive behavior in an emergency is defined as a set of qualities, knowledge, skills, and motives of the individual that ensure the constructive or effective performance of professional tasks or solving urgent problems; and also as a set of objective conditions to act (situations, opportunities to perform professional tasks, etc.). Four vectors of ensuring the formation of readiness are proposed.
Keywords: readiness, attitude, vectors of readiness formation.

Проблема готовності громадян України до конструктивної поведінки в надзвичайних ситуаціях загострюється не тільки тому, що триває збройний конфлікт на території країни, а й через небезпеку виникнення пов'язаних із цим надзвичайних ситуацій техногенного та соціального плану. Одним із таких викликів стала пандемія раніше не відомого короновірусу SARS-CoV-2, що викликає атипову пневмонію COVID-19, і пов'язані з нею карантинні заходи, які впливають на життя людей по всьому світу. Крім цього, населення України в останні роки дедалі частіше потерпає від техногенних катастроф (вибухи боєприпасів, аварії на підприємствах, пожежі на сміттєзвалищах, підтоплення, знеструмлення тощо), стає жертвою терористичних актів (збройні сутички, розпилення отрутохімікатів, вибухи, отруєння харчоблоків, вбивства політичних та громадських діячів тощо) та воєнних подій на сході країни. Загалом, сучасні умови розвитку суспільства як соціального організму провокують численні екстремальні, кризові, критичні чи надзвичайні ситуації, які впливають життєдіяльність кожного громадянина та визначають специфіку діяльності різноманітних державних, приватних та громадських організацій.

Часто саме діти шкільного віку і молодь є тією групою населення, яка найбільше потерпає від катастрофічних подій, що зумовлено не тільки браком досвідченості (знань, умінь, навичок реагування в надзвичайних ситуаціях), а й віковими особливостями їхньої психіки (низькою стресостійкістю, що призводить до виникнення стресових та пост-стресових розладів унаслідок нездатності опанувати стресогенну ситуацію). Утім, негативні психологічні наслідки переживання надзвичайних, екстремальних чи катастрофічних подій спостерігаються не тільки у дітей та молоді, а й у всіх вікових груп населення України. Зокрема спеціальної психологічної підтримки потребують ті учасники та свідки травматичних подій, для яких травматичний досвід стає перешкодою для подальшої повноцінної життєдіяльності: звільнені в запас учасники бойових дій, яким складно адаптуватися до мирних умов життя, внутрішньо переміщені особи, які не можуть інтегруватися в новому соціальному середовищі тощо.

Науково доведеним є той факт, що ризик виникнення психологічних розладів унаслідок переживання стресу визначається не стільки об'єктивними обставинами надзвичайної ситуації, скільки здатністю особистості опанувати складні життєві події, обрати конструктивні способи поведінки в цій ситуації та в процесі подальшого переживання свого травматичного досвіду. Така готовність до збереження та відновлення власного біопсихосоціального здоров'я вивчається в науці як стресостійкість, або життєстійкість, особистості. При цьому доведено, що рівень стресостійкості зумовлений не тільки фізіологічними, а й соціально-психологічними чинниками (відчуттям власної компетентності, наявністю міцних соціальних зв'язків, інтегрованістю Я-концепції). Згадані психологічні чинники готовності суб'єкта до переживання та опанування складних життєвих ситуацій також є предметом нашого дослідження.

ВООЗ оголосила спалах COVID-19 глобальною надзвичайною ситуацією, оскільки практично всі держави зазнали ураження, а також відчули на собі наслідки від поширення SARS-CoV-2. Стрімке розповсюдження короновірусу, як надзвичайна медична, соціальна, психологічна та політико-економічна ситуація, гостро поставило перед владними інститутами чи не кожної країни актуальне питання: як убезпечити та захистити людей під час пандемії та які мають бути зроблені кроки, аби забезпечити необхідну якість життя своїх громадян? Як відмічають деякі експерти, аналізуючи вітчизняний досвід, а також досвід західноєвропейських країн з організації навчального процесу у закладах освіти у кінці літа – восени 2020 року, поширення короновірусної хвороби COVID-19 значною мірою спричинюється легковажним ставленням молоді до протиепідеміологічних заходів.

Отже, до педагогічних та психологічних працівників системи освіти в наявних умовах висуваються особливі вимоги щодо виконання ними професійних обов'язків у зв'язку з необхідністю забезпечити не тільки психологічне та фізичне здоров'я своїх вихованців, але й сформувати необхідні компетенції, в тому числі і щодо безпечної та соціально-відповідальної

поведінки. У зв'язку з цим виникла необхідність конкретизації категорії «психологічна готовність до надзвичайних ситуацій».

Високий інтерес науковців та практиків до проблеми готовності пов'язаний із двома аспектами: 1) психологічна готовність людини до дій чи діяльності – це значуща складова розвитку і становлення особистості (Л. С. Виготський, Є. П. Ільїн, О. М. Леонтьєв, А. В. Петровський, С. Л. Рубінштейн та ін.), 2) дослідження даного феномена має важливе значення для психологічної практики (Г. М. Андрєєва, І. А. Зимня, В. А. Кан-Калик, Я. Л. Коломінскій, В. А. Сластенін та ін.).

Актуальні на даний момент дослідження готовності, як правило, стосуються окремих її різновидів: готовність до шкільного навчання, готовність до вивчення нового матеріалу, готовність особистості до трудової діяльності, готовність до виконання бойового завдання, готовність до інноваційної діяльності, готовність до політичного вибору, готовність до дій в певній ситуації тощо.

Ряд дослідників (В. Б. Броннікова, Е. М. Голікова, Т. М. Горбачева, Н. Н. Зоріна, М. О. Ковальчук, С. Ю. Комова, С. В. Кузьміна, Г. Н. Травінова, С. А. Черкасова, А. В. Шерудийло та ін.) у дисертаціях піднімають питання психологічної готовності майбутніх педагогів і психологів до роботи з сім'єю, до роботи в системі інклюзивної освіти, до професійної діяльності в системі фізкультури і спорту, до взаємодії з дошкільнятами та школярами, до застосування різних засобів та прийомів у прецесійній діяльності, до духовно-морального виховання учнів тощо.

Інші дослідники феномена психологічної готовності до педагогічної діяльності зосереджуються на педагогах у процесі виконання професійних завдань (І. Б. Авакян, О. Н. Вадуріна, І. А. Волощук, В. В. Єршова, Т. В. Калугіна та ін.). Дослідники вивчають інноваційну готовність педагогів до діяльності в умовах різного соціально-психологічного клімату педагогічних колективів; психологічну готовність педагогів до навчання в умовах неперервної професійної освіти; психологічну готовність педагогів до застосування різних форм організації навчанні тощо.

Попри такий інтерес фахівців, власне категорія готовності та її змістове наповнення в залежності від умов, до яких застосовується ця категорія, не має однозначного тлумачення. Загалом, поняття «готовність» розглядається, як правило, в двох сенсах. У першому – це згода що-небудь зробити, у другому – стан, при якому все зроблено, все готово для чого-небудь.

Загалом, у сучасних психологічних дослідженнях представлено таке розуміння поняття «готовність»: 1) психологічна готовність людини до якого-небудь дії (виконання певних дій); 2) психологічна готовність людини до будь-якої (в тому числі професійної) діяльності; 3) психологічна готовність до змін або інновацій. І якщо перші два розуміння передбачають різну міру усвідомленості чи автоматизованості при розв'язанні певних завдань, то коли мова йде про готовність до змін – це лише усвідомлюване соціально-психологічне відношення-ставлення, яке передбачає певну поведінку,

внутрішню налаштованість на зміну ситуацій, пов'язаних з невизначеністю, спираючись при цьому на отриманий раніше досвід.

Вперше поняття «готовність» у психологічну науку СРСР увів Л. С. Виготський, котрий розглядав його крізь призму готовності дітей до школи. Він також запропонував відому тезу про зону найближчого розвитку, яка активно розроблялася О. Р. Лурією та іншими науковцями. Зона найближчого розвитку – рівень розвитку, досягнутий дитиною в процесі її взаємодії з дорослим, який формується в ході спільної діяльності з дорослим, але не проявляється в рамках суто індивідуальної діяльності. Проте ця категорія може бути застосована не лише до дитини, а й до дорослого, на чому, власне кажучи, будуються психологічні тренінги. У застосунку до нашої проблематики це означає, що готовність може формуватися у відповідності з певними правилами та для вирішення тих чи інших завдань.

Готовність суб'єкта до конструктивної поведінки у надзвичайній ситуації у спеціальній літературі часто розглядається як варіант готовності до дії або до діяльності за певних умов. Психологічний словник визначає готовність до дії як «установку, спрямовану на виконання тієї чи іншої дії», що припускає наявність певних знань, умінь, навичок. Це готовність до протидії перешкодам, які виникають у процесі виконання дії, що передбачає надання якогось особистісного змісту виконуваній дії. Готовність до дії реалізується за рахунок прояву окремих складових дії: нейродинамічної сформованості дії, фізичної підготовленості, психологічних факторів готовності.

Питання готовності людини до певної дії вивчалося в 50–60-х роках минулого століття експериментальною психологією, яка виявила її безпосередній зв'язок з психологічними установками особистості. Експериментальні дослідження Д. Н. Узнадзе довели, що саме установка є безпосередньою готовністю людини до будь-якої діяльності, яка виникає в результаті взаємодії потреб людини і впливу зовнішнього середовища. Він стверджував, що установка не усвідомлюється, вона передує психічно свідомим процесам, які розвиваються на її основі. Таку установку слід розцінювати як план-диспозицію до конкретної поведінки в певній ситуації, а не як позицію, ставлення до певної людини, явища чи предмету. На думку Д. Н. Узнадзе, установка виробляється в результаті повторної демонстрації людині певних положень. У такий спосіб з'являється стан, який, на думку вченого, є «позасвідомим психічним процесом» і впливає на зміст і прояви свідомої психіки.

Готовність особистості до певного виду діяльності – це обґрунтований даним видом діяльності комплекс якостей, станів і відносин, знань, практичних умінь і навичок, необхідних для досягнення соціально-значущих цілей і результатів. На думку М. І. Дьяченко та Л. А. Кандибович, психологічна готовність до діяльності містить у собі не тільки установки (як усвідомлені, так і неусвідомлені) на певні форми реагування, але також моделі найбільш імовірної поведінки, усвідомлення завдання, виділення оптимальних способів дій, оцінку свого потенціалу відповідно до майбутніх вимог та необхідністі

досягнення певного результату. Отже, готовність до діяльності – це стійка характеристика особистості. М. І. Дьяченко і Л. А. Кандибович називають її «тривалою готовністю» й описують як таку, що діє постійно, що не потребує формування зв'язку з кожним новими поставленим завданням [2].

З точки зору системного підходу психологічна готовність – це комплексне психологічне утворення, сукупність особистісних, функціональних і операціональних компонентів, що забезпечують ефективне виконання діяльності. Така готовність передбачає розуміння особистістю своїх внутрішніх можливостей та реалізацію їх у процесі досягнення бажаного результату в своїй діяльності. Ключовою ідеєю даного підходу є залучення людини до активної творчої взаємодії в ролі головного учасника діяльності, при цьому визначається її характер, стимулюється самореалізація і саморозвиток.

Слід пам'ятати, що готовність може мати місце, але в конкретний момент часу не проявлятися, тобто бути заблокованою, так що підготовлена людина в даний момент не є готовою до здійснення діяльності. Необхідно говорити окремо про підготовленість, як довгострокову характеристику, і про оперативну готовність, як стан психологічної мобілізації до виконання діяльності. І це багато в чому залежить від психологічних механізмів конкретної діяльності.

У дослідженнях, проведених Р. Д. Санжаєвою [3] показано, що одні механізми створюють спрямованість готовності, інші – забезпечують активність і психічну енергетику, а треті – визначають когнітивно-пізнавальний зміст діяльності. І всі ці механізми зрештою визначають ефективність вирішення тих чи інших завдань у наявній (у тому числі критичній, екстремальній, надзвичайній) ситуації.

А. Г. Александров, П. І. Лукьяненок вивчали психологічні механізми формування мотиваційної готовності до значимої діяльності держслужбовців. Дослідники виділили 4 рівні мотиваційної готовності до діяльності: 1) рівень примусу 2) пасивно-виконавський рівень; 3) активно-виконавський рівень; 4) особистісно-груповий рівень [1]. Розвиток мотивації відбувається від бажання уникнути будь-яких дій та відповідальності до мотивації самоствердження та саморозвитку.

Якщо розглядати педагогічних та психологічних працівників системи освіти як тих суб'єктів, хто може і повинен своїми професійними діями сприяти психосоціальній безпеці молоді як представників спільноти на рівні окремих територіальних громад, разом з іншими фахівцями зараджувати психологічному благополуччю громад, сприяти формуванню життєстійкості молоді та опануванню ними надзвичайних, екстремальних чи катастрофічних подій, очевидно, варто говорити про готовність таких фахівців у декількох ракурсах.

Ми стверджуємо, що **можливість чи готовність суб'єкта до конструктивної поведінки у надзвичайній ситуації має декілька векторів**: 1) можливість відповідних державних органів та структур забезпечити необхідні умови функціонування суспільства та їх здатність ефективно організувати життєдіяльність громадян (у тому числі в надзвичайній ситуації);

2) можливість виконання фахівцями своїх професійних обов'язків з метою впливу на громадян, що переживають надзвичайну чи екстремальну ситуацію чи подію; 3) можливість суб'єктів дії в умовах надзвичайної ситуації конструктивно / ефективно вирішувати різні проблемні питання. Під суб'єктами дії ми розуміємо фахівців, що в актуальних умовах продовжують виконувати свою професійну діяльність, пов'язану із впливом на інших людей (наприклад, медики, психологи ДСНС та психологи системи освіти, педагоги та викладачі закладів освіти, поліцейські тощо); 4) можливість відповідних державних структуру ефективно організовувати процес підготовки до дій у разі виникнення надзвичайних ситуацій, процеси супроводження та подолання наслідків надзвичайних ситуацій. Серед іншого це включає в себе управління процесами мотивації різних індивідуальних та колективних суб'єктів до розвитку власних компетенцій, що можуть бути затребувані при настанні надзвичайної ситуації.

Поєднання означених векторів створює умови для формування готовності індивідуальних та колективних суб'єктів діяти й виконувати поставлені завдання. Отже, можемо в першому наближенні операціоналізувати категорію готовності до дій в умовах надзвичайної ситуації. При цьому індивідуальну готовність слід трактувати у двох площинах: більш об'єктивовано та з позицій окремої людини.

Під готовністю індивідуального суб'єкта до конструктивної поведінки у надзвичайній ситуації слід розуміти сукупність якостей, знань, навичок, мотивів особистості, які забезпечують конструктивне або ефективне виконання професійних завдань у запропонованих задачах, а також сукупність об'єктивних умов діяти (ситуації, можливості виконувати професійні задачі тощо).

Психологічну готовність громади до надзвичайних ситуацій можна формувати через підготовку окремих її суб'єктів. Такими суб'єктами мають виступити ті індивідуальні та колективні члени громади, що мають (чи можуть мати) вплив на перебіг та розвиток ситуації в разі виникнення надзвичайної ситуації. Якщо говорити про колективні суб'єкти, то такими можуть бути державні установи й громадські організації, що можуть долучатися до вирішення завдань попередження, профілактики та подолання наслідків надзвичайних ситуацій.

Найбільш розвиненою системою державних установ, що мають в своїй структурі фахівця-психолога та функціонують на рівні практично кожної громади, є загальноосвітні та інші навчальні заклади. Саме тому ми вважаємо, що ці спеціалісти можуть залучатися до виконання окремих завдань у разі виникнення надзвичайної ситуації. Крім того, цілком очевидно, що вони можуть виступати носіями чи провідниками знань щодо дій у разі виникнення надзвичайної ситуації та подолання її наслідків.

Ми вважаємо, що негативний вплив надзвичайних ситуацій на фізичне та психологічне здоров'я всіх членів територіальних громад може бути мінімізований шляхом підвищення психологічної готовності працівників

психологічної служби системи освіти до організації процесу убезпечення учасників освітньої взаємодії від патогенних наслідків переживання ними травматичних подій. Йдеться як про розвиток вмінь працівників психологічної служби системи освіти оптимізувати поведінкові реакції потерпілих під час виникнення актуальної загрози їхньому здоров'ю, так і про формування готовності працівників психологічної служби освіти попереджувати виникнення постстресових розладів особистості.

Список літератури

1. Александров А. Г., Лукьянёнок П. И. Психологические механизмы формирования мотивационной готовности к значимой деятельности госслужащих. *Научное обозрение. Педагогические науки.* 2018. № 3. С. 5–9.
2. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск : Изд-во БГУ, 1976. 176 с.
3. Санжаева Р. Д. Психологические механизмы готовности человека к деятельности. Улан-Удэ : Изд-во Бурятского госуниверситета, 1997. 178 с.

Жовтянська Валерія Вікторівна
м. Київ
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-7992-6943

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗРОБЛЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ СОЦІАЛЬНОГО ПРОГНОЗУВАННЯ

Анотація. Розглянуто психологічні засади моделювання як найбільш перспективної методологічної основи розроблення соціальних прогнозів. Базовим інтегральним чинником суспільного розвитку визначено змісти психічного життя членів соціуму. Показано, що створення технологій прогнозування передбачає виокремлення психологічних характеристик, важливих для визначення способу функціонування суспільства.
Ключові слова: соціальне прогнозування, моделювання, чинники суспільного розвитку.

Abstract. Psychological bases of modeling as the most perspective methodological direction of development of social forecasts are considered in the article. Characteristics of mental life of members of society defined as the basic integral factor of social development. It is shown that creation of forecasting technologies involves the identification of psychological characteristics that are important for determining the functioning of society.
Keywords: social forecasting, modeling, factors of social development

На сьогоднішній день дослідниками запропоновано велику кількість методів прогнозування соціальних процесів. Утім, незважаючи на чималу кількість напрацювань у цій царині, проблема прогнозування суспільних змін залишається однією з найскладніших для сучасної науки. І тут можна виокремити принаймні три причини. По-перше, це складність і багатофакторність соціальних систем, які до того ж постійно взаємодіють з іншими соціальними системами – такими ж складними і багатофакторними. Тому дуже важко навіть теоретично врахувати всі чинники, які можуть вплинути на майбутній розвиток подій. По-друге, оскільки суспільство – це, в кінцевому підсумку, організована певним чином група індивідів, то проблема прогнозування соціальних процесів є дотичною до проблеми свободи волі. Якщо дії наділеного свободою волі суб’єкта є індетермінованими, то постає філософське питання, наскільки вони в принципі є передбачуваними. Нарешті, третя причина пов’язана з відносно невисоким рівнем наших знань про механізми і закономірності розвитку соціуму.

Наскільки проблема прогнозування соціального розвитку є складною в теоретико-методологічному ракурсі, настільки ж вона є важливою в ракурсі практичному. Наукове прогнозування соціальних процесів є основою для

запобігання ризикам на шляху суспільного розвитку, що особливо актуально в умовах тих складних викликів, які переживають сучасна Україна і сучасний світ загалом.

Незважаючи на велику кількість напрацьованих методів прогнозування, загальних методологічних основ для його здійснення насправді не так і багато [2]. Насамперед тут можна виділити екстраполяцію як спосіб прогнозування, який передбачає продовження на майбутнє спостережуваних тенденцій. Для цього методу або, краще сказати, цілого методологічного напрямку напрацьовано потужний математичний апарат, який дає змогу найбільш точно визначити функції, котрі якнайкраще апроксимують наявну послідовність кількісних показників. Обчислення значень отриманої функції на довільний проміжок часу слугує підставою для здійснення прогнозів. Слід зазначити, що екстраполяції можуть підлягати не лише кількісні, а і якісні характеристики соціальних явищ, а сама вона не обов'язково спирається на строгі математичні розрахунки.

Другою методологічною основою здійснення прогнозування є базована на інтуїції і досвіді думка експертів. Як вважає М. Згуровський, експертні методи дають змогу репрезентувати те майбутнє, яке не можна розглядати як продовження попередніх тенденцій, оскільки воно набуватиме якісно нових форм і структур [1]. Але тут слід уточнити, що це може бути цілком слушним, якщо говорити про творчу експертну інтуїцію. Якщо ж ідеться про прогнозування суто на основі експертного досвіду, то тут радше можна погодитися з В. Матвієнком, який вважає, що цей випадок є тією самою екстраполяцію, тобто продовженням на майбутнє раніше зафіксованого ряду спостережень [3].

Третьою методологічною основою створення прогнозів є моделювання досліджуваних явищ. Цей методологічний напрямок базується на визначенні механізмів і чинників, що зумовлюють розвиток цих явищ. У соціальній прогностиці в цьому контексті зазвичай ідеться про факторні (інакше – аналітичні) моделі, які описують характер розгортання тих чи інших процесів залежно від низки вхідних даних [3].

Наразі в літературі, присвяченій соціальному прогнозуванню, найбільше уваги приділяється екстраполяції та експертним методам [1, 3, 4, 5]. Проблема полягає в тому, що ці методологічні напрямки побудови прогнозів мають суттєві недоліки та обмеження. Екстраполяція, яка, за визначенням, пролонговує на майбутнє наявні тенденції, не спроможна передбачати якісні зміни, а відтак є малорелевантною для довгострокових прогнозів. Фахівець з математичних методів прогнозування М. Сухарев з цього приводу зазначає: «Формальні методи виявляються корисними, коли прогноз будується на базі статистичної інформації. У такому разі зазвичай вважають, що умови в майбутньому на момент прогнозу не надто сильно відрізняються від наявних умов і ретроспективи, якій відповідає накопичена інформація. Однак в епоху змін, турбулентної зміни обставин у країні та у світі фактична екстраполяція поточного стану справ на майбутнє стає малопереконливою. Для прогнозування

в царині економіки, енергетики, техніки і технологій залишається ще один шлях – скористатися експертними знаннями, спертися на інтуїцію і досвід спеціалістів» [5, с. 144].

Але інтуїція та досвід експертів як методологічна основа для створення прогнозів також мають свої вади. Головна з них полягає в тому, що валідність таких методів за великим рахунком є бездоказовою. Тут не говоримо про результати експертних опитувань як таких. Фахова думка може базуватися на знанні наявних тенденцій або механізмів розвитку певного явища. У цьому разі дані експертного опитування в знятому вигляді міститимуть результати застосування екстраполяції або моделювання. Говоримо про випадки, коли в експерта немає цих результатів або їх недостатньо для виконання прогностичних завдань і він змушений покинути поле конкретних фактів й аналітики і вдатися до евристичних прогнозів, базуючись на власному досвіді та інтуїції.

Моделювання як методологічна основа створення прогнозів позбавлене вищезазначених вад та обмежень. Утім, дослідники звертаються до нього порівняно не часто, оскільки воно вимагає визначення сутнісних причин розвитку соціальних процесів, що, як було зазначено на початку статті, є проблемною зоною в сучасній науці. Але переваги моделювання для цілей соціальної прогностики (і прогностики взагалі) настільки вагомі, що цей напрямок заслуговує на значно більшу увагу науковців.

Річ у тім, що лише розуміння внутрішніх механізмів і рушійних чинників певного явища дає змогу створювати обґрунтовані прогнози щодо його розвитку на майбутнє. Екстраполяція схоплює лише зовнішні, формальні закономірності, що без розуміння суті процесів – причинно-наслідкових зв’язків, які стоять за подіями, – ніколи не дасть гарантії, що ці закономірності будуть пролонговані на той чи інший період часу. Ще менше гарантій щодо прогнозів на майбутнє забезпечують інтуїція і досвід. Моделювання базується на розумінні причино-наслідкових зв’язків, а тому є підґрунтям для визначення сутнісних закономірностей у досліджуваних процесах. Таке визначення об’єктивних причин і наслідків у низці подій пов’язане з розумінням самої природи явищ і є основним завданням науки.

Тому саме моделювання видається тим перспективним напрямком, навколо якого мають бути зосереджені зусилля вчених-прогнозистів. Його реалізація вимагає аналізу механізмів розвитку соціальних явищ і подальшого визначення закономірностей цього розвитку. До цього складного завдання наразі найбільшою мірою доклали зусиль філософи і соціологи та, на жаль, меншою мірою, психологи. Визначення психологічних засад моделювання соціальних явищ для прогнозування їхнього розвитку є **метою** цієї роботи.

Оскільки перевага в дослідженнях процесів суспільного розвитку наразі належить філософії та соціології, то представлені в сучасному науковому обігу механізми й чинники цього розвитку найчастіше напряму не стосуються психології людини. Останню саму розглядають як продукт розвитку суспільства, а її психічне життя – як похідну від внутрішньогрупової взаємодії,

культури, дискурсивних практик, продуктивних сил і виробничих відносин тощо. Такий ракурс бачення ігнорує той факт, що суспільство поза конкретними індивідами є лише абстракцією і що реальним суб'єктом будь-яких соціальних зрушень є людина як член цього соціуму. Тому в кінцевому підсумку ніщо інше, як зміни в її уявленнях, настроях, мотивах, навичках, є передумовою суспільного розвитку, а відтак саме на психологію у першу чергу має бути покладений обов'язок визначення його механізмів і чинників.

Сказане не означає, що аналіз соціальних процесів має звестися, зрештою, до психології індивідуальності і є своєрідною похідною від неї. Більш правильно сказати, що він не може ігнорувати сферу психічного життя, яке завжди належить конкретній людині – індивіду. Одначе дослідження цього життя передбачає також і дослідження інтеріндивідуальної взаємодії, яка, з одного боку, уможливлює його розвиток, а з другого – сама базується на ньому. Тут ми безпосередньо переходимо до проблемного поля соціальної психології.

Варто уточнити, що дослідження інтеріндивідуальної взаємодії передбачає не лише аналіз міжсуб'єктної комунікації, а й взаємодію між людьми, опосередковану продуктами їхньої діяльності – культурним полем, яке уможливлює життя суспільства. Цей аспект украй важливий для прогнозування соціальних процесів, оскільки визначає той бекграунд, на основі якого відбувається подальший суспільний поступ.

Отже, визначаючи психологічні засади моделювання соціальних явищ для прогнозування їхнього розвитку можемо сказати таке. В онтологічному сенсі суб'єктом соціального розвитку є людина як член суспільства, що означає, що характер соціального розвитку визначається передусім змістами психічного життя членів певного соціуму. Тут ідеться про громадську думку, суспільні настрої, загальну освіченість, накопичені суспільні навички тощо. Саме змісти психічного життя – домінуючі в соціумі мотиви, уявлення, цінності – визначають вектор суспільних змін. Водночас, моделюючи соціальні процеси, важливо враховувати культурні напрацювання певного соціуму, які можна порівняти з тією вихідною точкою, позицією, до якої буде прикладено цей вектор. З одного боку, вони актуально реалізуються в тих же уявленнях, мотивах, цінностях і навичках членів суспільства. Ця культурна складова повністю «знімається» сферою психічних феноменів, оскільки існує лише в ній і через неї. З іншого боку, ці напрацювання реалізуються у сфері матеріального виробництва і вибудуваних соціальних інститутах, і цей аспект життя соціуму вже не зводиться до сфери проявів психічного, хоча й безпосередньо залежить від цієї сфери.

Розглядаючи змісти психічного життя членів суспільства як базовий чинник (точніше, цілий комплекс чинників) суспільного розвитку, говоримо лише про загальні засади моделювання соціальних явищ. Щоб говорити більш предметно про побудову конкретних моделей і створення технологій прогнозування, треба з багатства психічного життя людини, тобто з множини її можливих психологічних характеристик, виокремити ті, які важливі для визначення способу функціонування суспільства. При цьому слід розуміти, чим

саме вони важливі для функціонування суспільства, а отже, і яким чином вони впливають на суспільний розвиток.

Якщо такі характеристики та особливості їхнього впливу відомі, то це вже буде достатньою підставою для побудови факторної моделі суспільного розвитку. Він тоді може бути представлений як функція від цих характеристик, які слугуватимуть вхідними змінними. Це порівняно простий спосіб для отримання макросоціальних прогнозів на практиці, оскільки зробити заміри психологічних характеристик на вибірковій сукупності технічно неважко. Аналіз віднайдених у такий спосіб результатів дасть змогу схарактеризувати загальний вектор суспільного розвитку, але для повноти прогностичної картини мають бути враховані і згадувані вище культурні надбання, передусім – характер функціонування суспільних інституцій.

Висновок. Найбільш перспективним і водночас недостатньо розробленим методологічним напрямком створення соціальних прогнозів є моделювання. Психологічні засади моделювання соціальних явищ передбачають такі позиції. По-перше, вектор суспільних змін визначається змістами психічного життя членів певного соціуму. По-друге, прогностичні моделі мають враховувати сферу матеріального виробництва і вибудуваних соціальних інститутів як точку відліку, до якої буде докладатися цей вектор.

Список літератури

1. Згуровський М. З. Сценарний аналіз як системна методологія передбачення. *Системні дослідження та інформаційні технології.* 2002. № 1. С. 5–15.
2. Коваленко А. О. Політичний аналіз і прогнозування. Київ : Науковий світ, 2002. 201 с.
3. Матвієнко В. Я. Прогностика. Київ : Українські пропілеї, 2000. 520 с.
4. Снитюк В. Е. Прогнозирование. Модели, методы, алгоритмы: Учебное пособие. Киев : Маклаут, 2008. 364 с.
5. Сухарев М. Г. Методы прогнозирования: Учебное пособие. Серия: Прикладная математика в инженерном деле. Москва : РГУ нефти и газа им. И. М. Губина, 2009. 208 с.

Каніболоцька Марія Сергіївна
м. Київ
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-3608-3958

ТЕОРЕТИЧНИЙ ОГЛЯД ПРИЧИН НЕУСПІШНОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ РЕФОРМИ В ОСВІТІ

Анотація. Представлено результати теоретичного аналізу стану реформування освітнього сектору на прикладі країн Південно-Східної Азії. Виявлено, що такі соціально-психологічні феномени, як «синдром реформи» та «ефект горловини», мають універсальний характер та виникають у суспільстві незалежно від географічного розташування країни, в якій упроваджується освітня реформа. Зазначено, що в умовах пандемії коронавірусу, переведення навчального процесу в онлайн-формат поширення цих соціально-психологічних феноменів може пришвидшитися.
Ключові слова: освітня реформа, почуття причетності, синдром реформи, емоції вчителів, ефект горловини.

Abstract. The article provides theoretical analysis of the reform in the sector of education based on the example of Southeast Asian countries. It has been found that such socio-psychological phenomena as «reform syndrome» and «bottle effect» are common in their nature and occur in society regardless of the geographical location of the country, where educational reform takes place. It has been noted that in the context of the corona virus pandemic, some huge changes in educational process appear, that is why the emergence of these socio-psychological phenomena may even accelerate.
Keywords*:* educational reform, sense of belonging, reform syndrome, teachers' emotions, bottle effect.

В умовах інформаційного тиску та соціально-економічної кризи, що виникла внаслідок короновірусної пандемії, в Україні загострилося питання впровадження освітньої реформи. Соціальна невизначеність та крихкість глобального устрою, перманентно мінливий характер життя, перебування в стані постійних освітніх інновацій – це лише деякі з проблем, що загострюють реакції педагогічної спільноти в контексті освітніх нововведень. Вчителі, як безпосередні рушії освітньої реформи, відчувають цілу палітру емоцій, прояв яких саме в сучасних реаліях може мати негативний відбиток на їхній безпосередній педагогічній діяльності, а також суб'єктивному благополуччі. Крім цього, відбувається зменшення відчуття власної причетності до справи реформування, перебудова системи професійних і особистих цінностей, зміна ставлення до реформи з активної позиції на позицію невтручання. В цілому

спостерігається зменшення залучення учасників до здійснення освітньої реформи, що може бути пов'язано з новою масовою загрозою – пандемією.

Швидка перебудова освітнього процесу та переведення його у дистанційний формат викликало емоційний сплеск у всіх учасників освітнього процесу: школярів, батьків, вчителів. У той час, як владні освітні органи намагалися вирішити проблему якомога швидшого входу в онлайн-навчання, постраждала якісна сторона освітнього процесу. Доступ до інформаційних технологій, швидкісного інтернету, за нашими даними, є не у всіх школярів, особливо тих, хто проживає у віддалених населених пунктах.

Психологічна неготовність учасників освітнього процесу до дистанційного навчання, брак навичок передачі знань в онлайн режимі, недовіра до нового формату навчального процесу входять до переліку головних дестабілізуючих чинників здійснення освітньої реформи на українських теренах. З іншого боку, будь-які інновації на своєму шляху в певний проміжок часу зустрічають спротив, можуть відрізнятися сила чи інтенсивність його прояву, і кожна країна вирішує цей суспільний виклик по-своєму. У підсумку – хтось потрапляє в рейтинг найуспішніших країн у секторі освіти, а хтось долає наслідки власної нерозсудливості та повільно виходить із освітньої кризи.

Так, наприклад, відповідно до звіту Міжнародної консалтингової групи McKinsey & Company (2007 р.) до списку країн із найкращими у світі шкільними системами належать такі держави: Канада (провінції Альберта та Онтаріо), Австралія, Бельгія, Фінляндія, Китай (Гонконг), Японія, Нідерланди, Нова Зеландія, Південна Корея та Сінгапур [4]. Незважаючи та те, що Гонконг потрапив у рейтинг держав із найкращою освітньою системою, керівництво країни та вчителі на місцях стикнулися з низкою негативних соціально-психологічних феноменів. В цій роботі ми вирішили зосередити увагу на причинах неефективності реформ у сфері освіти на прикладі інших країн (тих, хто вже пройшов цей тернистий шлях) для того, щоб врахувати ці недоліки, спрогнозувати та попередити можливий їх прояв під час здійснення власних технологій соціально-психологічної підтримки освітніх реформ в Україні.

Країни Азіатсько-Тихоокеанського регіону мають свої унікальні історичні та культурні особливості, які і й до сьогодні визначають соціальне життя та процеси в освітньому просторі. Так, наприклад, культура країн Південно-Східної Азії характеризується наявністю вираженої дистанції між владою та пересічним громадянином, що штучно створює повагу до влади і конформізм населення. Декларування соціальної мобільності, яка сама по собі передбачає надання вчителям, учням свободи та можливості покращити свій соціально-економічний статус, стало тим вирішальним пунктом в програмі освітньої реформи, який відповідав очікуванням освітян. Можливість задовольнити потребу в свободі створювало в учасників освітньої реформи рецептивність («receptivity» – з англійської «сприйнятливість», «здатність сприймати»). Але, на наш погляд, така рецептивність не тягне за собою зростання почуття причетності та залученості до інновацій в учасників освітніх реформ. Це лише забезпечує впорядкованість і стійкість соціальної взаємодії,

створює умови для поверхневого почуття причетності суб'єкта внаслідок конформізму. Тоді як міжособистісна кооперація в процесі впровадження освітніх інновацій сприяє, навпаки, розвиткові істинної причетності [8]. Штучність такого рецептивного середовища створює тільки видимість реформи, а впровадження має формальний характер, адже поза увагою стейкхолдерів залишається розвиток почуття причетності вчителя до освітньої реформи.

Історично реформування освітньої ланки в Китаї відбувалось у три хвилі, під час яких суспільство реагувало на реформи неоднозначно. Попри це, Гонконгу вдалося потрапити у рейтинг найуспішніших країн у здійсненні освітньої реформи. Але якою ціною?

Пропонуємо розглянути соціально-психологічні наслідки освітньої кризи, яка склалася внаслідок інформаційного перенавантаження системи освіти в Китаї в період реформування, з метою моніторингу та запобігання виникнення подібних проблем у нашій країні, де реформування освіти ще продовжує впроваджуватися.

Тож, як вказує І. Ченг (Y. Cheng), успіх реформи в Китаї гальмувало щонайменше два фактори: «синдром освітньої реформи» та «ефект горловини» [1]. Розкриємо соціально-психологічний зміст та причини виникнення цих «побічних ефектів».

Причини появи «синдрому освітньої реформи» в Азіатсько-Тихоокеанському регіоні:

10. освітні реформи, що відбувалися у сусідніх з Китаєм країнах або інших районах Азіатсько-Тихоокеанського регіону, зазнали взаємного впливу або психологічного зараження, розповсюджуючи між собою, як вірус, негативні наслідки реформування: деструктивні моделі поведінки та негативні емоції учасників щодо цих реформ;
11. прагнення досягти цілей реформи за дуже короткий час з одночасною реалізацією багатьох ініціатив у сфері освіти;
12. ігнорування власних культурних та контекстних умови в процесі здійснення освітніх реформ;
13. стурбованість втратою конкурентоспроможності на світовій арені, якщо реформування не вкладалося в зазначені терміни.
14. одночасна імплементація багатьох реформ, що супроводжувалося хаосом та низкою невдач у секторі освіти [2].

Серед наслідків «синдрому реформи» для шкільних педагогів були такі: збільшення навантаження вчителів через численні ініціативи та заходи, депрофесіоналізація від надмірного управління та моніторингу; високий тиск через невизначеність освітнього середовища; емоційне та професійне вигорання вчителів; знецінення статусу педагогічної професії; втрата компетентних вчителів, які внаслідок соціальної мобільності змінили профіль діяльності, з державного сектору на приватний; погіршення якості викладання та навчання.

Синдром освітньої реформи в Гонконгу викликав за принципом ланцюжку появу іншого соціально-психологічного феномену – «ефекту

горловини», коли будь-які нові освітні ініціативи (навіть якщо вони розпочинаються з метою покращення) стають додатковим тягарем для вчителів і шкіл, заважають або блокують здійснення наступного етапу реформ. Тобто діє такий принцип: чим більше реформ зініціюється, тим більше перешкод виникає на їхньому шляху, і тим сильніше психологічне напруження в учасників цього процесу.

Серед причин «ефекту горловини» виділяють перш за все організаційні чинники (сильне навантаження вчителів та наявність класів із великою кількістю учнів). До проведення другої освітньої хвилі реформ у Китаї навантаження у вчителів Гонконгу вже було достатньо високим (більше 30 уроків щотижня по 40 хвилин кожен), а кількість учнів у класі зазвичай становила 35-40 осіб, що на 20-30% більше, ніж у Пекіні, Шанхаї та Тайбеї [1].

Таке значне навантаження як змістовно, так і організаційно накладало певні обмеження на методичні підходи до викладання та призвело до ігнорування індивідуальних психологічних відмінностей і потреб учнів під час навчання. Під час впровадження освітніх реформ в контексті інклюзивної освіти виникла ще одна проблема – відсутність достатньої соціально-психологічної підтримки, що загострило індивідуальні відмінності між учнями в інклюзивних класах і ускладнило роботу вчителів.

У 2004 році, коли впровадження освітніх реформ в Китаї досягло свого апогею, посилилися негативні наслідки «синдрому реформ», що задокументовано різними джерелами:

15. Survey Report on Teachers' Work Pressure by Hong Kong Professional Teachers' Union (2003 р.).
16. Survey Report on the Health of Primary School Teachers by the Hong Kong. Cosmo Physiotherapy Centre (2004 р.).
17. Report on Teachers' Work Pressure by The Hong Kong Federation of Education Workers (2004 р.).
18. Report on Hong Kong Teachers' Mood by the Hong Kong Mood Disorder Centre of the Chinese University of Hong Kong (2004 р.) [5].

Незважаючи на те, що ці дослідження проводились різними професійними спільнотами, їхні висновки розкривають загальну картину фізичного, психологічного та професійного стану вчителів. Внаслідок дії «синдрому реформ» та «ефекту горловини» серед вчителів Китаю було зафіксовано порушення психічного та психологічного здоров'я, а саме: розлади настрою та схильність до самогубств; відчуття втрати контролю над ситуацією (близько 50-52% вчителів початкових та середніх класів повідомляли, що вони не контролюють свою роботу, і відчувають психологічний тиск). У цих респондентів переважали симптоми безсоння (50,9%) та втрати самовладання (48,6%), вчителі відчували фізичний дискомфорт (46,6%). Моральний дух педагогів був на низькому рівні: 37-56% опитаних вчителів Гонконгу постійно думали про звільнення з роботи.

Проблема того, як вчителі сприймають свою роботу в контексті освітньої реформи, аналізується в рамках когнітивного підходу до емоцій, що дозволяє

зрозуміти, наскільки вчителі готові ризикувати й виходити із «зони комфорту» під час упровадження концептуальних засад освітньої реформи у їхню щоденну практику [6]. Також науковцями було виявлено, що прийняття освітянами реформ може відбуватися через реалізацію внутрішнього протиріччя між тим, що вони очікують та тим, що педагоги переживають у своїй повсякденній реальності під час освітньої реформи [7]. Але навряд чи керівні органи переймалися емоційним станом своїх підлеглих, через що в суспільстві й виникли ці негативні соціально-психологічні феномени.

В іншому емпіричному дослідженні брали участь респонденти з таких країн: Таїланд, Сінгапур, Тайвань, Малайзія та Гонконг (Китай). Ці країни Південно-Східної Азії мають між собою найбільшу схожість за рівнем економічного, соціального та освітнього розвитку, тому саме їх було обрано як цільову аудиторію для опитування. Вибірку склали 40 респондентів, яких було рівномірно розподіллено на п'ять груп, по одній у кожній країні.

У числі перешкод, які зазнали освітні реформи в цих країнах, респонденти називали такі: зміна та нечіткість цілей, відсутність налагодженої комунікації щодо візії реформ, відсутність лідерів змін, відсутність розуміння та інтересу щодо реформ, брак ресурсів, психологічний супротив вчителів, відсутність нових знань та навичок, недостатня інституційна підтримка, недовіра тощо. Відмітимо, що більшість із цих перешкод досить часто відзначаються іншим науковцями (P. Drucker, R. Evans, M. Fullan, J. Kotter та J. Cohen, M. McLaughlin, J. O'Toole), що свідчить про універсальність виникнення цих перешкод незалежно від місця та часу, де й коли відбувається освітня реформа.

Та все ж, як свідчать дані Ф. Халлігера, освітні реформи в Південно-Азійському регіоні мали свою «унікальну азійську» специфіку:

– ієрархічність системи;

– ключова роль людського капіталу в національному розвитку;

– непродумана передача школам відповідальності за реформування;

– передчасний широкий розголос програм реформування освіти в засобах масової інформації [3].

Підсумовуючи викладений матеріал, зазначимо, що до основних чинників, які спричинили появу цих соціально-психологічних ефектів відносять такі: перенавантаження інформаційного простору, відсутність інституціональної підтримки щодо нововведень та відкритої комунікації між учасниками реформ, рецептивність суспільства, хронічний дистрес педагогічних працівників.

Ми вважаємо, що найчастіше пошук передумов ефективності реформ починається на об'єктивному (політичному або організаційному) рівні освіти, тоді як суб'єктивний, психологічний аспект залишається поза увагою. На нашу думку, пасивність чи напруження деяких педагогічних спільнот щодо впровадження освітньої реформи, відсторонена позиція адміністрації певних навчальних закладів пояснюється низьким рівнем емоційної причетності освітян до цих трансформацій.

Кожна країна має свої унікальні особливості здійснення реформи в освіті, що, безперечно, визначається культурними, історичним та соціальними реаліями. Але в умовах сучасних викликів (пандемія корона вірусу та її наслідки) будь-яка інновація може викликати «ефект горловини» в суспільства та його окремих професійних спільнотах. Якщо ця інновація не буде продуманою, чітко спланованою, якщо не буде достатньої інформаційної та соціально-психологічної підтримки під час її впровадження, вона буде ускладнювати освітній процес.

Висновки. Як свідчить проведений аналіз, через брак послідовності та правильної організації процесу освітня реформа в країнах Південно-Азійського регіону здійснюється неефективно. До того ж в такій ситуації безпосередні її виконавці – вчителі, почувалися відчуженими від процесу інновацій, мали низький показник почуття причетності до реформи в освіті.

У цих державах існує ієрархічна модель управління, через що вчителі як суб'єкти впровадження реформи є вилученими з цього процесу; комунікація побудована по вертикалі, замість того, щоб налагоджувати горизонтальні, партнерські зв'язки між усіма рівнями освіти та учасниками цих змін.

Теоретичний огляд засвідчив відсутність розуміння та інтересу щодо реформ з боку вчителів через те, що стейкхолдери не надавали достатньої підтримки педагогічним працівникам у роз'ясненні освітніх інновацій. А відсутність підтримки призвела до зменшення відчуття власної причетності до освітніх інновацій, вчитель не сприймав себе суб'єктом, діяльним учасником цих змін. Крім цього, системні цілі реформ не було переведено у значущі цілі на рівні місцевих шкіл, консолідація думок на рівні спільної місії була незначною, суспільство характеризувалося конформністю та рецептивністю.

У сукупності зазначені вище чинники викликали такі соціально-психологічні феномени, як «синдром реформи» та «ефект горловини». Перший із них полягав у тому, що через культурну схожість та територіальну близькість, в країнах Південно-Азійського регіону почало відбуватися реплікування або відтворення комплексу негативних емоційно-поведінкових реакцій серед вчителів. Внаслідок цього в країнах, які об'єктивно не мали виражених проблем у впровадженні реформи, почали виникати ті ж психологічні бар'єри та труднощі. А «ефект горловини» в освітніх реформах полягав у тому, що на останніх етапах запровадження реформи, нова інформація почала викликати перенавантаження та вже не могла якісно засвоюватися вчителями. Це створило додатковий психологічний бар'єр між вчителем та самою освітньою реформою.

В умовах глобального інформаційного перенавантаження виникнення цих несприятливих соціально-психологічних ефектів тільки прискорюється, адже об'єктивно, крім необхідності діяти відповідно до нових освітніх вимог, існує загроза життю, психічному та фізичному здоров'ю людини. У зв'язку з цим у суспільстві зростають показники тривоги, фрустрації, депресії, що потрібно враховувати під час планування та здійснення технологій соціально-психологічної підтримки освітніх реформ.

Список літератури

1. Cheng Y. C. Educational reforms in Hong Kong in the last decide: reform syndrome and new developments. *International Journal of Educational Management*. 2009. Vol. 1. № 23. P. 65–86.
2. Cheng Y. C. Teacher management and educational reforms: paradigm shifts. *Prospects*. 2009. Vol. 39. P. 69–89. DOI: 10.1007/s11125-009-9113-2.
3. Hallinger Ph. Making education reform happen: is there an «Asian» way? *School Leadership and Management.* 2010. URL: https://www.eduhk.hk/apclc/roundtable2011/paper/Philip%20Hallinger.pdf (дата звернення: 1.03.2021).
4. McKinsey & Co. How the world's best-performing school systems come out on top. 2007. URL: www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_systems_final.pdf (дата звернення: 28.02.2021).
5. Teachers and educational quality: Monitoring global needs for 2015. Montreal, Canada: UNESCO UIS. 2006. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145754 (дата звернення: 4.03.2021).
6. Sleegers P. How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Curriculum studies*. 2006. № 1. P. 85–111.
7. Ungar O. Understanding teachers' attitude toward educational reforms through metaphors. *International Journal of Educational Research*. 2016. № 77. P. 117–127. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.03.008.
8. Каніболоцька М. С. Відчуття причетності вчителів як передумова успішності освітньої реформи: методичні засади дослідження. *Наука і освіта.* 2020. № 2. С. 38–44.

Кочубейник Ольга Миколаївна
м. Київ
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001-6460-8494

ІНФОРМАЦІЙНА ТУРБУЛЕНТНІСТЬ: УТИЛІТАРНІСТЬ ЗНАНЬ ПРОТИ НЕПЕРФОРМАТИВНОСТІ ЗНАНЬ

Анотація. Стрімкість та глобальність суспільних змін пов'язані передусім з надмірним зростанням обсягів інформації, а також зміною способів її отримання, зберігання, опрацювання і передавання. Криза надвиробництва інформації спричинює інформаційну турбулентність, яка має психологічні наслідки для психіки людини (зміни атенційно-мнемічних та мисленнєвих процесів), а також знецінення неутилітарних знань, що призводить до змін у порядку соціальності.
Ключові слова: інформаційний серфінг, інформаційні аберації, інформаційна патологія, криза професіоналізму, утилітарність знання.

Abstract. Rapid and global social change is taking place today. The reason for these changes is the excessive growth of information. The second reason for these changes is the transformation of methods of receiving, storing, processing and transmitting information. The crisis of information overproduction causes information turbulence, which has psychological consequences in the human psyche (affecting changes in attentional-mnemonic and thought processes), and also leads to changes in the order of sociality, as it devalues non-utilitarian knowledge.
Keywords: information surfing, information aberrations, information pathology, crisis of professionalism, utilitarianism of knowledge.

Постановка проблеми. Стрімкість та глобальність суспільних змін є предметом рефлексії у багатьох галузях знання, і більшість фахівців одностайні у тому, що ці зміни відбуваються передусім за рахунок надмірного зростання кількості інформації, а також заміни способів її отримання, зберігання, переробки і передачі. Згадані причини маркують як «інформаційний вибух» (М. Епштейн) і тлумачать його основний зміст як «кризу перевиробництва інформації» [8], а наслідками називають стрімке зростання обсягу інформації, що публікується, ускладнення комунікації між різними групами фахівців, зростання обсягів неопублікованої інформації, загострення проблем міжмовного обміну, через що людина опиняється у специфічних умовах, які можна позначити як інформаційна турбулентність.

Можемо стверджувати, що більшість сучасних соціальних теорій намагаються пояснити перехід від модерного типу суспільства до нинішнього «інформаційного». У цій площині лежать концепції «технотронного суспільства» (З. Бжезінський), «постіндустріального суспільства» (Д. Белл),

«посткапіталістичного суспільства» (П. Дракер), «суспільства мережевих структур» (М. Кастельс). Зміна ролі інформації в організації порядку соціальності досить активно обговорювалася в працях Р. Барта, Ж. Бодріяра, Ф. Гваттарі, Ж. Дельоза, Ж.-Ф. Ліотара, К. Поппера, А. Тоффлера, А. Турена та інших, які обґрунтовували в своїх роботах тезу про виникнення нового суспільства, котре повинне прийти на зміну суспільству індустріального типу.

Надшвидке виробництво інформації робить її неосяжною для окремої людини: ані органи її чуття, ані її мозок не спроможні отримувати й обробляти увесь обсяг навіть вузькоспеціалізованої професійно релевантної інформації. Інформаційна турбулентність, на наш погляд, – психологічний наслідок множення інформації та зміна способу доступу до неї. «Ера Гутенберга» з її ідеалом вченого-ерудита, що проводить своє життя, гортаючи незмінювані з плином часу фоліанти, незворотно поступається «ері ґаджетів», особливістю якої є «ковзання поверхнею» щохвилинно змінюваної інформації. Моральне старіння паперових технологій збереження текстів загрожує руйнацією структурованого упорядкованого інформаційного простору, частковою або абсолютної втратою контролю над ним, а також створює ризик більш глобального порядку: знецінення неутилітарних знань і трансформацію гуманістичного ідеалу людини.

Останнє позначається і на змінах порядку соціальності, і на зміні характерологічних рис людства загалом, що матиме й переваги, й недоліки, і бонуси, і ризики. Так, надшвидке зростання обсягів інформації вимагає постійного зростання кваліфікації особистості у площині оперування цією інформацією, компетенцій, які б забезпечували вільну орієнтацію в інформаційному просторі і перш за все – ефективний пошук, інтерпретацію та її оцінку, що забезпечувало би продуктивне використання інформації в повсякденному житті. Проте інформаційне суспільство матиме й певні проблеми.

Мета статті полягає в тому, щоб систематизувати виокремлені у різних дослідженнях ризики, яких зазнає особистість, потрапивши в зону інформаційної турбулентності, та спрогнозувати наслідки перебування в цій зоні.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Соціальні чинники, що лежать в основі виникнення «інформаційної турбулентності», аналізував Е. Тофлер, називаючи як найбільш впливові серед них урбанізацію, прискорення темпів життя і процесів адаптації, зростання демократії, збільшення числа соціальних зв'язків і контактів за рахунок скорочення глибини і тривалості різних форм комунікації, «бомбардування інформацією», зростання «коефіцієнта новизни» (що відбувається внаслідок появи нових матеріалів, джерел енергії, транспортних засобів, засобів масової комунікації та інформації, продуктів харчування тощо), культурну дестандартізацію і деградацію традиційних соціальних інститутів, що, поряд із іншими «де-» (деспеціалізацією, деконцентрацією, демаксимізацією, децентралізацією), породжують феномени надлишкового достатку та надмірного вибору [7].

Якщо характеризувати ризики особистості, яких вона зазнає, потрапивши у таку турбулентність, то їх, на наш погляд, можна поділити на три групи. Перша з них безпосередньо пов'язана зі зміною способу доступу до інформації завдяки технічному прогресу, що спричинило демонтаж попередньої системи отримання й використання знання, друга – із «кризою репрезентації» (осередком якої є надлишок недостовірності) та інформаційними аберраціями, третя – з появою численних інформаційних патологій, що походять внаслідок неспроможності контролювати неосяжні обсяги новин та повідомлень.

Спочатку розглянемо ризики, спричинені зміною способу доступу до інформації [5]. Зазначимо, що інформаційний вибух – це не лише кількісне множення інформації, це, окрім того, її змістові множення, адже у мережі можна знайти будь-яку інформацію у будь-якому жанрі та стилі, а також це нелінійний спосіб організації текстуальних конструкцій (т. зв. «гіпертекст»). Інформаційний серфінг виявився найадекватнішим способом доступу до такої мережі: поверхневе, швидке ковзання по інформації та випадкові переходи від одного предмету до іншого.

У способах розуміння інформації також відбуваються певні когнітивний зрушення: відбувається втрата цілепокладання в діях з інформацією, адже вирішення будь-якого когнітивного завдання потребує постановки мети та розроблення плану її досягнення за допомогою реалізації окремих завдань, та, крім того, концентрації уваги та вольового напруження загалом. Натомість основним механізмом «серфінгового добору» є випадковість переходів між інформаційними блоками, внаслідок чого дезактуалізується сама спроможність особистості вибудовувати цілеспрямовану, логічну, послідовну програму опрацювання інформації: формується кліпове мислення.

Принагідно зазначимо, що перехід до кліпового мислення оцінюється досить суперечливо, оскільки таке мислення має чітко виражені (й полярні) властивості. Так, його перевагами в опрацюванні інформації називають здатність швидкого «вихоплення» необхідних відомостей з інформаційного потоку, здатність швидко перемикати увагу, швидко реагувати і приймати рішення, а також толерантність до гіпертекстуальності. Як недоліки називають відсутність цілісності й системності у побудові образу дійсності, фрагментарність, відсутність контексту (зв'язків), дефіцит уваги, нездатність сприйняття великих за обсягом текстів та послідовного їхнього переповідання й розуміння смислу, короткотривалість збереження інформації в пам'яті, нездатність до критичного аналізу, логічного мислення, нестандартних рішень, продукування нового знання, а також до самоорганізації. Отже, інформаційна турбулентність провокується суперечливим характером нового способу мислення: випадковість переходів між інформаційними блоками у гіпертекстовому просторі як механізм адаптації до інформаційного вибуху суперечить здатності встановлювати логічні зв'язки, вибудовувати логічні послідовності, діяти «за планом», тобто тим властивостям, які лежать в основі раціонального опанування дійсністю у тому порядку соціальності, який поки що здійснює освіту за ідеалами доби Просвітництва.

Другим ефектом інформаційного серфінгу можна назвати цифрову амнезією – часткову або повну нездатність особистості запам'ятовувати нову інформацію внаслідок контакту з оцифрованою інформацією й ігнорування етапу її продумування, що спричинює атрофію довготривалої пам'яті. Формується новий тренд використання пам’яті: при зіткненні зі складним питанням користувачі Інтернету часто навіть не намагаються знайти відповідь, спираючись на власні знання, а відразу звертаються до цифрових джерел, оскільки не довіряють своїм здібностям або ж не відокремлюють інформацію, що міститься в Інтернеті, від власної свідомості, вважаючи цифрові носії природним продовженням останньої [3].Тут, знову-таки, мова може йти про посилення інформаційної турбулентності, адже амнезія також виявляється амбівалентною: з одного боку, вивільнена «частина мозку» дозволяє вирішувати творчі нестандартні завдання, не пов'язані із запам'ятовуванням, з іншого – це обертається розладами довільної уваги й відсутністю стимулів до запам'ятовування.

Раціональна система пізнання ґрунтувалася на тому, що при запам'ятовуванні потрібно розраховувати на те, що знання обов'язково будуть використовуватися згодом (настанова на відтерміноване використання). Але наразі починає домінувати настанова на те, що необхідна інформація завжди є у швидкому доступі на електронному носієві, а тому сама потреба запам'ятовувати на тривалий час дезактуалізується. Водночас, на наш погляд, унеможливлюється й асоціативний процес, що лежить в основі вільного руху інформації й забезпечує «особистісно забарвлений» зв'язок між фактами, поняттями й уявленнями, котрий виникає під час їхнього усвідомлення. Надалі можуть виникати дефіцити у розвитку уяви, проблеми із генеруванням нових ідей (оскільки «сировина» для цих ідей зберігається на різних носіях і не є придатною для мимовільного з’єднання), ускладнення сприйняття й утворення нових смислових зв'язків, погіршення адаптації до нових, нестандартних ситуацій і пошуку власних шляхів розв'язання нестандартних завдань.

Нарешті, третій ефект, пов’язаний із серфінгом, – функціональна неграмотність та її мовленнєвий аналог – нездатність усного формулювання повноцінних розгорнутих речень. (Хоча варто також додати й традиційну орфографічну неграмотність, що стає на заваді адекватного вираження думки у письмовому вигляді). Грамотність як компетенцію прийнято вважати необхідною для повноцінної й усвідомленої участі в професійній і соціальній діяльності, але перш за все – для гармонійного розвитку індивідуальності людини.

Поняття функціональної неграмотності було введено в науковий обіг наприкінці 70-х років минулого століття, коли виявилося, що значна частина населення розвинених країн не спроможна подолати проблеми, що виникають у повсякденному житті: зрозуміти сенс інструкцій, які додаються до побутової техніки чи ліків, зіставити ціни і корисні властивості продуктів в супермаркеті, заповнити квитанції на оплату комунальних послуг тощо. Частина людей відчуває труднощі при виконанні таких рутинних соціальних дій, як

голосування, заповнення анкет, читання розкладів, не кажучи вже про самовираження через письмове повідомлення або лист. За визначенням ЮНЕСКО, функціональна неграмотність означає, що особа не здатна використовувати наявні у неї навички читання, письма та рахунку в тих видах діяльності, які є необхідними для підтримання нормального існування [4].

Низький рівень грамотності, як загальної, так і функціональної, суперечить основній ідеї інформаційного суспільства й перетворюється на інструмент блокування розвитку особистості. Адже, не маючи можливості реалізувати свої сили й здібності в епоху комунікативності, яка передусім потребує роботи із текстом (як читання, так і письма), особа шукає самовираження в соціальних групах відповідного рівня освіченості. Фактично, висхідні соціальні ліфти, що пов’язані з професійною компетентністю, виявляються для неї «неробочими». Це не дозволяє особі підвищувати свій соціальний статус, своє соціальне становище, претендувати на певний соціальний престиж, або примушує її до використання «позаморальних» способів оминути соціальні фільтри.

Друга група ризиків, що знаходять вияв за умов інформаційної турбулентності, пов'язана з кризою репрезентативності, тобто з множинними інформаційними абераціями, зі специфічним інформаційним засмічуванням простору, коли неможливо визначити, чи адекватним є образ дійсності, переданий певним повідомленням. Тут, на наш погляд, варто зупинитися на двох ефектах: фейках та постправді [1; 2]. Вони мають спільне походження: девальвацію факту при одночасному зростанні впливу мережевих спільнот на витлумачення дійсності.

Спосіб бачення світу дедалі більше зазнає «форматування» комунікацією всередині локальних спільнот. Постправда, яка у певному сенсі теж є ефектом інформаційного вибуху та необмеженого доступу до оприлюднення текстів, має ту специфіку, що окремим фактам та аналітичним висновкам притаманна менша переконливість, аніж поданим інтерпретаціям, де вже створено цілісну «карту» події (чи подій), релевантну дискурсу окремої групи. Факти, що не узгоджуються із наративом постправди, оминаються.

Частково виникнення постправди криється у тій обставині, що, за словами В. Дейвіса, в рамках сучасної цивілізації здійснюється перехід від «суспільства фактів» до «суспільства даних», сукупність яких формується в автоматичному режимі за допомогою ґаджетів і комп'ютерних програм, спроможних фіксувати певні поведінкові прояви їхніх користувачів. «Big data» не є «сукупністю фактів» у тому сенсі, що вона не спроможна забезпечити пошук оптимального вирішення конкретної проблеми, оскільки «Big data» – це настрій аудиторії, її смаки та очікування. Це – упередженість, але не оптимальність. Упередженість, звісно, дозволяє прогнозувати поведінку, проте не дає можливості встановлювати об’єктивність зв’язків, які можуть бути зафіксовані. Власне, це знецінює статус факту як об'єкту діяльності: він перестає бути переконливим аргументом, а аудиторія поблажливіше сприйматиме те, що збігається із її очікуваннями.

Сутність фейкової новини полягає в тому, що вона теж є «новиною», але новиною у тому чи тому ступені недостовірною, здебільшого – надмірно сенсаційною, надмірно атрактивною, привабливою для невибагливого читача своїм пікантним характером і, отже, більш цікавою, ніж тривіальні новини і факти. (Причому останнім часом фіксується зниження рівня довіри до офіційних новин, а фейк експлуатує цю недовіру, подаючи себе як «альтернативна» точка зору [2]).

Але провокування сенсаційністю, поєднане з демонтажем системи освіти, некритичним сприйманням і надзвичайною піддатливістю маніпулятивним технологіям, породжують інші ризики для особистості в умовах турбулентності, зокрема – інформаційні патології.

Отже, третя група ризиків в умовах інформаційної турбулентності – інформаційні патології, що виявляються як неспроможність особи встановити систему цінностей, яка регулюватиме не лише власне задоволення потреб і підтримання «зручної» картини світу, але й працюватиме на підтримання соціальної солідарності. Тут зазвичай називають інформаційні аномію, апатію, нігілізм, екстремізм, тероризм [6].

Більш виразною, мабуть, є інформаційна аномія, тобто процес, при якому повідомлення, що має певний сенс, в момент передачі інформації спотворюється, заміщується або втрачає сенс, натомість створюється множинність варіантів його розуміння, що призводить «розмивання» порядку соціальності, до кристалізації в інформаційній сфері неформальних регулятивних норм, які можуть навіть суперечити праву й моралі та, як наслідок, провокувати деструктивні процеси у всіх сферах соціальних відносин. Найбільш вразливою опиняється система соціальної солідарності, адже інформаційна аномія унеможливлює дію будь-яких ідеологічних нарацій, зокрема, послаблює дію такого механізму, як пропаганда.

І тут ми спостерігаємо «незбіжність цілей» між декларуванням прав і свобод множинностей і потребою в єднанні як наявності певної спільної системи. Іншими словами, пропаганда як антонім аномії та як метанарація, що обслуговує технологічний аспект формування соціальної солідарності, перебуває у суперечності із основним трендом сучасності – наданням привілеїв множинності ідентичності, «дайверсіті» та толерантності до різноманіття. Особливо ефективним опудалом для пострадянських країн у цьому сенсі постає ототожнення «ідеологія – пропаганда – тоталітарній режим». Проте яким чином диверсифіковане суспільство вироблятиме солідарність, захисники дайверсіті, не відповідають. І як свідчить ренесанс правих (ультраправих) рухів у країнах Євросоюзу (Alternative für Deutschland, Front National, Sverigedemokraterna), пропоновані ними схеми досягнення солідарності, в основі яких лежать метанарації «збереження справжніх традицій та посилення моралі в суспільстві», є інструментально більш розробленими, аніж конструювання солідарності у форматі «In varietate concordia».

Побічними наслідками інформаційної аномії є ослаблення патріотично орієнтованої пропаганди в засобах масової комунікації, загострення

(увиразнення) протиріччя між легітимним правом (законодавством) та етнічними, конфесійними, культурними традиціями і звичаями, прийнятими в окремих спільнотах, кристалізація неформальних регулятивних норм, що можуть суперечити законодавству, дестабілізація національної системи моральних, культурних та духовних цінностей, що сукупно результує у неможливість побудови та дотримання стратегічних орієнтирів і довгострокових цілей у всіх сферах соціального життя.

Іншою стороною інформаційного вибуху (і, напевне, своєрідним протестом проти необхідності особисто визначатися у просторі виробництва аномії) є певна соціальна втома, що виникає внаслідок перенасиченості життєвого світу людини сенсаційно-емоційним потоком (зокрема великою кількістю неякісної та негативної інформації) та пов'язаною з нею експлуатацією «орієнтувального рефлексу». Отже, виникає інформаційна апатія – соціально-психологічний феномен, що характеризується відсутністю інтересу до значущих глобальних і локальних соціальних процесів, розгубленістю, байдужістю, відсутністю довіри до інформації, особливо до тієї, яка надходить зі ЗМІ. Паралельно з цим – як наслідок того, що декларовані легітимною владою соціальні обіцянки занадто явно і дуже часто розходяться з реальністю дійсністю, дискредитуючи і владу, і інформацію, – виникають стани інформаційного нігілізму. В остаточному підсумку – офіційні канали втрачають спроможність формування громадської думки для проведення в життя найважливіших державних рішень, формування національної ідеї, способу життя, які б дозволяли зберегти національну самоідентичність та протистояти інформаційним атакам.

Гібридна війна примушує говорити ще про дві форми інформаційних патологій: про інформаційний екстремізм та тероризм. Перший характеризується радикальними поглядами й агресивними заходами інформаційних впливів на окрему особистість, соціальні групи, суспільство загалом та є сукупністю послідовних, цілеспрямованих дій, що спричинюють деструктивний вплив на соціум, зміну індивідуальної, групової та масової свідомості, девальвацію і підміну традиційних, історично сформованих для суспільства духовних цінностей. Із ним межує інформаційний тероризм – найбільш соціально небезпечна форма прояву інформаційної патології, в основі якої – також агресивна ідеологія з характерними відкритими закликами проти чинного конституційного ладу, зміни територіальної цілісності держави, інших форм протиправних дій.

Слід підкреслити, що згадані ризики інформаційної турбулентності, первинно проявляючись у різних сегментах порядку соціальності, але посилюючи й підживлюючи один одного, зрештою призводять до потреби прогнозувати їхні негативні наслідки й вдаватися до пошуку механізмів та інструментів противаг.

Висновки. Очевидно, що подальший прогрес суспільства буде пов'язаний зі вдосконаленням інформаційної інфраструктури, з ефективністю формування, розміщення та використання інформаційних ресурсів і продуктів. Сьогодні

інформація формує нові стандарти життя особистості, нові формати освіти, умови на ринку праці, а якість життя прямо залежить від здатності особи використовувати досягнення інформаційних технологій та орієнтуватися в потоках інформації. Однак проблема є глибшою і стосується не рівня окремої особи, а набуває значущих соціальних наслідків. Адже процес накопичення знання завжди пов'язаний з особистістю і традиційністю. Перетворення інформації в знання – процес не стільки технічний, скільки швидше гуманітарний і соціокультурний. Нехтування останнім породжує, на наш погляд, один із найнебезпечніших соціальних наслідків – кризу професіоналізму. Її іронічною ілюстрацією є лікар, що ставить діагноз, заповнюючи електронну форму зі запитами про дискретні симптоми, та пропонує тактику лікування, знайшовши у пошуковій системі шаблонну схему дозування ліків. Професійна некомпетентність, значною мірою ґрунтована на наслідках інформаційної турбулентності, знаходить вияв у нестачі знань, умінь, навичок, практичного досвіду, не сформованих (або нечітко сформованих) цінностях, включаючи ставлення людини до професії, починає руйнувати злагоджений механізм співдії соціальних інститутів. Наслідком такої некомпетентності є низька ефективність професійної діяльності, незадовільні результати праці та недовіра споживача до якості наданих послуг.

Професійність означає передусім особистісне опрацювання інформації, адже, відповідно до концепції «особистісного знання» (М. Полані), будь-яке знання є особистісним, і з цієї причини ґрунтується на індивідуальних судженнях. «Ковзання по поверхні» – без збереження у довготривалій пам’яті та без осмислення, котре задає емоційний модус утворюваної цією інформацією картини світу, – не дозволяє сформувати професіоналізм як особисту цінність.

Іноді наводять аргументи, що той ідеал опанування знаннями, який склався у добу Просвітництва, виконав свою місію й має поступитися місцем новітнім засобам отримання освіти та вирішення інтелектуальних завдань. І, як приклад, наводять брейн-стормінг або «Що? Де? Коли?», де відбувається колективне використання інформації й вирішення завдання [5]. Але не варто забувати, що такі аналогії втрачають з поля зору чільну властивість практичної сторони застосування знання: міст, побудований на основі розрахунків, здійснених у формі брейн-стормінгу, навряд чи буде безпечним.

Другим складником кризи професіоналізму є, на наш погляд, те, що в інформаційній сфері починають діяти ринкові механізми, а тому знання неперформативні (Ж.-Ф. Ліотар) – ті, що здаються незатребуваними чи неефективними в певній ситуації, – відмирають, у той час як перформативні, тобто такі, що мають високий ступінь утилітарності й чітку практичну спрямованість, розвиваються і впливають на ринок праці.

Неутилітарна інформація декларується як «необов’язкова», що позначається, зокрема, на побудові освітніх програм різного рівня, які вивільняють від «непрактичних» дисциплін. Але така орієнтованість на корисність, швидше за все, спричинить втрату преадаптивних задатків розвитку людства, адже саме неутилітарна інформація (ширше – неутилітарні форми

поведінки) стають точкою виникнення якісно нових форм життєдіяльності людства. Колись малюнок на скелі виявився предтечею музейних колекцій живопису. Не маючи утилітарного використання, він, проте, спочатку забезпечив появу орнаментальності, а згодом – став одним із чинників духовного розвитку людства. Отже, неутилітарні знання як особистісний ресурс є невід'ємною часткою забезпечення злагодженої дії соціальних та психологічних механізмів і процесів, є ресурсом, який забезпечує розвиток преадаптивних здібностей і ефективних стратегій життєдіяльності людини в ситуації множинних виборів і невизначеності. Натомість необхідність виходу із дискомфортної зони інформаційної турбулентності провокує або відмову від «особистісного знання», або прагматично орієнтовану селекцію, що, у свою чергу, лише посилюватиме негативізми інформаційного суспільства.

Список літератури

1. Bennet W. L., Livingston S. The disinformation order: disruptive communication and the decline of democratic institutions. *European Journal of Communication.* 2018. № 33(2). P. 122–139.
2. Corner J. javascript:popRef('corresp1-0163443717726743')Fake news, post-truth and media–political change. *Media, Culture & Society.* 2017. № 39 (7). P. 1100–1107.
3. Sparrow B. et al. Google effects on memory: Cognitive consequences of having information at our fingertips. *Science*. 2011. № 333. P. 776.
4. UNESCO. *Records of the General Conference. 20th Session*. 1978. Vol. 1. Paris : UNESCO. P. 183.
5. Кутрунов В. Н. Логика эволюционных последствий информационного взрыва. Как учить в новых условиях? *Интеграция в преподавании предметов естественно-математического цикла и информатики: механизмы и средства :* материалы Межрегион. науч.-практ. конф. пед. работников, г. Тюмень, 6 дек. 2016. Тюмень, ТОГИРРО, 2016. С. 4–7.
6. Тонконогов А. В. https://lib.esstu.ru/cgi-bin/irbis64r_12/cgiirbis_64.exe?LNG=&Z21ID=&I21DBN=MAPC&P21DBN=MAPC&S21STN=1&S21REF=5&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=10&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=M=&S21STR= Информационные патологии в современном российском социуме. *Социально-гуманитарные знания.* 2014. № 3. С. 120–136.
7. Тоффлер Э. Шок будущего : монография. Москва : АСТ, 2002. 557 с.
8. Эпштейн М. Н. *Информационный взрыв и травма постмодерна* URL: http://philosophy.ru/ library/epstein/epsht.html (дата обращения: 04.02.2020).

Кухарук Ольга Юріївна
м. Київ
ORCID ID: http://orcid.org/0000-0003-1193-0249

ПРОГНОЗУВАННЯ ГРУПОВОЇ ПОВЕДІНКИ ЗАСОБАМИ ТЕОРІЇ СОЦІАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

Анотація. Стаття присвячена аналізу досліджень групової поведінки, що здійснюються у рамках теорії соціальної ідентичності. Дослідженнями встановлено, що особливості соціальної ідентичності, за спрямованих впливів та створення релевантного контексту, можуть суттєво впливати на групову поведінку, спричинюючи її зміни та значну різноманітність проявів, у тому числі конфліктних. Вивчення соціальної ідентичності та факторів, що суттєво впливають на її прояв, дає можливість прогнозувати групову поведінку й запобігати її негативним формам.
Ключові слова: теорія соціальної ідентичності; структура соціальної ідентичності; соціальна поведінка; соціальне прогнозування.

Abstract. The article is devoted to the analysis of research of group behavior carried out within the framework of the theory of social identity. Researchers have found that the characteristics of social identity under directed influences and the creation of a relevant context can significantly affect group behavior, causing its changes and a significant variety of manifestations, including conflict. The study of social identity and factors that significantly affect its manifestation makes it possible to predict group behavior and prevent its negative forms.
Keywords: theory of social identity; structure of social identity; social behavior; social forecasting.

Прогнозування поведінки є однією із ключових проблем психології. Фактично, пошук психологічних закономірностей – невідворотних алгоритмів у поведінці людини чи групи – є однією із базових проблем наукового пошуку і однією з найскладніших.

Одна із найбільш розроблених психологічних теорій – теорія соціальної ідентичності Г. Таджфела і Дж. Тернера. В її руслі соціальна ідентичність, як знання і переживання власної належності до соціальної групи, розглядається в тому числі і як прогностичний критерій міжгрупової взаємодії.

Питання полягає в тому, у який спосіб досліджується вплив соціальної ідентичності, які результати приносять такі дослідження і які можливості для класифікації, узагальнення цих підходів. Розуміння цього, в свою чергу, відкрило б можливість для напрацювання методологічних основ вивчення й прогнозування поведінки у різних соціальних умовах на загальних підставах.

Вивчення поведінки у межах теорії соціальної ідентичності почалося від моменту появи теорії ідентичності. Найбільш повно поведінкові аспекти соціальної ідентичності представлені в роботах S. Reicher [напр., 8]. Надалі вони розвинулись у галузевих напрямках: в маркетингу, гендерних студіях [4, 1]. Водночас популярними є метааналіз та огляди, що покликані віднайти загальні закономірності [2]. Через концепти соціальної ідентичності та поведінки своє пояснення знайшли ряд феноменів, як-от: етноцентризм, інгруповий фаворитизм, міжгрупова дискримінація та ін.

Перші пояснення зумовленості поведінки людини через особливості її соціальної ідентичності здійснені Стівеном Райхером. Ним активно розвивається ідея про те, що соціальна поведінка людини організована не тільки навколо власного «Я», але і на основі сприйняття себе як члена соціальної групи («Ми»). Поведінка людини у групі буде у першу чергу зумовлена тим, яка із соціальних груп є найбільш значущою для неї. А також тим, чи вдається підтримати позитивний образ і оцінку власної групи. В цьому вимірі головними мотиваторами і предикторами поведінки виступають цінність групи та її позитивна оцінка.

Стів Райхер говорить проте, що дія кожної конкретної людини обмежена атрибутами соціальної ідентичності, а соціальна участь значуща й важлива для тих, для кого ця ідентичність значуща. Вплив таких факторів, як спільна відповідальність і присутність або анонімність, опосередковується їх впливом на значущість ідентичності, а отже, і відданості групі.

Експериментальні дослідження С. Райхера є моделюванням міжгрупової взаємодії, в той час як польові – власними спостереженнями та аналізом пост-скриптум того, що відбувалось [8]. Одним із підсумків його досліджень є висновок про те, що сила впливу на групу, яка має ознаки натовпу, визначається тим, на скільки і як саме надана інформація співвідноситься з груповими нормами та правилами. Також сила впливу на групу залежить від вираженості й значущості соціальної ідентичності для членів цієї групи. С. Райхер стверджує, що анонімність від сильної аутгрупи дозволяє вираження соціальної ідентичності, санкціоноване аут групою [8].

Одним із найбільш відомих досліджень С. Райхера є дослідження заворушеннь у районі Св. Павла ("St. Pauls 'riots'" study). Воно було проведене в руслі моделі соціальної ідентичності (заперечуючи ідеї Ле Бона про деіндивідуалізацію у натовпі). На зміну загальним припущенням про неконтрольованість і дикість натовпів та груп запропоновано ідею про різноманітність можливих форм поведінки у натовпі в залежності від характеру соціальної ідентичності, її вираженості та норм, які виникають на її основі.

Для пояснення динаміки трансформації ідентичності і прояву соціальної ідентичності пізніше було запропоновано доопрацьовану модель соціальної ідентичності (Elaborated social identity model – ESIM), розроблену S. Reicher у співпраці із Clifford Stott і John Drury. Так, в ході роботи над нею було встановлено певні спільні закономірності взаємодії натовпу і поліції [3]. ESIM містить певні ідеї про те, як соціальна зміна стає зміною психічною. Зміна

ідентичності відбувається через зміну контексту, яка у свою чергу відбувається через чиїсь індивідуальні дії і їх наслідки. Зміна ідентичності є функцією зміненого контексту, спричиненого непередбаченими наслідками власних дій. В огляді, проведеному S.A.Haslam, одним із ключових дослідників соціальної іденичності, було констатовано суттєве збільшення кількості статей за цією тематикою [4].

Крім класичних академічних досліджень, популярними стали також дослідження прикладні: психологія здоров'я, організаційна психологія, психологія реклами та ін. [9]. Ключовим є вивчення ефективності впливу на поведінку через певні засоби впливу, які звертаються до актуальних компонентів соціальної ідентичності. Також, ґрунтуючись на цій теорії, вплив здійснюється через маніпулювання ідеєю щодо необхідності позитивної оцінки власної соціальної групи.

Соціальна ідентичність у сфері здоров'я показує що створення умов для підтримки позитивної модальності актуальної соціальної ідентичності є важливою умовою підтримки психічного здоров'я [5]. Подібні дані були отримані при дослідження організаційної поведінки. Показано, що сприяння розвитку актуальної соціальної ідентичності співробітників під час вирішення тієї чи іншої проблеми є важливим фактором ефективного функціонування організації [6].

Ще один постулат, який використовується для визначення впливу соціальної ідентичності на соціальну поведінку: вплив через соціальну ідентичність буде ефективний, якщо суб'єкт впливу сприймається як втілення соціальної ідентичності, яку поділяють об'єкти впливу, завдяки чому з'являється можливість транслювати об'єктам впливу бажані форми поведінки.

Такий висновок був підтверджений в студіях, що проводились у різних сферах. Наприклад, у рекламі чи психології громадянської ідентичності.

Узагальнений механізм динаміки міжгрупової взаємодії через призму соціальної ідентичності запропоновали Стівен Райхер, Нік Хопкінс, Марк Левін, Ракши Ратх [7]. Наведемо деякі положення цього підходу.

По-перше, спільне членство в групі трансформує стосунки та взаємодію між окремими людьми таким чином, що стають можливими узгоджені й ефективні колективні дії. По-друге, після того, як особа визначає себе як члена групи, відбувається процес самостереотипізації. Це означає, що люди намагаються з'ясувати для себе норми, цінності та спільні думки, характерні для даної групи, і поводитися відповідно до них. По-третє, теорія соціальної ідентифікації сформульована так, що її можна застосовувати не тільки до малих груп, а й до великих соціальних утворень. У світлі цього можна легко побачити, наскільки серйозні наслідки вищевказаних процесів для суспільства. Визначити, що будь-яка група людей належить до однієї соціальної категорії (або, точніше, підвести цю групу людей до того, щоб її члени визнали себе як такі, що належать до однієї соціальної категорії), означає створити соціальну владу шляхом мобілізації людей для спільних дій, а визначити параметри цієї соціальної категорії – означає визначити, як ця влада буде застосовуватися. [8].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Як видно із запропонованого аналізу, в основі прогнозування соціальної поведінки з точки зору теорії соціальної ідентичності можна виділити три важливі складові: апеляція до особистості як носія ідентичності і вплив на поведінку представників групи через такого носія; апеляція до актуальних компонентів ідентичності (вплив на поведінку можливий як через апеляцію до окремих компонентів ідентичності, так і до соціальної ідентичності в цілому як до унікального поєднання різних видів ідентичності); посилення ціннісної складової і прагнення до позитивної ідентифікації, що є рушійною силою для підтримки і збереження ідентичності групи (а отже, поведінка її представників буде керована і цими мотивами, що теж дає можливості для прогнозування групової поведінки). Всі ці постулати пізніше були підтверджені численними прикладними дослідженнями і дають можливість вважати їх теоретичною основою для розробки методологічних основ прогнозування соціальної поведінки.

Список літератури

1. Bee C., Dalakas V. Rivalries and sponsor affiliation: Examining the effects of social identity and argument strength on responses to sponsorship-related advertising messages // Journal of Marketing Communications. 2015. Vol. 21. No. 6. Pp. 408-424.
2. Dalton A.N., Huang L. Motivated Forgetting in Response to Social Identity Threat // Journal of Consumer Research. 2014. Vol. 40. No. 6. Pp.1017-1038.
3. Drury J., Reicher S. Collective action and psychological change: the emergence of new social identities. Br J Soc Psychol. 2000, p 230.
4. Haslam S. A. Five lessons for an Applied Social Identity Approach to challenges of organizational, health, and clinical psychology // British Journal of Social Psychology. 2014. Vol. 53. Pp. 1–20.
5. Helliwell J. F. Institutions as enablers of wellbeing: The Singapore prison case study // International Journal of Wellbeing. 2011. No. 1. Pp. 255–265.
6. Perez D., Steinhart Y. Not so personal: The benefits of social identity ad appeals with activation in advertising // Social Influence. 2014. Vol. 9. No. 3. Pp. 224-241.
7. Hopkins, Nick, Reicher Stephen D., Wendy van Rijswijkab (2001) Everyday Citizenship: Identity Claims and Their Reception //*Critical Social Policy*, 21, 108-135
8. Reicher, S.D. (1982). The determination of collective behaviour (pp. 41–83). In H. Tajfel (ed.), // Social identity and intergroup relations. Cambridge: Cambridge University Press. P.301
9. Tarrant M., Hagger M., Farrow C.V. Promoting positive orientation towards health through social identity // The social cure: Identity, health and well-being. 2011. Pp. 39–54.

Нестеренко Ірина Ігорівна
м. Київ
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-6759-0418

ПЕРЕЖИВАННЯ САМОТНОСТІ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Анотація. Розглянуто сучасні наукові погляди на визначення поняття «самотність». Розкрито особливості конструкта самотності як соціально-психологічного феномену. Описано кореляти самотності з особистісними рисами, зумовленість її переживання особливостями спілкування і стосунків, втратами та ізольованістю. Підсумовано, що неповнота соціально-психологічних знань щодо особливостей виникнення та переживання стану самотності зумовлює потребу в подальших емпіричних дослідженнях.
Ключові слова: самотність, переживання самотності, особистісні риси, соціально-психологічні фактори.

Abstract. This article presents the views of scientists on the definition of loneliness. Described correlations of loneliness indicators with personality traits, feelings of loneliness, conditionality features of communication and relationships, loss and isolation. It is concluded that the incompleteness of socio-psychological knowledge about the peculiarities of the emergence and experience of loneliness determines the need for further empirical research.
Keywords: loneliness, feelings of loneliness, personality traits, social and psychological factors.

Самотність завжди була предметом зацікавленості різних галузей людського знання. Так, американський письменник і журналіст Т. Вульф висвітлює самотність як незмінну основу свідомості, що перебуває під впливом внутрішньоособистісних змін, стверджуючи: «Самотність – геть не рідкість, не якийсь особливий випадок, навпаки, вона була і залишається головним і неминучим випробовуванням у житті кожної людини».

Філософи різних епох приділяли особливу увагу переживанню самотності, намагалися дати їй визначення, розібратися в її особливостях, знайти шляхи і способи долання або обґрунтувати її необхідність (М. Бердяєв, М. Бубер, С. К'єркегор, Ф. Ніцше, Г. Торо, С. Франк, М. Хайдеггер, А. Шопенгауер).

Особливу увагу проблемі переживання самотності надавали представники екзистенціалізму, розглядаючи її як принцип замкненого антропологічного універсуму, відповідно до якого внутрішня ізольованість – основа індивідуального буття будь-якої людини (А. Бердяев, М. Бубер, А. Камю, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс). Якщо на людські емоції та

переживання немає задовільної відповіді із зовнішнього світу, то, як наслідок, людина відсторонюється й заглиблюється у самотність. Також у цьому підході про самотність говорять як про даність буття, оскільки екзистенційна самотність викликана тим, що «людина з'явилась на світ сама і так само з нього піде» [2]. Згідно філософії Ж.-П. Сартра, заглиблення людини в себе найчастіше викликає внутрішній конфлікт – розуміння ситуації, в якій індивід є самотнім, і така ситуація розглядається як екзистенційний пошук себе у всесвіті. А. Камю – філософ та письменник-есеїст – називав абсурдність людського буття символом людської нездоланності. Так, безмежна самотність, яку Камю відобразив у «Міфі про Сізіфа», і є його «незламними стовбурами» сили та свободи.

На думку В. Франкла, предиктором переживання самотності стає ситуація втрати людиною того, що мало особистісну цінність, того, чого людина прагнула протягом власного життя. Філософ і соціолог Н. Е. Покровський, як і більшість інших філософів, називає самотність «чумою XX століття», що вимагає серйозного осмислення, теоретичних і експериментальних наукових досліджень.

Як предмет соціально-психологічних досліджень переживання самотності постало в 70-80-х роках. Відповідно до перших таких емпіричних і теоретичних досліджень самотність розглядалася як негативний емоційний стан, що пов'язаний із ізоляцією, але не завжди обумовлений нею.

Загальновизнаною є думка, що самотність часто призводить до зниження добробуту у вигляді депресії, проблем зі сном, порушення апетиту тощо. Самотність є однією з прихованих та опосередкованих причин розладів особистості та адаптації, таких як надмірне споживання алкоголю, втрата самооцінки, екстремальні форми тривоги, безсоння, безсилля та стрес. Наслідком самотності можуть також стати повне відчуження та ізольованість від суспільства [3].

Останнім часом стає більш очевидним, що не тільки стан здоров'я, вік, соціальний статус стають предикторами почуття самотності. Буває, що цей цикл може працювати і у зворотному напрямку – почуття самотності може стати причиною загострення клінічної картини хронічних хвороб (тобто стати справжньою причиною госпіталізації), появи різниці між психологічним та фізіологічним віком, вибору соціальної ролі, що не дає почуття самореалізації та щастя.

Самотність – це ситуація (стан/почуття), що переживається людиною як неприємна або неприпустима відсутність якості певних стосунків. Сюди входять ситуації, коли кількість існуючих стосунків менша, ніж вважається бажаною або допустимою, а також ситуації, коли близькість, якої бажає людина, не була реалізована. Отже, самотність розглядається, як те, що включає спосіб сприйняття, переживання та оцінки людиною своєї ізольованості та відсутності спілкування з іншими людьми [5].

Дослідженнями накопичено чимало моделей пояснення самотності як взаємозв'язків між демографічними, соціокультурними, фізіологічними та

психологічними факторами, що лежать в основі цього почуття. Більшість з них розглядають те, як люди будують та підтримують свої мережі зв'язків, включаючи одні категорії до більш близьких, а інші – до більш віддалених соціальних контактів (К. Абульханова-Славська, Дж. Гірвелд, Дж. Качіопо, Л. Пепло, А. Рокач, Л. Хоуклей, Р. Шварцер,).

У дисертаційному дослідженні В. Бедан було емпірично встановлено взаємозв'язки різнорівневих показників схильності до переживання самотності, зокрема, виявлено значущі зв'язки з показниками Я-функції особистості (деструктивними та дефіцитарними: агресія, тривога, нарцисизм, внутрішні та зовнішні Я-обмеження), з невротичністю, депресивністю, роздратованістю, реактивною агресивністю, емоційною лабільністю, спонтанною агресивністю, сором'язливістю. Було отримано не тільки істотні значущі показники прямих взаємозв'язків, а й чимала кількість обернених. Це, зокрема, усі показники психологічного благополуччя (позитивні стосунки, автономія, керування середовищем, особистісне зростання, цілі в житті, самоприйняття, осмисленість життя, відкритість новому досвіду), сенсожиттєвих орієнтацій (цілі в житті, результативність, локус контролю Я, осмисленість життя), життєстійкості (залученість, контроль та прийняття ризику), часової перспективи (негативне минуле, гедоністичне і фаталістичне теперішнє), соціальної адаптивності (широта охоплення сигналів соціуму, готовність змінюватися, готовність до конструктивних дій, спрямованих на подолання невдач, готовність до вчинення дій, спрямованих на досягнення цілі), стилів саморегуляції поведінки (планування, моделювання, програмування, оцінка результатів, гнучкість, самостійність), самозмінювання (прийняття переживань самозмінювання, схильність до аналізу самозмінювання, схильність до дій, спрямованих на самозмінювання, відкритість новому досвіду, чутливістю до стимуляторів самозмінювання) [1].

Так, українська наука отримала п'ятифакторну модель властивостей особистості, що пов'язані з показниками переживання самотності та мають біполярні фактори: фактор I – «схильність до переживання самотності – адаптивність», фактор II – «баланс афекту – автономія», фактор III – «деструктивний нарцисизм – конструктивне внутрішнє обмеження Я», фактор IV – «стиль саморегуляції поведінки» – «самотність як життєвий вибір», фактор V – «екстраверсія – прийняття самотності» [1].

Нейронауковець М. Ліберман вивчав питання самоідентифікації засобами функціональної магнітно-резонансної томографії. Подібні дослідження вже звично визначають активність медіальної префронтальної кори, що відповідає за суб'єктивну самоідентифікацію, оскільки вона (активність) відображається у МРТ саме під час думок про себе, прийняття особистих рішень чи визначень особистих преференцій, а також пригадування минулих переживань. Утім тут не йдеться про те, що особистість повністю зациклена на собі, адже активність медіальної префронтальної кори не припиняється у той час, коли увагу звернено на інших людей, а навпаки дещо підвищується. Це може свідчити про те, що людина у процесі соціалізації визначає саму себе [6].

Психологічній науці вже відомі наслідки нестачі емоційно насиченого, близького, глибокого спілкування. Це явище прийнято називати сенсорною депривацією, або емоційно-інформаційним голодом, що може викликати різноманітні розлади як ментального, так і соматичного здоров'я.

Членство, міра залученості та прихильність до конкретних соціальних структур як засобу полегшення самотності часто розглядаються насамперед як питання особистого вибору та результату індивідуальної стратегії людини щодо побудови та підтримки стосунків.

Звісно, самотність переживають люди різних вікових категорій: як молодь (може бути обумовлено кризою юнацького віку), так і літні люди (можуть мати об'єктивний статус одинаків, шкодувати про відсутність сім'ї або інших соціальних стосунків чи мати дітей та онуків, які проживають у віддаленій місцевості й занурені у власне життя). Втім, однією з причин самотності можна відзначити й нестачу взаєморозуміння поколінь. Соціальною детермінантою самотності може також стати «ступінь доступу» до можливості бути почутим, зрозумілим та безумовно прийнятим, що стосується людей, які належать до будь-яких меншин (етнічних, економічних, вікових, сексуальних, релігійних). Не менш важливою може стати й недостатня сформованість або відсутність професійної ідентичності, що особливо стосується осіб, які роками здобувають освіту у певній професії, але згодом не працюють за фахом.

Почуття знесилення та відчаю – наслідок переживання самотності, що підсилює та поглиблює емоційне відчуття ізольованості, особливо коли поруч фізично присутні інші люди. Утім людський зв'язок – це не лише фізичне явище, підживлювати наснагу до звершень та творчості можуть також відчуття згуртованості та належності.

Несповнені надії – один із важелів втрати відчуття людського зв'язку. Це можуть бути невиправдані обіцянки іншої людини, або власні обіцянки самому собі, які руйнують почуття довіри та надії. На рівні суб'єктивного сприйняття нереалізовані надії викликають також почуття покинутості на самоті зі своїми мріями про щасливе майбутнє, які не здійснилися.

Що ж стосується людських зв'язків та глибоких якісних контактів, які були незаплановано втрачені, варто звернути особливу увагу на психологічні особливості людської втрати як такої. Українська науковчиня К. Мирончак зазначає, що деструктивні способи переживання будь-якої втрати стають причиною зниження рівня самоефективності особистості. Тобто людина може мати наявними ресурси у своєму життєвому просторі, але не використовувати їх. Внутрішньоособистісні ресурси стають нефункціональними у випадках, коли людина не помічає їх через надмірну фіксацію на втраті, не усвідомлює, знецінює, чи вважає свої втрати дріб'язковими, неважливими, надуманими, або ж, навпаки, нереальними, недосяжними [4]. Отже, в ситуації безпосередньої втрати важливо віднайти баланс між зацикленням, фіксуванням на втраті та витісненням, применшенням її важливості.

Люди з дуже малою кількістю стосунків можуть вважатися соціально ізольованими, але вони не обов'язково самотні, і навпаки. У західній науковій

думці взаємозв'язок між об'єктивною соціальною ізоляцією та суб'єктивним переживанням самотності опосередковується такими факторами, як характеристики досяжності стосунків, соціальних відносин, що є втраченими; часовою перспективою та можливостями, які вбачаються для оновлення та розширення власної мережі стосунків; особистісними характеристиками – сором'язливістю та наполегливістю, соціальними навичками та Я-концепцією [5].

Підсумовуючи результати аналізу існуючих досліджень, можна дійти висновку, що у вітчизняний науці ґенеза, соціально-психологічна природа феномену самотності мають тільки початкові розробки, що більшість наявної на сьогодні інформації про соціально-психологічну основу самотності – це тільки «верхівка айсбергу». В той час як самотність уже досить довго досліджується з різних сторін соціологією та класичною соціальною філософією, психологія, а особливо, соціальна психологія, наразі лише частково торкається особливостей виникнення та переживання стану самотності. Зокрема емпіричним шляхом не досліджувалися способи опанування самотності, що й викликає особливу потребу нашого подальшого наукового пошуку.

Список літератури

1. Бедан В. В. Індивідуально-типологічні особливості схильності особистості до переживання самотності : дис. … канд. психол. наук: 09.00.01. Одеса, 2018. 319 с.
2. Кізіма В. В. Самотність як соціально-психологічна категорія. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки :* зб. наук. праць. Київ, 2014. № 43(67). С. 359–364.
3. Корчагина С. Г. Генезис, виды и проявления одиночества. Москва : Моск. психол.-соц. ин-т, 2005. 196 с.
4. Мирончак К. В. Стратегія відновлення самоефективності особистості при переживанні втрати. *Наукові студії із соціальної та політичної психології :* зб. статей / НАПН України, Ін-т соц. та політ. психології. Київ, 2018. Вип. 42 (45). С. 63–71.
5. Gierveld J. A. Review of loneliness: concept and definitions, determinants and consequences. *Reviews in clinical gerontology.* 1998. № 8. P. 73–80.
6. Murthy V. H. Together: The healing power of human connection in a sometimes-lonely world. United States : Harper Wave, 2020. 352 p.

Никоненко Людмила Володимирівна
м. Київ
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-6770-0533

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ДО КОНСТРУКТИВНИХ ДІЙ В УМОВАХ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ

Анотація. Розглянуто особливості критичних, екстремальних, кризових та надзвичайних ситуацій. Запропоновано модель психологічної готовності до надзвичайних ситуацій, яка містить когнітивну, емоційну, волятивну, ціннісно-мотиваційну, оцінно-орієнтаційну, операціональну, фізично-функціональну компоненти.
Ключові слова: надзвичайна ситуація, психологічна готовність до надзвичайних ситуацій, заклади освіти.

Abstract. The article considers the features of critical, extreme, crisis and emergency situations. A model of psychological readiness for emergencies is proposed, which contains cognitive, emotional, volitional, value-motivational, evaluation-orientation, operational, physical-functional components.
Keywords: emergency situation, psychological readiness for emergency situations, educational institutions.

Актуальність теми зумовлена сучасними умовами, в яких техногенні, екологічні, військові, епідеміологічні надзвичайні ситуації (далі – НС) впливають на життєдіяльність людства. На жаль, у макросоціальному масштабі такі події стали буденними, повторюваними. Для спільноти або окремої людини, які потрапляють безпосередньо в епіцентр події, вони зумовлюють руйнацію звичного устрою життя, образу сталого теперішнього та майбутнього, матеріальні збитки. Закономірно, що проживання НС супроводжується психологічними переживаннями різної міри інтенсивності, які тривають і по фактичному завершенню таких ситуацій.

Для мешканців України реалії сьогодення посилюються травматичними подіями, які відбуваються в Україні впродовж останніх років: Революція Гідності (2013–2014 рр.), затяжний збройний конфлікт між Російською Федерацією та Україною, окупація АР Крим та окремих районів Донецької та Луганської областей. Хоча цим подіям не було надано офіційного статусу НС, їх психологічні наслідки вважаємо доречним розглядати як еквівалентні. Всесвітня пандемія COVID-19 також є фактором, який суттєво посилює актуальність дослідження. Психологічними особливостями соціальної ситуації, зумовленої умовами пандемії, є такі: довготривала небезпека життю та здоров'ю; невизначеність майбутнього, фізична та соціальна депривація;

неможливість у звичному режимі здійснювати професійні та навчальні обов'язки; погіршення матеріального стану для значної кількості людей через фінансову кризу тощо. Зазначимо, що множинність та хронічний перебіг подій, в яких існує загроза життю та здоров'ю, є обтяжуючими обставинами, що перешкоджають адаптаційним процесам особистості. Конструктивність проживання НС спільнотами або окремими особами залежить не тільки від ефективності діяльності профільних державних структур. Особливого значення набувають адаптивність, як особистісна риса, здатність відновити звичний плин життя або сконструювати новий, релевантний актуальним реаліям.

Є галузі, функціонування або термінове відновлення роботи яких у НС є пріоритетним з точки зору суспільної безпеки: рятувальні та медичні служби, енергетична і військова сфери, хімічна промисловість тощо. Їх важливість зумовлена необхідністю нейтралізації наслідків, що виникли, або потенційними вторинними ризиками. На перший погляд, освітянські заклади у цьому ряду не є першочерговими. Проте їх функціонування не тільки забезпечує сталий розвиток суспільства, а може відігравати важливу роль осередків координації взаємодії та самоорганізації місцевих громад в умовах НС.

Особливу значущість психологічна готовність працівників закладів освіти набуває у випадках, коли небезпечні для життя та здоров'я події відбуваються безпосередньо під час навчального процесу. Адже від виваженості, злагодженості дій персоналу залежить збереження здоров'я та життя учнів, студентів. Зрозуміло, що рятувальні заходи будуть найбільш ефективними за тісної співпраці з профільними службами. Метою спільних дій можуть бути заходи із убезпечення учнів або студентів, психологічна допомога суб'єктам освітнього процесу під час та після надзвичайних ситуацій, організація просвітницьких, волонтерських та соціальних заходів для постраждалих тощо. У цьому сенсі важливими є такі ресурси:

- сформовані психологічні служби закладів освіти, які потенційно можуть співпрацювати з відповідними підрозділами Державної служби України з надзвичайних ситуацій (далі – ДСНС) задля попередньої підготовки та надання комплексної психологічної підтримки суб'єктам освітнього процесу в умовах НС;
- налагоджені функціональні організаційні зв'язки закладів освіти у місцевій громаді, розгалужена мережа соціальних комунікацій;
- спрощена можливість групової психологічної допомоги цільовим групам, сформованим за віковою, соціальною, територіальною або іншими ознаками (завдяки локалізації отримувачів послуг);
- наявність приміщень як потенційних місць для тимчасового розміщення постраждалих у випадках крайньої необхідності тощо.

Відтак, потреба формування психологічної готовності працівників закладів освіти до НС відповідає вимогам сьогодення. На жаль, епізодичні навчання, які інколи проводяться, носять радше розважальний, аніж навчальний характер. І це природно, адже сам зміст педагогічної діяльності передбачає активне використання інших професійних компетенцій.

Зазначимо, що масова психологічна травматизація в умовах НС значної кількості осіб зумовлює потребу екстреної медико-психологічної допомоги, обсяги якої суттєво перевершують можливості її своєчасного надання силами й засобами місцевої охорони здоров'я, соціальних і психологічних служб. Сукупність названого зумовлює актуальність розробки, апробації та імплементації програм, спрямованих на формування психологічної готовності педагогів до НС.

Мета: презентувати структурну модель психологічної готовності до надзвичайних ситуацій працівників закладів освіти.

Насамперед, проаналізуємо теоретичні підходи до визначення соціально-психологічного змісту ключових понять: «надзвичайна ситуація», «психологічна готовність до НС». Специфічні соціально-психологічні та інтраперсональні процеси, що виникають у процесі НС, найчастіше досліджують в рамках ситуаційного підходу, екстремальної та кризової психології. З позицій ситуаційного підходу, передбачається сукупний аналіз об’єктивних складових та параметрів ситуації, що відображаються у масовій свідомості та суб’єктивній картині світу особистості. Особливу увагу науковці приділяють ситуаціям, в яких людина, групи або спільноти зіштовхуються з неможливістю жити за звичними, усталеними сценаріями та необхідністю їх швидкої трансформації або віднаходження принципово нових стратегій життя у пост-ситуаційних умовах. Розрізняють *критичні, екстремальні, кризові, надзвичайні* ситуації. Кожна категорія має специфічне смислове наповнення з психологічної точки зору.

Критичні ситуації розглядають як сукупність фактичних подій, у яких суб'єкт не може реалізувати основні потреби свого життя і які ставлять його перед необхідністю зміни способу буття [5]. Першоджерелом стресу є об’єктивні, несприятливі для життя умови. Першочерговими завданнями соціально-психологічного супроводу у критичних ситуаціях є побудова мереж соціальної підтримки задля забезпечення базових потреб (їжа, житло, одяг, вода тощо); створення реалістичного короткострокового та середньострокового плану оптимізації життя; робота з емоційними станами, зумовленими критичними ситуаціями. Після стабілізації життєвих об’єктивних обставин актуальними стають психологічний аналіз життєвого сценарію, опанування необхідними комунікативними та соціальними навичками, питання заниженої самооцінки тощо [8].

Екстремальні ситуації визначають як взаємодію людини та середовища, яка створює реальну загрозу життю та цілісності людини, коли для запобігання загрози особа мобілізує всі власні сили й відчуває граничні навантаження, що виходять за межі звичного досвіду, а джерелом травматизації є природні обставини або інші люди (напад на вулиці, сексуальне насильство, локальні війни, терористичні акти [1].

Тобто чинником, що зумовлює дистрес, є небезпечні об’єктивні обставини, в яких перебуває людина. Першочерговим завданням, яке розв’язують при соціально-психологічному супроводі осіб в екстремальних

ситуаціях є забезпечення фізичної та психологічної безпеки людини. Психологічна допомога орієнтована на підтримку конструктивних поведінкових моделей задля мінімізації або нейтралізації загроз; супровід проживання шокових станів; вихід з позиції жертви та стану вимушеного безсилля; планування життя та подальшої психологічної реабілітації.

Спільними особливостями критичних і екстремальних ситуацій є такі: реальна загроза вітальності людини або групи людей; відсутні або мінімізовані можливості управління ситуацією; потреба у зовнішній фізичній, матеріальній, психологічній допомозі (особливо на перших етапах); можлива руйнація особистісних меж; матеріальні втрати тощо [3, 4].

Кризові ситуації визначено як емоційно складні ситуації, що вимагають значної зміни уявлень про світ, про себе за короткий проміжок часу. Психологічний дискомфорт породжується невідповідністю картини світу людини її актуальним психологічним та соціальним потребам, необхідністю ревізії уявлень, ставлень та настанов про себе та світ, що є інтрасуб'єктивним процесом. Іншою важливою відмінністю цього класу ситуацій є не обов'язкова загроз життю та здоров'ю людини, її соціальному оточенню. У науковій, науково-популярній літературі накопичено значний обсяг інформації про природу, перебіг та сценарії конструктивного проживання, психологічного супроводу нормативних криз [7, 8, 9].

Соціально-психологічна допомога у таких випадках спрямована на узгодження актуальних психологічних потреб та очікувань, супровід проживання переживань, адаптацію уявлень особистості, побудову нових життєвих стратегії з врахуванням особистих потреб та реалій її життєвого простору.

Надзвичайні ситуації як юридично-правову категорію деталізовано у нормативно-правових актах України (Закон України «Про захист населення і територій від надзвичайних ситуацій техногенного та природного характеру», Закон України «Про захист населення і територій від надзвичайних ситуацій техногенного та природного характеру», Закон України «Про соціальні послуги»). З юридичної точки зору НС розглядається як «порушення нормальних умов життя і діяльності людей на окремій території чи об'єкті на ній або на водному об'єкті, спричинене аварією, катастрофою, стихійним лихом або іншою небезпечною подією, в тому числі епідемією, епізоотією, епіфітотією, пожежею, яке призвело (може призвести) до неможливості проживання населення на території чи об'єкті, ведення там господарської діяльності, загибелі людей та/або значних матеріальних втрат» (Закон України «Про захист населення і територій»).

Специфічними особливостями НС є ризик для життя та здоров'я для значної кількості людей; необхідність координації різних профільних служб заради подолання наслідків; значні матеріальні втрати, що унеможливлюють або ускладнюють самостійне задоволення базових потреб; необхідність у залученні зовнішніх матеріальних, соціальних та психологічних ресурсів для стабілізації життя [1, 2].

Ще однією суттєвою відмінністю, яка може впливати на соціально-психологічні процеси, є їх офіційний правовий статус, який передбачає можливість часткового законодавчого обмеження прав та свобод громадян на постраждалій території (свобода пересування, право на мирні зібрання, свобода слова тощо). Остання обставина може породжувати комплекс соціально-психологічних проблем у взаємодії особистості та владних суб'єктів: нереалістичні очікування та патерналістичні настановлення щодо представників влади; образа за неефективність дій або агресія; протестна поведінка та ігнорування адекватних ситуації заборон; масові панічні настрої у постраждалих, що зумовлюють неконструктивну або небезпечну для життя та здоров'я поведінку; нігілізм; психологічна регресія, що наступає одночасно у значної кількості осіб, тощо.

Отже, що під час НС на певній території з'являється значна кількість постраждалих, які одночасно переживають критичні, екстремальні та кризові ситуації. Це зумовлює потребу екстреної медико-психологічної допомоги, обсяги якої суттєво перевищують можливості її своєчасного надання силами й засобами місцевої охорони здоров'я, соціальних і психологічних служб. Тому зміна форм, змісту, методів роботи різних психологічних служб (у тому числі і освітянських) є необхідною умовою найшвидшої нейтралізації психологічних наслідків НС.

Екстрена психологічна допомога під час НС орієнтована на психологічний супровід проживання негативних переживань, профілактику порушень поведінки та психосоматичних розладів, що досягається завдяки мобілізації психологічного потенціалу, активізації адаптивних та компенсаторних ресурсів особистості, завчасному або екстреному формуванню навичок саморегуляції.

Зазначимо, що під визначення «надзвичайна ситуація» підпадають події, які суттєво різняться між собою. М. Биченок пропонує враховувати п'ять класифікаційних ознак НС: за причинами виникнення (джерела небезпеки); за несприятливими наслідками (обсяги ураження); за протидіючими чинниками (ресурси захисту); за просторовими характеристиками (масштаб) [2]. Іншими критеріями класифікації визначено ступінь раптовості (непрогнозованість, прогнозованість); швидкість розповсюдження (вибуховий, стрімкий, швидко поширюваний, помірний, плавний характер), масштаб розповсюдження (локальний, місцевий, територіальний, регіональний, трансграничний); тривалість перебігу (короткочасна, середньострокова, довготривала); характер походження (випадкова, цілеспрямована); джерело походження (техногенні, природного походження, біологічні, соціально-політичні, антиконституційні, комбіновані) [3, 4].

Щодо розуміння психологічної готовності відсутня єдність наукових позицій. Її визначають як сукупність інтелектуальних, емоційних, ціннісно-мотиваційних, волятивних, моральних якостей особистості в їх співвідношенні із зовнішніми умовами та поставленими завданнями; як здатність швидко та адекватно реагувати та діяти в ситуаціях, вірогідність яких висока, а час

настання не передбачуваний; як сукупність знань, умінь, дій, реалізованих при досягненні певних життєвих цілей та цінностей; систему психологічних знань та психофізіологічних характеристик суб'єкта, що забезпечує успішність та результативність дій та діяльності у НС [6].

Таблиця 1

Зміст структурних компонент психологічної готовності до надзвичайних ситуацій

Компонента	**Змістовне наповнення компоненти**
Когнітивна	наявність багатоваріантних сценаріїв, когнітивних моделей дій у НС різного типу (стратегії, плани, інструкції, порядок дій); знання особливостей поведінки людини у НС; навички критичного мислення; когнітивна автономність у стресових умовах; навички саморегуляції когнітивних процесів в умовах стресу тощо.
Емоційна	навички емоційної саморегуляції в небезпечних умовах; навички ідентифікації почуттів та емоцій (власних або інших осіб) з метою прогнозування поведінки; навички та вміння надавати екстрену психологічну підтримку у стресових умовах собі та іншим; здатність витримувати довготривалі / короткочасні емоційні навантаження, цілеспрямований або недиференційований психологічний тиск; розуміння особливостей власної нервової системи та стереотипних способів реагування на стресові ситуації тощо.
Волятивна	спроможність виявляти цілеспрямованість, наполегливість в ході подолання НС; вміння визначати короткострокові, довготермінові цілі, будувати багатоваріантні стратегії їх досягнення; вміння витримувати тиск імпульсивних намірів та бажань, зумовлених екстремальними умовами; навички вольової саморегуляції тощо.
Ціннісно-мотиваційна	усвідомлення власних настановлень, мотивів, особистісних пріоритетів, цінностей, настанов, що регулюють поведінку в умовах НС; уміння виокремлювати особистісні смисли у життєвих ситуаціях тощо.
Оцінно-орієнтаційна	адекватна самооцінка власної готовності до НС; реалістична оцінка можливостей команди в цілому або її окремих членів (розуміння сильних якостей, вміння їх

	оптимально використовувати задля нейтралізації або компенсації слабких сторін); - знання поведінкових проявів конструктивної та деструктивної поведінки в умовах НС; - вміння оперативної оцінки потенційної спроможності постраждалих до конструктивної або деструктивної поведінки згідно зовнішніх проявів; - знання параметрів оцінки можливих загроз НС тощо.
Операціо-нальна	- спеціалізовані вміння та навички, необхідні для збереження життя та здоров'я в екстремальних умовах (наприклад, перша невідкладна допомога); - вміння використовувати обладнання та технічні засоби, необхідні під час рятувальних робіт; - знання особливостей і умов діяльності, наявні ресурси подолання; - налагоджені сталі канали взаємодії з партнерськими організаціями тощо.
Фізично-функціо-нальна	- необхідний рівень фізичної підготовки; - відпрацьовані на рівні автоматизму фізичні навички, необхідні під час рятувальних заходів тощо.

Узагальнення наукових джерел дозволило виокремити структуру психологічної готовності до НС, яка містить когнітивну, емоційну, волятивну, ціннісно-мотиваційну, оцінно-орієнтаційну, операціональну, фізично-функціональну компоненти. Їх змістовне наповнення розкрито у Таблиці 1. Запропонована структура дозволяє впритул наблизитися до обговорення моделі, стратегій та засобів формування психологічної готовності працівників закладів освіти до НС.

Побудову комплексної програми формування психологічної готовності працівників закладів освіти до НС вважаємо доречним будувати згідно запропонованої структурної моделі. Підхід може бути реалізований завдяки поетапному опануванню знань, вмінь та компетенцій кожної з компонент. Зазначимо, що у науково-практичній літературі існує розмаїття підходів та методів формування психологічної готовності: *емоційно-вольова саморегуляція* (релаксація, ауто-сугестії, медитації, психологічний тренінг, аналіз стресу, аналіз зворотного зв'язку, невідкладна психологічна допомога, дебрифінг); *вербальні* методи (переконання, навчання, психологічне консультування); *практичні* методи (метод аварійних ситуацій, метод стресових впливів, моделювання, муляжування); *екстремально-психологічна підготовка*, спрямована на підвищення психофізіологічної стійкості, морально-психологічної та професійно-психологічної підготовленості тощо.

Висновок. Формування психологічної готовності працівників закладів освіти є актуальним завданням сьогодення та передбачає комплексну підготовку, яка включає послідовне засвоєння знань, умінь та компетенцій

когнітивної, емоційної, волятивної, ціннісно-мотиваційної, оцінно-орієнтаційної, операціональної, фізично-функціональної компонент психологічної готовності до надзвичайних ситуацій.

Список літератури

1. Белашева И. В. Психология экстремальных и чрезвычайных состояний : учеб. пособие. Ставрополь : Изд-во СКФУ, 2015. 262 с.
2. Биченок М. М. Проблеми природно-техногенної безпеки в Україні. Київ : РНБОУ, 2004. 153 с.
3. Желібо Є. П., Заверуха Н. М., Запарний В. В. Безпека життєдіяльності : навч. посіб. Київ, 2008. 344 с.
4. Малкина-Пых И. Г. Экстремальные ситуации: справочник практического психолога. Москва : Эксмо, 2005. 960 с.
5. Мещеряков Б. , Зинченко В. *Большой психологический словарь*. Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 632 с.
6. Миронець С. М. Формування психологічної готовності рятувальників міжнародних гуманітарних місій. Вісник Національного університету оборони України. Київ, 2013. Вип. 3 (34). С. 254–259.
7. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи : навч. посіб. / за ред. Н. Пророк. Київ, 2018. 208 с.
8. Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій : метод. посіб. / за ред. З. Г. Кісарчук. Київ : Логос. 2015. 207 с.
9. Ромек В. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. Санкт-Петербург : Речь, 2004. 256 с.

Слюсаревський Микола Миколайович
м. Київ
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-4038-5668

Чуніхіна Світлана Леонідівна
м. Київ
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-0813-6741

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ЛЮДИНИ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО І ТЕХНОЛОГІЧНОГО СТРЕСУ

Анотація. Обговорюються психологічні прояви інформаційного і технологічного стресу. На основі огляду останніх теоретичних та емпіричних досліджень уточнюється характер зв'язку між прискореним розвитком технологій, інтенсифікацією інформаційних потоків та станом психологічної убезпеченості людини.
Ключові слова: психологічна безпека особистості, техностpес, інфострес, адаптивний потенціал особистості, інформаційно-комунікаційні технології

Abstract. Psychological manifestations of informational and technological stress are discussed. The relationship between the accelerated development of technology, the intensification of information flows and the state of personal safety is clarified at the base of the analyze of recent theoretical and empirical researches.
Keywords: psychological security of a person, technostress, infostress, adaptive potential of a person, information and communication technologies.

Проблема психологічної безпеки належить до кола відносно нових наукових проблем, які почали найбільш активно розроблятися впродовж останніх десятиліть. І хоча людське життя, здавалося б, стає дедалі комфортнішим, принаймні зростає, безперечно, його середня тривалість, відчуття тотальної небезпеки сучасного світу транслюється і на рівень побутової свідомості окремих особистостей і спільнот, і на рівень ухвалення політичних рішень, і в площину наукових досліджень. Ідея про те, що сучасна людина є психологічно вразливішою і значно менш захищеною, ніж її пращури, навряд чи зустріне гарячий опір деінде. «Відповідальність» за такий стан речей, ніби за замовчуванням, покладається на бурхливий технологічний розвиток, який прискорюється просто на наших очах в режимі реального часу, і, передусім, на розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, котрі зробили інформацію набагато доступнішою для виробництва і розповсюдження, ніж будь-коли в історії людства.

Актуалізація наукової проблематики, пов'язаної з психологічною безпекою людини, приблизно збігається у часі з початком розвитку

комп'ютерних та інформаційних технологій. Перші персональні комп'ютери почали з'являтися на ринку в 70-х роках XX століття. У цей же період вийшла книга Е. Тоффлера «Шок майбутнього», якою започатковано дискусії щодо здатності людини почуватися безпечно в ситуації, коли занадто багато змін вібуваються в занадто короткий період часу [7]. Водночас характер зв'язку прискореного розвитку технологій та інтенсифікації інформаційних потоків зі станом психологічної убезпеченості людини, який наразі видається самоочевидно негативним, безумовно, потребує подальшого уточнення й деталізації.

Щоб наблизитися до цієї мети, передусім варто якомога чіткіше визначити поняття психологічної безпеки. Наразі вчені різних традицій та напрямів схильні постулювати незбіжні тлумачення психологічної реальності, яка може стояти за цим поняттям. Можна виокремити кілька підходів до концептуалізації психологічної безпеки, що сформувалися в сучасній науці. По-перше, психологічну безпеку розуміють як ступінь прогнозованості ризиків, пов'язаних із неможливістю задоволення базових потреб індивіда, та доступність засобів нейтралізації таких ризиків. У межах такого підходу зазвичай розглядають проблеми стабільності працевлаштування та матеріальної забезпеченості, гарантованого кар'єрного зростання, свободи самовираження, самореалізації, соціальної належності тощо.

По-друге, психологічну безпеку трактують як функцію певного профілю особистості, який визначається комбінацією особистісних рис чи властивостей, що дають індивіду змогу почуватися безпечно за будь-яких обставин, успішно долати тривогу та фрустрацію, чинити опір зовнішнім загрозам. Таке прочитання психологічної безпеки набуло найбільш широкого розповсюдження зокрема в російській психології. Одним з імовірних пояснень популярності дещо звуженого розуміння психологічної безпеки у російськомовних джерелах може бути прагнення тамтешнього наукового співтовариства пристосуватися, прилаштуватися до політичного режиму, що набуває дедалі виразніших авторитарних рис, пов'язаних зі згортанням індивідуальних прав і свобод, у тому числі, права на безпеку.

Не зважаючи на присмак такого прилаштовування, ідею про наявність певної міри особистісної зумовленості стану психологічної безпеки відкидати, звісно ж, не варто. Описані два підходи до розуміння психологічної безпеки – як безпечності середовища і як індивідуально-психологічної властивості людини, що полягає в здатності убезпечувати себе від загроз і небезпек – описують це явище ніби з різних сторін, із зовнішньої і внутрішньої.

Отже, найбільш повним і перспективним видається підхід, у якому психологічна безпека людини описується як захищеність психіки від деструктивних зовнішніх і внутрішніх впливів. Однак тут варто зазначити, що поділ деструктивних чинників на зовнішні і внутрішні є певною мірою умовним. Як нами зазначалося в одній з попередніх робіт, «загрози та небезпеки, що актуалізуються як внутрішні, по-перше, закорінені здебільшого в реальних обставинах та подіях, з якими людина чи то має справу нині, чи то

мала на попередніх етапах свого життєвого шляху, а по-друге, все ж поступаються в нормі – як кількісно, так і за значущістю – загрозам та небезпекам зовнішнього походження» [5, с. 16]. Таким чином, у міркуваннях щодо негативних впливів, які можуть підривати психологічну безпеку людини, є сенс спиратися на розуміння психологічної безпеки як інтегративної характеристики, причому характеристики не самотнього суб'єкта, а системи взаємодії «суб'єкт – середовище» [5].

Технології та інформація не просто присутні в житті сучасної людини, вони втручаються, або навіть вдираються, в людський життєвий простір і фактично формують його. Тому не дивно, що дослідники, міркуючи про характер впливу технологій на життя, оперують термінами «інфострес», «техностреc» тощо.

Термін «техностреc» уперше з'явився в літературі у 1980-х рр. як позначення для специфічного розладу адаптації, спричиненого неможливістю впоратися з новими технологіями у здоровий спосіб [10]. Більш сучасні дослідження спираються на визначення техностресу як багатовимірного психологічного феномену, пов'язаного з розвитком тривоги, втоми, скептицизму, почуття неефективності та інших негативних психологічних станів у відповідь на використання або загрозу використання нових технологій [16].

Нині виокремлюють три основні виміри техностресу:

– технотривога: відчуття страху, побоювання або хвилювання, пов'язані з використанням комп'ютерів або інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ), зокрема з можливістю «натиснути не ту кнопку», втратити інформацію тощо;

– технозалежність: стан суб'єктивної неможливості від'єднатися від ІКТ-пристроїв, пов'язаних з роботою (телефон, комп'ютер тощо), навіть у вільний від роботи час. Цей стан може супроводжуватися «тривогою роз'єднання» – страхом бути відірваним від пристрою та інформації, яку він надає – або компульсивними формами поведінки, такими, як постійне очікування повідомлень, перевірка оновлень тощо;

– технонапруженість: комбінація тривоги, втоми, негативних очікувань та відчуття власної неефективності, спричинена використанням ІКТ [16].

У деяких джерелах вказується більша кількість вимірів, які описують розмаїття форм прояву техностресу:

1. Техно-перевантаження: ситуація, за якої користувачі ІКТ змушені працювати більше і швидше;

2. Техно-вторгнення: ситуація, за якої користувачі ІКТ постійно залишаються онлайн, що призводить до стирання меж між особистим та робочим контекстом;

3. Технологічна складність: ситуація, за якої користувачі ІКТ вважають себе недостатньо компетентнмими в цій сфері, через що їм потрібно витрачати більше часу та докладати більше зусиль для вивчення різних аспектів ІКТ та

оволодіння додатковими навичками для вирішення більш складних завдань, пов'язаних з ІКТ;

4. Технологічна незахищеність: ситуація, за якої користувачі ІКТ побоюються, що внаслідок розвитку технологій їх робочі місця зникнуть, або вони самі будуть заміщені іншими, більш кваліфікованими та обізнаними у сфері технологій працівниками;

5. Техно-невизначеність: ситуація, за якої користувачі ІКТ відчувають непевність та невлаштованість через те, що технології постійно змінюються, і до цих змін доводиться постійно прилаштовувати себе [17].

Інформаційний стрес у сучасній психології визначається як стан, що формується під впливом екстремальних значень інформаційних факторів, зокрема інтенсифікацією інформаційних потоків; відкритістю інформаційного середовища; надмірною політизацією життя; зростанням обсягів негативної, сфальшованої або заздалегідь неповної інформації. Ці фактори посилюють у користувачів відчуття невизначеності, ненадійності зовнішнього світу [2].

Оскільки технології, з якими пов'язують витоки сучасного стресу, є переважно інформаційно-комунікаційними, і позаяк саме ці технології зумовлюють лавиноподібне зростання інформаційного обміну та інформаційне перенавантаження сучасної людини, інформаційний і технологічний стреси доречно розглядати як щільно пов'язані феномени, вплив яких на психологічне благополуччя і безпеку людини має однаковий або принаймні дуже подібний, зміст.

Подальше уточнення висновків щодо характеру впливу інфо- та/або техностресу на психологічну безпеку людини має відбуватися з урахуванням таких двох міркувань.

По-перше, цілком логічно припустити, що ці відносно нові види стресу – технологічний та інформаційний – виконують ту ж саму функцію адаптації до мінливого середовища, яку належить виконувати будь-якому стресу в принципі [3, 6]. Мінливість зовнішнього світу наразі пов'язана з мінливістю «інформаційного пейзажу». Джерел інформації стає дедалі більше, змінюються їхні технологічні характеристики та користувацький інтерфейс, і, головне, інформація стає всюдисущою та всепроникною. Це відбиваються як на приватному рівні, так і на рівні організацій, спільнот, інститутів. У приватному житті технострес може проявлятися як загроза балансу робота/дім. Ба більше, глибина проникнення технологій робить особисте життя користувача доступним для будь-якого вторгнення через необхідність завжди перебувати на зв'язку [17].

На організаційному рівні інформаційне або технологічне перевантаження виникає передусім як результат мультиекранності, тобто активації кількох джерел отримання та передавання інформації одночасно. Дослідження показують, що сучасний офісний співробітник відволікається на перегляд поштових повідомлень у середньому 77 разів на день, і ще 60 разів – на перегляд повідомлень у месенджері [12]. Потреба обробляти дедалі більшу кількість інформації, користуючись усе більшою кількістю джерел та

пристроїв, призводить до цілком закономірних труднощів із концентрацією уваги. Деякі автори говорять про повноцінний синдром дефіциту уваги, який розвивається в сучасних офісних працівників [1]. Це стосується не тільки специфічних видів зайнятості, сфокусованих на цілеспрямованому використанні технологій. Людина будь-якої професії чи типу зайнятості сьогодні звикає робити дві і більше справ одночасно, що дає змогу обробляти більші обсяги інформації та тренувати навички успішного розв'язання повсякденних і перспективних завдань у нових інформаційних і технологічних умовах. Звісно, техностpес, який стимулює «прокачувати» інтелектуальні здібності, у будь-яку мить може перетворитися на стрес, що травмує. Дослідження фіксують залежність рівня стресу від контексту і суб'єктивної спроможності зберегти відчуття персонального контролю над стресовою ситуацією. Р. Сапольські вважає відчуття контролю ключовим чинником, який визначає інтенсивність стресової реакції. Ситуації, які індивід трактує як безвихідні, а він сам почувається безсилим щось змінити, проживаються як стрес, що травмує і спричиняє дезадаптивні реакції [4].

По-друге, інтенсивність техностресової реакції варіюється залежно від психологічних, професійних, демографічних та інших характеристик конкретного індивіда. Наведемо дані кількох досліджень з різних країн. Командою іспанських учених було перевірено структуру двох психологічних типів переживань техностресу, пов'язаних із використанням ІКТ на вибірці з 1072 користувачів (675 неінтенсивних і 397 інтенсивних). Перший тип техностресу розвивається як техноперевантаження і проявляється в розвитку почуття тривоги, втоми, скептицизму. Другий тип проявляється у формі технологічної залежності через надмірне та нав'язливе використання технологій. Дослідженням виявлено суттєві відмінності між неінтенсивними та інтенсивними споживачами ІКТ у вимірах техностресу та конкретних вимог до роботи та робочих/особистих ресурсів [16].

Чилійські дослідники вивчили особливості адаптації педагогічних працівників до розширеного використання інформаційних технологій в освіті. Серед 428 вчителів закладів середньої освіти різних форм власності (276 жінок, 152 чоловіки), які взяли участь у дослідженні, 12 % мали ознаки техновтоми, 13 % – технотривожності. Ще 11 % мали обидві форми прояву техностресу. Показано, що вчителі-чоловіки в середньому демонструють більший рівень технотривоги та техновтоми, ніж їхні колеги-жінки, і ця різниця є статистично значущою. Водночас значущих відмінностей у розвитку техностресу залежно від віку респондентів виявлено не було [11].

Нігерійські вчені досліджували симптоми та прояви техностресу серед представників академічного та адміністративного персоналу навчального закладу, який надає освітні послуги в дистанційному режимі. На вибірці зі 101 респондента (52 академічних і 49 адміністративних працівників) показано, що рівень техностресу серед викладачів є значно вищим, ніж у неакадемічного персоналу. Літні респонденти виявили вищий рівень техностресу, ніж молодші

учасники. Водночас суттєвих відмінностей у прояві техностресу серед чоловіків і жінок немає [8].

Швейцарські дослідники вивчили розвиток техностресу в користувачів мобільних додатків, що покликані спонукати людину до ведення більш здорового способу життя (йдеться про фітнес-додатки для самостійного відстеження фізичної активності, фізіологічного стану організму тощо). З'ясувалося, що переконувальні технології, на яких базуються ці додатки, чинять неочікуваний вплив на поведінку користувачів, сприяючи появі у них ознак техностресу в довгостроковій перспективі. Розвиток техностресу під впливом мобільних додатків відбувається циклічно внаслідок постійної фрустрації при отриманні зворотного зв'язку. Вчені виявили два типи прояву стресових факторів залежно від мотивації використання згаданих пристроїв. Користувачі, які прагнули опанувати свою поведінку, вдавалися до надмірного контролю, що зрештою призводило до нав'язливих дій. Користувачі, яким була потрібна лише перевірка даних, постійно стикалися з дисонансом між даними та суб'єктивними відчуттями, що призводило до негативних емоцій, пов'язаних із можливим осудом [15].

Міжнародною групою вчених із Франції, Британії та США досліджено зв'язок між певними особистісними рисами і рівнем чутливості до стресових факторів, пов'язаних із використанням ІКТ. На основі 95 опитувальників із самооцінками та 336 анкет з оцінками спостерігачів виявлено, що самооцінка особистості обернено корелює з рівнем техностресу, а сумлінність, навпаки, позитивно пов'язана з чутливістю до стресових факторів. Також з'ясовано, що розрив між самооцінкою людини та оцінками зовнішніх спостерігачів позитивно корелює з техностресом [13]. Польські дослідники виявили зв'язок між рівнем самоконтролю, стилями мислення та підвищеним ризиком розвитку інформаційного стресу [14].

Отже, рамка дискусії щодо впливу інфо- та техностресу на психологічну безпеку людини має бути задана уявленнями, по-перше, про адаптивний/дезадаптивний потенціал цих видів стресу, а, по-друге, про множинність індивідуальних вимірів стресової реакції.

Повертаючись до визначення психологічної безпеки людини як стану захищеності психіки від деструктивних зовнішніх і внутрішніх впливів, який формується в системі взаємодії «суб'єкт – середовище», варто наголосити на відносному, а не абсолютному, характері такої захищеності. Не можна, та й не варто, убезпечувати людину від усіх складних і напружених ситуацій, оскільки досвід конструктивного долання труднощів і загроз є фундаментом, на якому будується здорова і зріла особистість [5]. Не варті обговорення можливості повного уникнення впливу стресових факторів технологічного та/або інформаційного походження, оскільки це неможливо. Але чому точно необхідно приділити увагу, так це пошуку чинників та умов збільшення індивідуальної і колективної стійкості до інфо- і техностресу.

Безперечно, тут слід спиратися на потенціал перетворювальної активності людини як суб'єкта психологічної безпеки, просуваючи комплекс технологій

розвитку рефлексивних, креативних, соціально-комунікативних компетентностей сучасної особистості. Однак, щоб не уподібнюватися до прибічників традиції вузького розуміння психологічної безпеки як «справи рук самих потопельників», украй важливо спрямовувати увагу на створення належних зовнішніх – організаційних, інституційних, культурних – умов, які б стимулювали активність суб'єкта щодо підтримання відчуття захищеності й убезпеченості навіть за високостресових обставин.

Найбільш розумним у цьому сенсі видається підхід, запропонований групою італійських учених на чолі з Е. Брівіо, котрий розглядає технострес не як причину психологічної небезпеки, а як наслідок чи прояв ***відсутності культури безпеки в суспільстві*** [9]. Культури, яка б мала базуватися на увазі до емоційних станів людини, етичних засад її діяльності, груповій солідарності та кооперації.

Список літератури

1. Клингберг Т. Перегруженный мозг. Информационный поток и пределы рабочей памяти / пер. со швед. К. Мурадян, Е. Серебро. Москва : Ломоносовъ, 2010. 208 с.
2. Мухамедьянова А. Р., Ширяев В. Б. Выраженность информационного стресса и способы его оптимизации. *Символ науки.* 2017. № 3, С. 203–205.
3. Профілактика порушень адаптації молоді до повсякденних стресів і кризових життєвих ситуацій : навч. посіб / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т соц. та політ. Психології ; за наук. ред. Т. М. Титаренко. Київ : Міленіум, 2011. 272 с.
4. Сапольски Р. Почему у зебр не бывает инфаркта. Психология стресса. Санкт-Петербург : Питер, 2019. 480 с.
5. Слюсаревський М. М. Психологічна безпека людини в онтологічному та гносеологічному вимірах. Післямова до роботи, відзначеної Державною премією України в галузі науки і техніки. *Наукові студії із соціальної та політичної психології* : зб. статей / НАПН України, Ін-т соц. та політ. психології. 2020. Вип. 45(48). С. 7–26.
6. Титаренко Т. М., Лєпіхова Л. А. Психологічна профілактика стресових перевантажень серед шкільної молоді : наук.-метод. посіб. Київ : Міленіум, 2006. 204 с
7. Тоффлер Э. Шок будущего. Москва : АСТ, 2008. 560 с.
8. Agbu J.-F., Olubiyi K. S. Technostress in the age of information communication technology: A case study of distance education. *Educational Research,* 2011. Vol. 2(11). P. 1654–1660.
9. Brivio E., Gaudioso, F., Vergine I., Mirizzi C. R., Reina C., Stellari A., Galimberti C. Preventing Technostress Through Positive Technology. *Frontiers in Psychology*. 2018. № 9. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.02569.
10. Brod C. Technostress: The Human Cost of the Computer. Addison-Wesley Publishing Company, Reading, USA, 1984. 242 p.

11. Estrada-Muñoz C., Castillo D., Vega-Muñoz A., Boada-Grau J. Teacher Technostress in the Chilean School System. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020. № 17. P. 5280. DOI: 10.3390/ijerph17155280

12. Mark G., Iqbal S., Czerwinski M., Johns P. Focused, Aroused, but so Distractible: Temporal Perspectives on Multitasking and Communications. *Proceedings of the 18th ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work & Social Computing (CSCW '15)* / Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 2015. P. 903–916. DOI: https://doi.org/10.1145/2675133.2675221.

13. Korzynski P., Rook C., Florent Treacy E., Kets De Vries M. The impact of self-esteem, conscientiousness and pseudo-personality on technostress. *Internet Research ahead-of-print*, 2020. DOI: 10.1108/intr-03-2020-0141.

14. Ledzińska M., Postek S. From metaphorical information overflow and overload to real stress: Theoretical background, empirical findings, and applications. *European Management Journal*. 2017. Vol. 35. Iss. 6. P. 785–793. URL: https://doi.org/10.1016/j.emj.2017.07.002.

15. Rieder A., Vuckic S., Schache K., Jung R. Technostress from Persuasion: Wearable Users' Stressors, Strains, and Coping. *Forty-First International Conference on Information Systems, India.* 2020.

16. Salanova M., Llorens S., Cifre E. The dark side of technologies: Technostress among users of information and communication technologies. *International Journal of Psychology.* 2013. № 48. P. 422–436. DOI: 10.1080/00207594.2012.680460.

17. Variya P., Patel N. Technostress: A Conceptual Framework. *UGC Care Journal*. 2020. № 40 (23). P. 492–495.

Татенко Віталій Олександрович
м. Київ
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-3983-6599

КОЛЕКТИВНА ІНТУЇЦІЯ У ПРОГНОЗУВАННІ СОЦІАЛЬНИХ ЯВИЩ

Анотація. Представлено результати теоретичного дослідження сутності і природи колективної інтуїції як соціально-психологічного феномену і механізму прогнозування. Визначено структуру і здійснено аналіз соціально-психологічних особливостей колективно-інтуїтивної прогнозувальної діяльності в малій і великій групах. Уточнено науково-психологічний статус понять «суспільне явище», «прогнозування», «інтуїція».
Ключові слова: колективна інтуїція, прогнозування, структура та особливості колективно-інтуїтивної прогнозувальної діяльності в малій і великій групах.

Abstract. The article presents the results of a theoretical study of the essence and nature of collective intuition as a socio-psychological phenomenon and as a forecasting mechanism. We define the structure and analyze the socio-psychological features of collective-intuitive forecasting in small and large groups. We specify the scientifically-psychological status of such concepts as "social phenomenon", "forecasting", and "intuition".
Keywords: collective intuition, forecasting, structure and features of collective-intuitive forecasting in small and large groups.

Актуальність дослідження, результати якого представлені в статті, можна пояснити тим, що з ускладненням індивідуального і суспільного життя суттєво зростає роль інтуїції та її колективної похідної в регуляції людиною своїх стосунків зі світом і з самою собою. Фактично, результати виборів, референдумів є продуктом колективного інтуїтивного прогнозування. Водночас, наука, зокрема соціальна психологія, не приділяє належної уваги дослідженню цього унікального феномена та його прогностичних можливостей. Однак слід зважати, що колективна інтуїція є не просто складним об’єктом для дослідження, але, через природний зв’язок зі світом позасвідомого, ірраціонального, не може бути повноцінно експлікованою в межах суто раціонального дискурсу. Тому, з огляду на існуючі суперечності в розумінні психологічної природи і сутності колективної інтуїції, **метою** дослідження було узагальнити й конкретизувати уявлення про колективну інтуїцію як реальний соціально-психологічний феномен і відповідне наукове поняття, а також з’ясувати соціально-психологічні особливості та умови її застосування в прогнозуванні соціальних явищ.

Історія питання та аналіз результатів досліджень з відповідної тематики. Розпочнемо з аналізу начебто всім зрозумілого поняття «соціальне явище». Річ у тім, що в гуманітарних науках не завжди чітко диференціюються поняття соціального, суспільного, соцієтального, громадського. В одних джерелах пропонується вважати їх синонімами, в інших – якось підпорядковувати одне одному. Зрозуміло, що така суперечлива багатозначність може створювати труднощі в разі необхідності більш конкретного оперування змістами цих понять, зокрема при прогнозуванні соціальних явищ. В даному дослідженні пропонується традиційний підхід, згідно якого суспільне визначається, насамперед, як те, що утворює суперечливу єдність з поняттям індивідуального, а соціальне – з поняттям природного. Тобто, якщо суспільне є результатом більш спонтанного чи більш організованого об'єднання окремих індивідів для спільного життя у формі суспільства (держави, нації), то соціальне, в його сутнісному значенні, є процесом і продуктом свідомої, творчої, цілеспрямованої взаємодії окремих індивідів та їх груп. Відтак, утворення суспільств (суспільне в цілому) слід розглядати як один з проявів саме соціальної активності людей. Те саме можна сказати про винайдення колеса, використання ядерної енергії, розвиток інформаційно-комунікативних систем, вихід людини в Космос, а також про революції, війни, техногенні катастрофи, голодомори, пандемії тощо.

Терміном «прогнозування» традиційно позначається процес передбачення майбутнього стану предмета чи явища на основі аналізу його минулого і сучасного, систематично оцінювана інформація про якісні й кількісні характеристики розвитку обраного предмета чи явища в перспективі [9]. Проте, не є коректним, з наукової точки зору, давати визначення поняттю шляхом його зведення до одного з абсолютних чи навіть часткових синонімів. Так, окрім передбачення (що в психології відповідає поняттю антиципації) можна говорити про передчуття, а також про очікування, пророкування, попередження, ворожіння тощо, які, в свою чергу, можуть визначатися шляхом зведення до прогнозування. Тому більш коректним є визначення даного поняття шляхом його підведення під більш загальну наукову категорію. В даному разі прогнозування можна визначити як функцію, в основі якої лежить психологічний механізм формування й обґрунтування уявлень чи припущень (гіпотез) щодо настання певних подій у майбутньому.

Прогнозування як своєрідна діагностика майбутнього є необхідною умовою проектування, планування, творення нового, більш безпечного, автентичного і досконалого людського буття. Існує думка, що процес прогнозування є не тільки згаданою «умовою», але певною мірою залежить від бажань, сподівань, очікувань його суб'єкта, а отже, включає в себе моменти конструювання майбутнього, що слід виокремлювати і враховувати. Слід також зважати на можливий вплив різного роду зовнішніх чинників, зокрема таких, як позиція, статус, інтерес замовника на прогноз тощо.

Вельми цікавими, хоча й не завжди обґрунтованими, є також результати емпіричних досліджень, згідно з якими, людина здатна заглядати у майбутнє і

навіть адекватно реагувати на нього, не усвідомлюючи цього чи усвідомлюючи лише згодом (A. Damasio, A. Bechara, D. Bierman). Проте вірогідність наведених даних цілком логічно пояснюється існуванням закономірного причинно-наслідкового зв'язку нашого майбутнього з нашим минулим і теперішнім, що складно буває осягнути свідомістю і виразити у формі силогізму, але, що, схоже, з легкістю схоплюється механізмами неусвідомлюваної психічної активності.

Проте однією з найбільш суттєвих психологічних особливостей процесу прогнозування є те, що усвідомити, помислити, прорахувати, а отже, передбачити все те, що відбудеться у майбутньому, людина не в силах в принципі. Проблема в тім, що майбутнє не можна сприйняти у всій його повноті й мінливості. Ми не можемо напевно знати, що з нами і з нашим світом станеться у прийдешньому, і тому, щоб заповнити цю білу пляму незнання і невизначеності, ми вимушені переходити від раціональних до ірраціональних способів пізнання дійсності, якої немає тут і тепер, але яка неодмінно постане перед нами там і тоді. Це шлях від об'єктивного до суб'єктивного, від усвідомлюваного до неусвідомлюваного, від відображення до конструювання дійсності, а отже, у психологічному розумінні – це є перехід від відчуття, сприйняття і мислення до уявлення, уяви і фантазії. При цьому основна відмінність останніх визначається мірою віддаленості, чи суб'єктивно-суб'єктної незалежності, «свободи від» щодо об'єктивної реальності, яка є умовою для «свободи для», як кажуть філософи. Тобто, найбільш вільною відчуває себе фантазія, потім іде уява, зокрема, уява творча, а уявлення найбільшою мірою намагається не втрачати зв'язок з реальністю. Одним з найбільш популярних у літературі й мистецтві є жанр наукової фантастики, для якого властивою є спроба обґрунтованого зображення того, чого не існує в природі, що навіяне новітніми здобутками в галузі філософської і наукової думки, фактами, природу яких наука не може збагнути, а також сміливими гіпотезами, зокрема щодо нашого спільного майбутнього. Так, у своїй роботі «Космологія духу» Е. В. Ільєнков спробував дати відповідь на питання про сенс і мету існування у Всесвіті розумних істот. Згідно з його гіпотезою, матір'ю-природою їм призначено протистояти ентропії і, жертвуючи собою, здійснювати повернення світів, які вмирають, до вихідного, «вогнеподібного» стану. Цю свою працю автор назвав «філософсько-поетичною фантасмагорією» [4], оскільки довести, що все відбудеться саме так просто нереально. Але й виключити імовірність запропонованого сценарію подій немає підстав, особливо якщо оцінювати його з філософських позицій, на які спирався автор.

З огляду на сказане, реально констатувати, що процес прогнозування поєднує в собі раціональне та ірраціональне, а також, що в кожному конкретному випадку можна спостерігати переважання одного з них. При цьому, якщо раціональний підхід виявляє себе, насамперед, через функцію мислення, усвідомлюваної антиципації, то ірраціональна прогностична активність людини знаходить своє вираження через інтуїцію.

Інтуїція як така з давніх-давен була і залишається нині предметом уваги для дослідників і практиків. Можливості інтуїції намагалися більш чи менш свідомо використовувати жерці, шамани, гадалки, віщуни, мольфари, релігійні і політичні лідери, полководці, науковці, а також, звичайно, букмекери. Причому саме останні сьогодні дійшли думки, що об'єднавши свої індивідуальні інтуїції в одну колективну, можна добре заробляти.

Протягом історії філософи намагалися скласти найбільш загальні уявлення про природу інтуїції як особливого способу пізнання людиною світу, у чомусь схожого, в чомусь відмінного, а в чомусь навіть протилежного системі раціонального мислення. Так, наприклад, Сократ розумів інтуїцію як принцип, спрямований на цілісне пізнання людиною самої себе. Платон визначав інтуїцію як вид безпосереднього знання, що приходить як раптове надчуттєве осяяння, але передбачає тривалу підготовку розуму. На думку Аристотеля, інтелектуальна інтуїція є здатністю, завдяки якій ми безпомилково схоплюємо сутність речей. Декарт вважав, що інтуїтивна та дискурсивна форми знання не виключають, а обумовлюють одна одну, що в акті інтуїції людський розум і мислить, і споглядає. Г. В. Лейбниць наголошував, що інтуїція є результатом попередньої пізнавальної діяльності, а І. Кант розрізняв логічну ясність, отриману шляхом утворення понять, та інтуїтивну ясність, набуту шляхом споглядання [11].

На рубежі XIX–XX ст. своє почесне місце серед інших зайняло таке вчення, як інтуїтивізм, в якому виділилося два напрямки. Родоначальником першого вважається А. Бергсон, який категорично протиставляв інтуїтивну активність інтелектуальній активності людини. «…У тому людстві, – зазначав він, – частину якого ми складаємо, інтуїція майже повністю принесена в жертву інтелекту… Але інтуїція все ж існує, хоча в невиразній і переривчастій формі. Це майже згаслий світильник, який спалахує лише зрідка, тільки на кілька миттєвостей. Але він спалахує, взагалі кажучи, там, де в дію вступає життєвий інтерес. На нашу особистість, на нашу свободу, на місце, займане нами в природі як цілому, на наше походження і, можливо, також на наше призначення він кидає світло слабке і мерехтливе, але тим не менше пронизуюче темряву ночі, в якій залишає нас інтелект» [1, с. 261-262]. На думку сучасних філософів, А. Бергсон запропонував «…специфічно філософське, онтологічне розуміння інтуїції, як не просто однієї з суб'єктивно-психологічних здібностей людини, але особливої форми світосприйняття. Це світосприйняття він протиставляв аналітичному, механістичному і детерміністичному погляду на дійсність. Інтуїція відтворює реальність як органічну і динамічну цілісність, наділену свободою і творчою силою... Інтуїція є звернення від аналітичних і теоретичних побудов, що визначають світ як статичну систему з жорсткими причинно-наслідковими зв'язками, до живої і непередбачуваної реальності» [10].

Чільне місце у другому напрямку інтуїтивізму сторія філософії відвела М. О. Лоському, на думку якого, об'єкт пізнання, навіть якщо він є частиною зовнішнього світу, включається безпосередньо свідомістю суб'єкта пізнання в

його особистісний світ і тому розуміється як такий, що існує незалежно від акту пізнання. Тобто, сутність цього напрямку полягала у визнанні, на противагу уявленням про опосередкованість пізнання суб'єктивними і об'єктивними чинниками, уявлення про безпосередність світосприйняття, що спиралося на винайдену мислителем пояснювальну формулу «все іманентне всьому». При цьому саме для позначення процесу «безпосереднього усвідомлювання зовнішнього світу» і знаходить своє використання поняття «інтуїція», синонімом до якого обирається поняття «містичного сприйняття» [6].

М. О. Лоський, на відміну від А. Бегсона, дійсно не протиставляв інтуїтивну активність інтелектуальній і навіть вживав поняття раціональної інтуїції, що, на нашу думку, пояснюється певним ототожненням понять психіки і свідомості. Крім того, досить складно пояснити природу містичного сприйняття, як прямого, безпосереднього проникнення в сутність сущого, не звертаючись до наукового уявлення про існування поряд з раціональними ірраціональних способів осягнення світу.

Слід зазначити, що й досі в психології спостерігається безліч суперечностей у розумінні сутнісних відмінностей між мисленням, антиціпацією та інтуїцією. Так, до складу типів мислення можуть потрапляти «ірраціональне мислення» та «інтуїтивне мислення». Інтуїція може розглядатися як відносно самостійна психічна функція, а може і як складова мислення чи антиципації. На теренах зарубіжної наукової думки в цьому плані привертає увагу праця відомого сучасного ізраїльсько-американського психолога Д. Канемана – лауреата Нобелевської премії 2002 року за роботу в галузі оціночних суджень і прийняття рішень в умовах невизначеності, в якій представлено результати теоретичного та емпіричного дослідження «інтуїтивного мислення» в його співвіднесенні з мисленням раціонально-доказовим [5]. Крім того, аналіз результатів широкого кола досліджень, присвячених феномену інтуїції, підводить до думки, що остання може мислитися навіть особливим видом перцепції (К.-Г. Юнг), пам'яті (Г. Саймон), образного мислення (О. П. Поліщук) тощо.

Відтак, особливий інтерес викликають дослідження, в яких здійснюється спроба з'ясувати природу, внутрішній механізм, що визначає специфіку інтуїтивної активності людини. Так, у своїй статті, що має назву «Механізми формування і прояву інтуїтивного знання» А. А. Хачатрян справедливо зауважує, що «ми до сих пір дуже мало просунулися в розумінні природи і механізмів інтуїції» [12]. Однак він вважає, що накопичений матеріал дозволяє зробити деякі філософські висновки, зокрема що «основою прояву інтуїції є особливого роду взаємодія наочних образів і абстрактних понять» [Там само]. При цьому він посилається на думку відомого сучасного індійського мислителя Ошо [8] про стрибкоподібну природу інтуїції. Конкретизується це положення уявленням про інтуїцію як автоматичне, на рівні підсвідомого мислення, перекидання інформації з правої півкулі мозку в ліву і знову в праву. Стверджується, що подібні «стрибки» відрізняються як від чуттєвих асоціацій, так і від логічних розмірковувань. Мовляв, якщо асоціації відбуваються в

площині наочного, а логічні міркування – в площині абстрактних понять, то інтуїція являє собою «стрибок» з однієї площини на іншу. У такому «стрибку» наша думка ніби виходить у «третій вимір» і завдяки цьому виявляється здатною подолати бар'єри, що перетинають їй шлях до нового знання при русі в одній і тій же площині. Тому зазначений «обхідний маневр» дозволяє за допомогою інтуїції отримати результати, які неможливо досягти іншими шляхами, а також стають зрозумілими такі її особливості, як несподіваність, безпосередність, неусвідомленість походження інтуїтивного здогаду» [12].

Напевно, ідея стрибкоподібної природи інтуїції може претендувати на оригінальність. Проте залишається незрозумілим, що таке підсвідоме мислення, яким чином стрибки з лівої півкулі у праву і в зворотньому напрямку дають відповідь на поставлене питання, виступають основою творчості, породжують нове знання. Знову ж таки, як стрибкоподібністю можна пояснити неймовірну швидкість і відчуття істинності інтуїтивних рішень тощо?

Свого часу М. Г. Ярошевський досить категорично висловлювався щодо необхідності нового розуміння інтуїції, яке б не обмежувало її актами та ефектами «раптового схоплювання відносин», властивого і мавпі, і генію [13]. Проведене теоретичне дослідження дає підстави для довизначення інтуїції як одного з базових психічних утворень і понять, що знаходить своє місце на перетині раціонального та ірраціонального (філософія), свідомого, підсвідомого і несвідомого (психологія) способів пізнання і творення людиною світу, яку недоречно підпорядковувати, зокрема, таким вищим психічним функціям, як перцепція, пам’ять, мислення, оскільки вона, в разі потреби і можливості, обирає їх як засоби оцінки ситуацій, знаходження рішень, прогнозування подій тощо. Проте справжню психологічну своєрідність інтуїції (цілісність результату, швидкоплинність, категоричність та ін.), надає те, що головними її інструментами є уявлення, уява і фантазія, тобто ті вищі психічні функції, яким природою даровано поєднувати усвідомлювані і неусвідомлювані, раціональні та ірраціональні форми активності. І цей момент набуває додаткової значущості, коли інтуїція виконує завдання на прогнозування.

Суперечливість у розумінні природи, сутності, механізму, що лежить в основі інтуїтивної активності людини, звичайно не додає оптимізму у дослідженні не менш, а, можливо, і більш складної проблеми інтуїції як колективного феномену.

Виклад основного матеріалу дослідження. Стикаючись з феноменами чи поняттями колективної психічної активності, першим спадає на думку щось на кшталт «Одна голова добре, а дві – краще» чи едипоподібне «Гуртом і батька легше бити». При цьому більш психологічне прочитання відомих прислів’їв може породжувати критичні зауваження. Наприклад, цілком реально припустити, що в двох головах удвічі більше не тільки розумного, але й хибного, помилкового, недоречного. Інша річ, що між двома головами може виникнути суперечка, в якій, як відомо, народжується істина, що теж, до речі, може мати винятки. Тому розпочну з розгляду однієї з відомих у психології

демонстрацій відмінності групової інтуїтивної активності від активності індивідуальної.

Виявляється, якщо на класній дошці накреслити відрізок прямої лінії і запропонувати кожному з учнів визначити здалеку його довжину, а потім скласти їх відповіді й отриману суму поділити на кількість учнів, то матимемо результат, наближений до дійсного розміру цього відрізка.

У даному разі груповий ефект є скоріше результатом математичних, а не психологічних маніпуляцій. Тому, щоб вести мову про колективну інтуїцію, слід замислитися, чи зміниться, а, якщо так, то наскільки і в якому напрямку, результат оцінювання учнями довжини відрізку, наприклад, в ситуації змагання між класами, переможець якого, до того ж отримає в нагороду один вільний від навчання день.

За таких умов, напевно, повинен зрости рівень мотивації учасників експерименту, а також актуалізуються соціально-психологічні механізми стимуляції внутрішньогрупової активності. Зокрема має дещо загостритися диференціація на «Ми» і «Вони», більш інтенсивно запрацювати механізм лідерства тощо. І ця колективна активність повинна ще більше зрости, якщо самій процедурі оцінювання відрізку буде надано якесь особливе значення. Відповідно, маємо підстави очікувати загальне покращення результатів інтуїтивного оцінювання, хіба що за виключенням випадків, у яких запроваджена стимуляція викличе гальмування психічної активності чи надмірні емоційні переживання серед учнів.

Не менш цікавий і, знову ж таки, неоднозначний ефект можна отримати, якщо ініціювати комунікацію між учасниками експерименту, поділеними добровільно на мікрогрупи, з приводу оцінки довжини відрізку. Суть експериментального завдання може полягати в тому, щоб кожна мікрогрупа в ході обговорення визначилася щодо передбачуваної довжини відрізку і презентувала свій результат загалові. Тобто згадані модифікації передбачають перехід від індивідуально-психологічного до соціально-психологічного, власне групового, формату інтуїтивної активності.

Згідно з Е. Дюркгеймом, таке якісне перетворення індивідуальних феноменів у групові, є результатом колективного розігрування соціальних практик [2]. При цьому, колективні уявлення, породжені діями і протидіями між елементарними свідомостями, прямо не випливають з останніх. Сума індивідуальних пам'ятей індивідів не є колективною пам'яттю, структура останньої організована істотно складніше: «особисті почуття стають соціальними, комбінуючись під впливом сил, які розвиває асоціація; внаслідок цих комбінацій і взаємообумовлених змін, що випливають з них, ці почуття стають іншими явищами» [3].

Варто звернути увагу на те, що згадані соціально-психологічні феномени можуть розглядатися в різних ракурсах: як певні продукти групової психічної активності (групові норми, цінності, спогади, уявлення, почуття тощо) і як форми і способи групової психічної активності (групова перцепція, групове мислення, групова воля, групова інтуїція тощо). Слід очікувати, що в обох

випадках на перший план повинні виходити різні механізми усуспільнення, зокрема такі, як спілкування, комунікація, взаємодія, спільна діяльність, обмін продуктами діяльності, обмін досвідом, соціалізація тощо.

Дотепним є визначення колективного мислення як такого, що надає можливість розв'язувати проблеми, які не під силу чи важко вдається розв'язати мисленню індивідуальному. Аналогічно можна довизначити колективну інтуїцію як своєрідну соціально-психологічну функцію, що компенсує нездатність індивідуальної інтуїції знайти відповідь на поставлене питання, особливо якщо справа стосується прогнозування. До речі, як показали дослідження одноосібної експертної інтуїції, її ефективність, особливо у середньо і довгостроковому прогнозуванні, досить низька і суттєво поступається застосуванню звичайних статистичних технологій (Д. Канеман). Тому, згадавши вище наведене «дотепне» визначення колективної інтуїції, ми спробували сконструювати щось на кшталт віртуально-гіпотетичних моделей її функціонування в малій і великій групах, а також з'ясувати найбільш загальні їх соціально-психологічні особливості як суб'єктів колективно-інтуїтивної прогнозувальної активності.

Почнемо з малої експертної групи. Так, першим пунктом в організації її роботи повинен бути вибір такого соціально-психологічного об'єкта, прогноз поведінки якого фактично неможливо чи, принаймні, досить складно вирахувати й логічно обґрунтувати, що й має спричинити прояв інтуїтивної активності експертів. При цьому додатковими стимулами можуть бути обмеження в часі, пробудження змагальних мотивів, заохочення бонусами тощо.

Таким завданням може виступити, наприклад, прогнозування спортивних досягнень футбольного клубу Динамо (Київ) під керівництвом нового головного тренера Мірчі Луческу через рік його роботи. На нашу думку, цей об'єкт цілком заслуговує бути віднесеним до категорії соціальних явищ, вже з огляду на існування великої соціальної групи вболівальників цієї команди.

Відтак, другий пункт передбачає відбір групи експертів, які мають досвід у прогнозуванні соціальних явищ, а також добре орієнтуються у сфері футбольного життя.

Наступним пунктом слід наголосити на важливості створення такого соціально-психологічного клімату в групі експертів, завдяки якому міг би максимально розкритися інтуїтивний потенціал кожного з них, а колективний продукт перевершував кращий результат інтуїтивного прогнозування, здійсненого ними в індивідуальному порядку.

Однак найбільш суттєвим соціально-психологічним моментом є організація взаємодії експертів, яка може будуватися на анонімній чи відкритій основі, а також у формі безпосередньої, опосередкованої чи змішаної комунікації.

Річ у тім, що участь у роботі групи, безпосередній контакт може по-різному впливати на працездатність її членів, зокрема стимулювати чи гальмувати їхню інтуїтивну активність. Тому виправданою у соціально-

психологічному плані може бути така організація роботи, яка не передбачає безпосереднього контакту. Якщо ж, за бажанням експертів, їх перед початком роботи ознайомлять зі списком учасників чи навіть представлять одне одному, вбачається доцільним, щоб надалі кожний експерт діяв під окремим номером, відомим тільки організатору-модератору. Інша річ, якщо до участі в проекті запрошується творчий колектив, члени якого добре знають одне одного і в умовах безпосереднього контакту лише додають у працездатності, креативності і продуктивності.

На заключному етапі для отримання і підсилення колективного ефекту варто кожного експерта залучити до оцінювання прогнозів інших членів групи. Зрозуміло, що й тут найбільше навантаження лягає на їхню інтуїцію, оскільки повною мірою доказово обґрунтувати свою суб'єктивну оцінку того чи іншого прогнозу практично неможливо. Подальше кількісне і якісне опрацювання отриманих даних варто доручити спеціалістам відповідного профілю.

При організації роботи експертної групи слід також визначитися з її чисельністю, щоб психічне навантаження від інтуїтивного прогнозування не перевищувало норму. Як свідчить досвід, бажано, щоб така група нараховувала не більше сімох членів.

Тепер спробуємо змоделювати і проаналізувати процес колективної інтуїтивної активності у великій соціальній групі, зокрема в багатотисячному загалі вболівальників київського «Динамо».

Так, суттєвою соціально-психологічною відмінністю великої групи завжди вважалася принципова неможливість знайомства, безпосередньої взаємодії, обміну інформацією між собою всіх її членів. Тому, на перший погляд, велика група вболівальників київського «Динамо» повинна бути віднесена до категорії умовних груп. Проте, завдяки науково-технічному прогресу ця умовність теж набуває певної умовності. Річ у тім, що протягом останніх десятиліть неабияк поширилася практика обміну думками між незнайомими людьми в мережі Інтернет, через засоби масової інформації, зокрема, в програмах, що передбачають залучення до обговорення проблем широкої аудиторії радіослухачів, телеглядачів. Ще один канал безпосередньо-опосередкованої взаємодії членів великих соціальних груп – це контакти між знайомими людьми (родичами, друзями, колегами), які теж спілкуються зі своїми знайомими, а ті зі своїми, і в такий спосіб формуються групові плеяди інтуїтивних діагнозів і прогнозів, що взаємодіють, узагальнюються, постійно змінюються, але якийсь час домінують як тенденції.

Думка про певну умовність умовного статусу великих груп футбольних уболівальників може виникати з огляду й на те, що на стадіонах десятки тисяч незнайомих одне одному людей перетворюються в єдину самоорганізовану, когнітивно та емоційно узгоджену, з проявами цілеспрямованої й активної взаємодії, спільність «Ми», що теж є соціальним, а, в певному розумінні – соціально-психологічним феноменом. Також пригадується, як у післявоєнні роки в Києві перед стадіоном збиралися натовпи вболівальників київського «Динамо» і гаряче обговорювали події, пов’язані з успіхами і невдачами

своїх кумирів. До речі, одним з популярних занять (окрім обговорення погоди) для чоловічого складу вагонного купе незнайомих одне з одним пасажирів може бути цілком вільний обмін думками з приводу прогнозу результату якогось важливого футбольного матчу, що має невдовзі відбутися.

Специфіка колективно-інтуїтивного прогнозування у великій групі полягає ще й у тому, що при формулюванні її цілей і узагальненні результатів її активності зворотній зв'язок, як правило, здійснюється лідерами, народними обранцями, соціологічними службами, які, на жаль, далеко не завжди сумлінно виконують свої обов'язки і намагаються задовольнити насамперед власні потреби. Для них мета завжди виправдовує засоби. Вони готові піти на розкол суспільства, щоб володарювати в ньому. Але колективна інтуїція не приречена були жертвою, бо має й інші соціально-психологічні механізми (як-от «циганська пошта») узагальнення результатів прогнозування, їх оцінки і прийняття колективно-інтуїтивних рішень, що реалізуються на виборах, на Майданах та в інших формах волевиявлення. Відтак, може йтися про спільноту, громаду, соціум, народ, тобто про будь-яку велику групу, зокрема, футбольних уболівальників (які продемонстрували суспільству свій патріотизм і здатність до самоорганізації, коли усім стадіоном співали Гімн України).

На завершення торкнемося ще одного важливого аспекту проблеми колективно-інтуїтивного прогнозування. Так, якщо інтуїцію не зводити до її розуміння як побутового синоніму поняття антиципації, а помислити як рівноправного партнера тих психічних функцій, які прийнято вважати різновидами психічної діяльності (перцептивної, мнемічної, мисленнєвої, мовленнєвої тощо), то цілком логічно визнати за нею цей статус і спробувати збудувати її функціональну структуру, що, в свою чергу, дозволить поглибити уявлення про природу цього своєрідного психологічного і соціально-психологічного феномену.

Як можна зрозуміти, це зауваження прямо стосується й колективної інтуїції. Йдеться про колективно-інтуїтивну прогнозувальну діяльність, яка складається з діяльностей окремих її учасників і передбачає їх взаємодію, що, в свою чергу, створює можливість перетворення сукупності індивідуальних носіїв інтуїції в її колективного суб'єкта, соціально-психологічну основу якого складає почуття «Ми». При цьому зазначена взаємодія має певну логіку здійснення й розгортання, а саме – логіку структури колективно-інтуїтивної прогнозувальної діяльності, що включає в себе такі блоки: 1) орієнтації в ситуації; 2) визначення мети і формулювання завдання; 3) вибору засобів виконання завдання; 4) практичного виконання наміченого; 5) оцінки виконаного і 6) збереження та інтеграції отриманого досвіду спільної діяльності.

Поглиблена інтерпретація наведеного конструкту дозволила зробити наступні попередні висновки: а) взаємодія учасників колективно-інтуїтивної прогнозувальної діяльності, що передбачає досягнення узгодженості діагнозів, прогнозів, позицій, рішень і відповідних дій, залежить від того, чи існує можливість усвідомлення ними змісту й характеру спільної активності в тому

чи іншому блоці структури; б) відмічена можливість не передбачає обов'язковості, заданості такого усвідомлення в кожному блоці, а відтак і взаємодії учасників; в) реальна можливість усвідомлення змісту й характеру завдання, а, отже, налагодження взаємодії між членами групи існує і є бажаною в першому, другому, п'ятому і шостому блоках; г) відповідної можливості не існує і вона не бажана в третьому і четвертому блоках, оскільки вибір засобів і сама процедура інтуїтивної активності прихована від її суб'єктів, не усвідомлюється ними за визначенням.

Солідарною з представленими висновками є така думка дослідниці Е. А. Науменко: «Не дивлячись на прихованість суб'єктивно-психологічної специфіки інтуїції, її об'єктивні детермінанти і зовнішні прояви цілком доступні спостереженню» [7, с. 15].

Висновки. В дослідженні уточнено сутність поняття «соціальне явище», встановлені його відмінність від поняття «суспільне явище» та їх зв'язок. Проведено аналіз психологічної природи процесу прогнозування, констатовано властиву йому часткову неусвідомлюваність та ірраціональність, першочергову зорієнтованість на використання таких психічних функцій, як уявлення, уява і фантазія, що, в свою чергу, актуалізує питання про місце і роль в цьому процесі механізму інтуїції. Вказано на недоцільність підпорядкування інтуїтивної активності таким вищим психічним функціям, як перцепція, пам'ять, мислення, антиципація тощо. Обстоюється думка про відносно самостійний статус інтуїції як науково-психологічного поняття, про те, що її специфіка полягає у вибірковому і комплексному використанні цих та інших психічних функцій. Здійснено аналіз соціально-психологічної природи колективної інтуїції, визначено структуру колективно-інтуїтивної прогнозувальної діяльності, її соціально-психологічні особливості у малій і великій групах.

Список літератури

1. Бергсон А. Творческая эволюция. Москва : Канон-прес; Кучково поле, 1998. 194 с.
2. Дюркгейм Е. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук (гол. редкол.) та ін. Київ : Ін-т філософії імені Григорія Сковороди НАН України : Абрис, 2002. 742 с.
3. Емельянова Т. П. Коллективная память в контексте обыденного политического сознания. URL: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2012/4/Emelianova_Collective- Memory/.
4. Ільєнков Евальд Васильович. *Вікіпедія.* URL: https://uk.wikipedia.org/wiki.
5. Канеман Д. Что такое интуиция. URL: https://www.psychologos.ru/articles/view/cto-takoe-intuicia-daniel-kaneman.
6. Лосский Н. О. Обоснование интуитивизма. *Избранное.* Моква : Правда, 1991. С. 13–337.
7. Науменко Е. А. Введение в теорию интуиции и интуитивности : монография. Тюмень : Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2013. 212 с.

8. Ошо. Интуиция. Знание за пределами логики. Санкт-Петербург : Весь, 2006. 222 с.

9. Прогнозування: *Вікіпедія.* URL: https://uk.wikipedia.org/wiki.

10. Смирнов Н. А. Интуиция как метод постижения реальності в философии А. Бергсона. *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики.* Тамбов : Грамота, 2018. № 4(90). С. 98–101.

11. Хачатрян А А. Анализ основных философских концепцій интуиции. *Вестник Волгу.* 2005. С. 7. Вып 4. С. 5–13.

12. Хачатрян А. А. Механизмы формирования и проявления интуитивного знания. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mehanizmy-formirovaniya-i-proyavleniya- intuitivnogo-znaniya/viewer.

13. Ярошевский М. Г. О трех способах интерпретации научного творчества. *Научное творчество.* Москва, 1969. С. 95–142.

Цукур Ольга Григорівна
м. Київ
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-0886-0091

КОМУНІКАЦІЯ В СЕКУЛЯРИЗОВАНОМУ СУСПІЛЬСТВІ: ПОДВІЙНІ ЕФЕКТИ

Анотація. Представлено підходи до розуміння поняття «секулярного суспільства». Визначено ефекти, які виникають на різних рівнях розгортання секуляризаційних процесів в умовах трансформації суспільства. Розкрито особливості вибудовування комунікації в просторі «світське» – «релігійне».
Ключові слова: секуляризація, постсекулярність, десекуляризація, поліконфесійність.

Abstract. The article presents approaches to understanding the concept of «secular society». The effects that occur at different levels of deployment of secularization processes in the conditions of society transformation are determined. The peculiarities of building communication in the space of «secular» – «religious» are revealed.
Keywords: secularization, postsecularity, desecularization, polyconfessionalism.

Постановка проблеми. Актуальність обраної теми визначається необхідністю соціально-психологічного вивчення феномену секуляризації в умовах глобалізації світу та зміни уявлень про роль релігії у ньому та у житті окремої особистості. Науково-теоретичне значення дослідження пов'язане з переосмисленням уже існуючих підходів до розуміння «секулярного» та процесів (десекуляризації, постсекуляризації, ресакралізації), які розгортаються паралельно чи послідовно і зачіпають різні рівні комунікації «релігійного» та «світського» як в Україні, так і у світі в цілому. Насамперед це стосується визначення різного роду соціально-психологічних ефектів, що виникають та увиразнюються в конституційно секулярному просторі, яким і є українське суспільство. Вирішення означеного завдання обумовлює соціальну значущість дослідження обраної проблематики.

Основною тенденцією розвитку соціальних процесів в умовах секуляризації суспільства є трансформація традиційних форм та зв'язків і послідовне формування якісно нового типу організації й функціонування релігійності в ньому. З огляду на це, важливими для наукового розв'язку постають такі питання:

1. На скільки обґрунтованим є визначення секуляризації як універсальної норми, що окреслює стан релігійності суспільства і окремої особистості в сучасному світі?

2. Чи дійсно нові соціальні виклики (глобалізаційні процеси, надзвичайні ситуації, зміни, що відбуваються у соціальних системах) відкривають нові можливості для посилення присутності «релігійного» у публічній сфері секулярного суспільства?

3. Як саме актуалізується конфесійна належність при зустрічі з «Іншим» у поліконфесійному суспільстві? (Коли секуляризація виступає рамкою для самостійного вибору належності до релігійної спільноти чи вибудовування повсякдення, вільного від «релігійного»).

Аналіз останніх досліджень і публікацій та виокремлення невирішених частин загальної проблеми. На сьогодні більшість досліджень, що так чи інакше є дотичними до вивчення багатоаспектності процесу секуляризації та особливостей комунікації у площині «світське» – «релігійне», зосереджені переважно на вивченні окремих аспектів окресленої проблематики. Спроби концептуального осмислення бачимо в науковому доробку науковців із різних галузей знань, що вказує на її міждисциплінарний характер.

Історія дослідження феномена секуляризації є тривалою й продуктивною. Його вивченню присвячено роботи численних зарубіжних мислителів у галузях філософії (Х. Блюменберг, М. Еліаде, М. Малерб, Ч. Тейлор, М. Хайдеггер, Л. Феєрбах) та соціології (Р. Белла, П. Бергер, М. Вебер, К. Доббеларе, Т Парсонс, Б. Уілсон), що містять дискусії щодо концепцій секуляризації та їх змістового наповнення.

Теоретичне осмислення процесів секуляризації представлено у працях радянських і російських вчених: О. Богданової, І. Каргіної, С. Корольова, М. Мчедлова, А. Токарєва, Д. Узланера, М. Черенкова. Соціально-психологічні аспекти феномену секуляризації розкрито у роботах Д. Овчарова.

Здобутки вітчизняних вчених, здебільшого, стосуються переосмислення секулярності в умовах стрімких глобалізаційних змін. На особливу увагу заслуговують наукові доробки І. Петрової, Т. Серги, М. Туленкова, Р. Халікова, Ф. Шандора, С. Яремчука. Вивчення релігії та її трансформації під впливом постмодерних тенденцій подано в роботах А. Колодного.

Окремі аспекти, релевантні проблематиці секуляризації суспільства, досліджувалися Ж.-П. Віллемом (зміна структури суспільства й динаміки його релігійного життя), Х. Козановою (концепція публічної релігії і теорія «деприватизації релігії»), Ю. Габермасом (теорія постсекулярного).

Водночас системних та цілісних підходів до вивчення обраної нами проблематики у галузі соціальної психології не напрацьовано. Отже, пропоноване дослідження особливостей розгортання комунікації у площині «світське» – «релігійне» у секуляризованому суспільстві є актуальною науковою проблемою у світлі її теоретичного й практичного значення.

Метою статті є здійснення теоретичного аналізу особливостей вибудовування комунікації у площині «світське» – «релігійне» в секуляризованому суспільстві.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж перейти до аналізу особливостей вибудовування комунікації у площині «світське» – «релігійне» в

секуляризованому суспільстві, необхідно пояснити логіку виокремлення цієї проблематики в межах актуального наукового дискурсу. А для цього слід уточнити зміст поняття «секулярний».

З-поміж численних підходів до визначення секулярного привертає увагу розворот, який запропонував релігієзнавець Х. Казанова. У своїй праці «Розмірковуючи про постсекулярне: три значення «секулярного» та три можливості виходу за його межі» науковець розглядає декілька значень «секулярного», які, на його думку, яскраво ілюструють різні підходи до розуміння процесу секуляризації суспільства [1]. По-перше, секуляризація розуміється як диференціація секулярних сфер. Йдеться про відокремлення релігійних інститутів від світських, але із супутньою диференціацією й спеціалізацією релігії в межах виокремленої релігійної сфери як самостійного осередка збереження та трансляції релігійних норм. За таким визначенням «релігійне» та «світське» виступають структурами, які конституюють одна одну. По-друге, аналізоване поняття тлумачиться як послаблення (а окремими науковцями і як занепад) ролі релігійних вірувань та практик у повсякденному житті суспільства (релігія не зникає, а лише інституюється в секулярному суспільстві, адаптуючись до його умов та вимог зі збереженням власних доктринальних основ). Для повноти розуміння самого процесу секуляризації доцільно зупинитися ще на одному підході до визначення поняття «секулярне» – на так званій простій секулярності, яка вказує на структурування просторово-часової реальності світу.

Аналізуючи дослідження, присвячені вивченню змін (Ж.-П. Віллем, Х. Казанова), що відбулися в релігійному житті українців останніми роками, нами було виокремлено ряд ефектів, які ми пов’язуємо безпосередньо з секуляризацією суспільства. Деякі з них проявляються локально (в окремих країнах), інші стосуються проявів секулярності у світі в цілому.

Зокрема конституційне закріплення секулярності в Україні (стаття 35 Конституції, де зазначено, що кожен має право на свободу світогляду і віросповідання, а також свободу сповідувати будь-яку релігію або не сповідувати ніякої, безперешкодно відправляти одноособово чи колективно релігійні культи і ритуальні обряди, вести релігійну діяльність [2]) не викорінило релігію, а, навпаки, сприяло становленню та зміцненню поліконфесійності (де жодна конфесія не має виключного статусу, а усім надано рівні можливості для поширення віровчення). Отже, формується нейтральний по відношенню до релігійних та нерелігійних світоглядів публічний простір, який може бути свій для всіх («секулярне» тут не виступає як геть інше по відношенню до «релігійного»). Такий підхід збігається з визначенням простої секулярності, де бути релігійним є так само допустимим, як і бути нерелігійним.

Хоча усе ж частіше ми зустрічаємо інше тлумачення секулярності в суспільстві, що виражається у відокремленні релігійних інститутів від світських. Тут ми можемо говорити про два різні виміри процесу секуляризації. Перший ґрунтується на прагненні привнести сакральний зміст у

повсякденність, через стирання меж між «секулярним» та «релігійним», а другий вимір стосується посилення антогонізму між «священним» і «профанним». Саме тут більш чітко простежується розділення на два світи: релігійний (духовний/священний) і секулярний (світський/профанний). Але такий поділ на діади й стає тим критерієм, який увиразнює та частково пояснює значну цікавість до релігії, у тому числі і з боку науковців.

Крім того, саме в умовах секуляризації (зокрема на думку Л. Філіпович) актуалізується потреба у міжрелігійній та міжконфесійній комунікації (через діалог), а поліконфесійність сприяє рівності представлення інтересів усіх релігій. Окремо доцільно наголосити на активній спільній участі релігійних організацій у соціальному житті суспільства в надзвичайних умовах (Революція Гідності, релігійне самовизначення українців, подолання наслідків збройної агресії, підтримка в умовах пандемії тощо), коли у фокусі їхньої уваги була не лише підтримка окремих категорій громадян, а й питання розбудови громадянського суспільства, відстоювання принципів свободи та демократії (є прерогативою світських організацій), що підкреслює важливість співпраці державних та релігійних організацій.

Водночас потрібно бути обережними при використанні категорій, що характеризують «секулярне» та «релігійне». Ми раніше вже наголошували на відсутності єдиного правила для пояснення секуляризаційних процесів у різних культурах, країнах тощо. Світ у цілому стає одночасно і більш «релігійним» і більш «секулярним» з огляду на процес глобалізації. Це може перешкоджати взаєморозумінню та провокувати виникнення соціальної напруженості. Тому, ми погоджуємося з тезою, що релігія у секуляризованому суспільстві може бути як предметом конфлікту, так і «інструментом» його розв’язання.

Тож можна зробити висновок, що і в умовах секуляризації (як було проілюстровано вище) можна допускати можливість існування трансцендентного, що виражається у відкритості, сприйнятливості по відношенню до багатоманітності форм релігійних проявів. Це дозволяє відмовитися від погляду на релігію як рудименту чогось традиційного і замислитися, які саме процеси, що відбуваються в швидко змінюваному світі, потребують «релігійних» відповідей.

Тому чимало науковців, переосмислюючи секулярну сучасність, більше схиляються до означення її як постсекулярної, а не десекуляризованої (П. Бергер). Адже навряд чи можна говорити про зворотній до секуляризації процес, радше – це паралельні процеси вироблення нових категорій та більш адекватних концептів, за допомогою яких можна було би зрозуміти новизну тих зрушень, які відбуваються у суспільстві. На думку Х. Казанови, спостерігаємо системну секуляризацію, «викликану функціональною диференціацією, що веде до автономії різних областей соціального життя і до зниження їх залежності від релігії». Однак він рішуче заперечив тезу про секуляризацію людської свідомості і приватизацію релігії [1]. Саме цей загальний феноменологічний досвід проходження через стадії деконфесіоналізації визначає процес секуляризації як послідовний відхід від релігії (зокрема коли

йдеться про прийняття релігійного різноманіття і особливо – іммігрантських релігій).

Для наукового психологічного знання наведені підходи є актуальними з тих міркувань, що дозволяють вивчати соціально-психологічні особливості різних релігійних явищ і феноменів, які обумовлюються процесами секуляризації суспільства (міжконфесійна та міжрелігійна комунікація, конструювання релігійної ідентичності, дослідження різних вимірів релігійності тощо).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Тож світ не став знову «релігійними». Але, поза сумнівом, питанням релігії у сучасному суспільстві почали приділяти значно більше уваги, її розглядають не лише як прерогативу приватної сфери, а й вивели ряд питань у публічний простір. Крім того, навряд чи можливе подальше віднесення суспільства до суто секулярного без рефлексії тих змін, які відбуваються у релігійній сфері (зміна каналів комунікації, відкритість традиційних релігій до спільної взаємодії та діалогу, активна участь у наданні підтримки тим, хто її потребує, тощо).

Перспективу подальших наукових досліджень вбачаємо у комплексному вивченні механізмів підтримки та функціонування поліконфесійності у соціокультурному просторі, що сприятиме гармонізації релігійної взаємодії та формуванню основ для конструктивних міжконфесійних та міжрелігійних діалогів у сфері соціального служіння та підтримки.

Список літератури

1. Казанова Х. Размышляя о постсекулярном: три значения «секулярного» и три возможности выхода за его пределы. *Государство, религия, церковь в России и за рубежом*. 2018. № 4 (36). С. 143–174. DOI: https://doi.org/10.22394/2073-7203-2018-36-4-143-174.

2. Конституція України. Відомості Верховної Ради України (ВВР). 1996. № 30. ст. 35. URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80.

Чорна Лідія Георгіївна
м. Київ
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-8107-7573

ФЕНОМЕНОЛОГІЯ МІЖГРУПОВИХ ВІДНОСИН В ЕПОХУ ПОСТПРАВДИ ТА ІНФОРМАЦІЙНИХ ВІЙН

Анотація. Феноменологія масової комунікації та пов'язаної з нею міжгрупової взаємодії в епоху постправди виникає як спонтанно, так і цілеспрямовано, як елемент інформаційної війни між суб'єктами соціальної взаємодії. Серед цих феноменів – груповий фаворитизм, міжгрупова дискримінація, групова міфологія і штучно інтроєктована групова афіліація, групові захисні механізми та ін. В умовах гібридної війни Росії проти України країна-агресорка спирається на соціально-психологічні механізми деструктивної міжгрупової взаємодії: маніпулятивне розбиття єдиної групи на конфліктні підгрупи за будь-якою ознакою та в будь-якій суспільній сфері, формування з них ін- та аутгруп, дегуманізацію представників штучно створеної аутгрупи тощо.
Ключові слова: міжгрупові відносини, групові феномени, конфлікт, постправда, інформаційна війна.

Abstract. The phenomenology of both mass communication and the intergroup interaction in the post-truth era arises spontaneously and purposefully as well. This phenomenology could be considered as an element of the information war in the context of the subjects of social interaction. These phenomena include group favoritism, intergroup discrimination, group mythology and artificially introjected group affiliation, group defense mechanisms, and others. In the conditions of Russia's hybrid war against Ukraine, the aggressor country relies on the socio-psychological mechanisms of destructive intergroup interaction: manipulative division of the unity of the group into conflict subgroups on any grounds and in any social sphere, the formation of them - in- and outgroups, dehumanization of representatives of artificially created outgroups, etc.
Keywords: intergroup relations, group phenomena, conflict, post-truth, information war.

Хоча поняття «постправда» набуло свого широкого визнання порівняно недавно, коли в 2016 р. за версією авторитетного джерела «Oxford Dictionary» воно стало словом року [8], але психологи задовго до його появи фіксували коло тих чи інших соціальних явищ, які свідчили про хибність сприйняття інформації людиною під впливом її емоційних станів, а також про трансформацію цих уявлень у соціальні настановлення та упередження. Суб'єктивні думки, емоційні переживання завжди були вихідними моментами

формування чуток, пліток, фейків. Порівняно новий поняттєвий конструкт «постправда» акцентує увагу на тому, що факт не має значення для оцінки реальності, а насамперед має значення його інтерпретація, тлумачення, а отже фантазії, а не мислення керують процесами сприйняття дійсності соціальним індивідом.

Коли інформації занадто багато, її перевірка займає певний час, а почасти масовий споживач інформації і не збирається її перевіряти, бо емоційні переживання від отриманої інформації становлять для нього окрему цінність, яка затьмарює цінність факту, то все це сприяє швидкому і некритичному передаванню інформації, яка не оцінюється на достовірність. Соціальні мережі створюють зручні майданчики для самореалізації людини, розгортання процесів особистісної самоідентифікації, у тому числі й тих осіб, які, за влучним висловом С. Чуніхіної [7], відчувають себе викинутими на узбіччя життя.

Надзвичайна поширеність різноманітних електронних засобів комунікації і легкість доступу до них, демократичні процедури презентації власної думки в соціальних мережах часом створюють у їхніх користувачів ілюзію специфічного власного авторства життя: «висловлююсь, як мені завгодно»; «говорю те, про що хочу»; «маю право на вільне висловлювання». Дистанційно опосередкований характер спілкування, можливість приховати власну персону за вигаданим ніком, номінальна ціна покарань у соціальних мережах за недотримання правил, писаних і неписаних норм взаємодії провокують деяких користувачів до порушення особистих меж інших користувачів, на вияв нарцисичних презентацій власної особистості, на шокуючі заяви заради привернення уваги до власної персони та набуття популярності. Звісно, що такий стиль комунікації не міг не позначитися і на міжгрупових відносинах. В епоху постправди вони набувають своєї специфіки, бо актуалізуються колективні емоції та групові упередження, групові стереотипи, міфи та ілюзії. Груповий егоїзм на поталу інтересам членів групи відіграє свою роль у функціонуванні односторонньої суб’єктивної інформації.

Отже, величезні обсяги інформації, з якою соціальний індивід намагається впоратися доступними йому способами і при цьому вирішити деякі власні життєві завдання у порівняно легкий для нього спосіб за допомогою демократичних процедур самопрезентації – одна з вірогідних, на нашу думку, соціально-психологічних версій виникнення феномену постправди. Окрім цих версій, вірогідними будуть й інші, які враховують політичні, економічні, історичні та інші чинники.

Сам факт використання хибної інформації в процесі соціальної взаємодії свідчить про її негативний вплив на цей процес. Однак і правдива інформація, подана з певним емоційним навантаженням, теж може бути віднесена до негативної, оскільки набуває сугестивного характеру, може призвести до неправильних висновків та рішень. Та ж правдива інформація, але подана в певному соціально-історичному, економічному, політичному контекстах, теж

набуває ознак хибності, якщо контекст лише за поверховими, несуттєвими ознаками маніпулятивно поєднано з певними фактами.

Якщо поширення неоднозначної, напівправдивої інформації відбувається в складних соціальних ситуаціях (війна, соціально-економічні та політичні реформи, вимушена соціальна ізоляція населення, як, наприклад, під час пандемії COVID-19), а тим більше в умовах, які можна назвати кризовими, діапазон негативної групової феноменології значно розширюється. У кризових умовах комунікації, коли людина неспроможна діяти звичним для неї способом, зростає некритичність її мислення та сугестивність поведінки. Водночас на поверхню соціальної взаємодії виринають групові стереотипи, формуються агресивні, ризиковані та деструктивні стратегії і сценарії міжгрупової взаємодії, як-от: дискримінація, поляризація, деіндивідуалізація, конформізм, булінг, мобінг тощо.

Необхідно також зазначити, що складність соціальної ситуації в Україні останнім часом посилює інформаційна війна з боку Росії. Медіапсихологи говорять про особливості кіберсоціалізації особистості в умовах гібридної війни [5]. Псевдоміфи, теорії змови [7], ідеологізовані проросійські наративи заповнюють український інформаційний простір, що часом створює в громадян України хибне уявлення про власну історію, причини сьогоднішніх подій та формує «розмиті» інтенції щодо концептів «Батьківщина», «український народ». Усе це спрямовано на руйнацію української ідентичності населення.

Якщо у випадку аналізу соціальної ситуації, яка сформувалася під впливом фактору «епохи постправди» і трансформаційних процесів у суспільстві перехідного типу [9], міжгрупові відносини та пов’язана з ними комунікація представників різних соціальних груп змінюються стихійно, то у випадку інформаційної війни країна-агресор цілеспрямовано застосовує технології, які моделюють конфліктну взаємодію між соціальними групами. До негативних феноменів міжгрупової взаємодії, що виникають спонтанно, додаються штучно створені, які посилюють перші. З’ясувати, які ж саме соціально-психологічні механізми та феномени задіяні в процесах побудови руйнівних, деструктивних, конфліктних, напружених стосунків між соціальними індивідами в епоху постправди та в умовах інформаційної війни, – *актуальне наукове завдання,* яке має високу практичну значущість.

Мета статті полягає у виокремленні особливостей феноменів міжгрупових відносин і відповідних соціально-психологічних механізмів мігрупової взаємодії, які використовуються в інформаційній війні та в епоху постправди.

Конструкт «постправда» можна вживати не лише як поняття, що описує загальні тенденції сучасної масової комунікації, а й таке, під прикриттям якого одна країна або соціальна група людей цілеспрямовано проводить інформаційні кампанії проти інших країн або груп з метою реалізації своїх корисливих цілей. Так, рішення Великої Британії про її вихід з Євросоюзу було прийнято населенням країни з послідовним використанням політичними гравцями в процесі формування суспільної думки односторонньої, не завжди достовірної,

маніпулятивної інформації. «…Брекзит став прикладом однієї з найуспішніших в історії гібридних воєн міжнародної спецоперації глобальних конкурентів європейської інтеграції» [3; с. 816]. Брекзит – це яскравий приклад розколу країни на дві майже рівні умовні соціальні групи, дискусії між якими супроводжуються не лише вербальними перепалками, а й агресивними діями. Отже, інформаційна війна – це один із виявів (або форм реалізації) епохи постправди. Соціально-психологічні механізми ведення інформаційної війни ідентичні поширенню інформації в епоху постправди.

Історично до ілюстративних прикладів негативних інформаційних впливів на людину можна віднести безліч соціальних ситуацій використання неправдивої інформації в процесі масової комунікації. Пропаганда в нацистській Німеччині є яскравим прикладом політичної брехні. Однак, на відміну від відвертої брехні, статус правдивості інформації в епоху постправди є більш неоднозначним. Напівправда або обмежена інформація, поєднана із суб'єктивними інтерпретаціями, у співставленні з відвертою неправдою може прирівнюватися до індивідуальної позиції людини, до її права на свободу думки й висловлювань. Але така більш «м'яка форма» неправди, здавалося б, більш безпечна для існування людини, насправді становить більшу загрозу для побудови гармонійних, приязних стосунків між людьми, ніж абсолютна неправда. Як у випадку абсолютної неправди, так і у випадку напівправди ймовірність виникнення конфліктів між людьми є досить високою. Однак глибина та часова протяжність конфлікту в цих двох випадках буде різною. Якщо у випадку застосування абсолютної брехні спільнота людей, для якої вона призначена, може бути поділена на тих, хто вірить або не вірить в неї, тобто на умовні дві соціальні групи, то у випадку напівправди поділ спільноти на групи й підгрупи буде більш складним і глибоким. Суб'єктивна інтерпретація напівправди породжує більшу кількість нюансів її розуміння, а отже й потенційну більшу кількість сперечальників. Для спростування абсолютної неправди людям вистачить менше часу та зусиль, ніж напівправди. Хоча ці наші твердження є гіпотетичними, але можуть бути підтверджені емпіричним способом. Так, можна порівняти три сценарії групової взаємодії за допомогою штучного моделювання процесу дискусії в малій групі, спостерігаючи за її поведінкою під час обговорення членами групи таких видів інформації: 1) абсолютно правдивої, 2) абсолютно неправдивої, 3) інформації, яка містить частину правди і неправди, або, наприклад, фактів та відверто суб'єктивного їх тлумачення. Отже, розбиття спільноти на окремі групи або групи на підгрупи, яке є традиційним способом захоплення та утримання влади під лозунгом «розділяй і владарюй», в епоху постправди звучить так: що на більшу кількість груп вдасться розділити єдність людей, тим надійнішою буде влада над ними.

Якщо йдеться про захист групою своїх цінностей, то тут група буде лише посилювати свою єдність у протистоянні з іншою групою [1]. Однак якщо йдеться про ставлення членів групи до менш важливих для них речей, які начебто не загрожують існуванню групи як цілого, скажімо, до щеплень проти

небезпечних захворювань або до носіння школярами учнівської форми, то за умови умілого керування суспільною дискусією тими, хто хоче посварити членів групи, така дискусія може перетворитися у внутрішньогруповий конфлікт. Тут ідеться про важливі для окремого соціального індивіда речі, і, добираючи певним чином аргументи, які індивідуально важливі, члени групи, громади або спільноти можуть серйозно пересваритися, забувши про спільні цінності. Ще більшим конфліктогенним потенціалом характеризується ставлення членів групи до предмета спільної діяльності або певного явища, які є новими, незвичними для них, або ж ставлення до яких ще не сформоване чи було ідеологізоване. Так, певні історичні події в українців ще довго будуть предметом гарячих суперечок, бо історична правда не узгоджується з прорадянськими інтерпретаціями, які доволі поширені серед старшого покоління, або з інформаційними фейковими «вкиданнями», які некритично засвоюються людьми з посткомуністичними настановленнями чи нащадками тих соціальних груп (комуністичної партійної еліти або окремих привілейованих прошарків населення), які мали в радянські часи певні соціальні пільги та відносно щасливі родинні історії. Отже, конфлікти в групі та її можливий подальший розпад може відбутися під впливом тих дискурсів, які не є важливими для групи в цілому, але можуть бути важливими для окремих її членів. Різна міра їх важливості або суто індивідуалізоване ставлення до цих дискурсів і викликають у членів групи більш пролонговані в часі дискусії, ніж ті, які є важливими для всіх. По суті, в епоху постправди, коли панує суб’єктивізм думок, спровокувати нестабільність групи можливо, так би мовити, технологічно, розділивши групу на конфліктні підгрупи за будь-якою ознакою, бо існує безліч тем для обговорення, які можуть зачепити індивідуальне Я людини, травмоване історичними конфліктами, соціальною несправедливістю, відчуттям відкидання на узбіччя життя.

Якщо йдеться про міжгрупові конфлікти, а не внутрішньогрупові, то тут, навпаки, моделювання відбувається за допомогою атаки насамперед на цінності групи – тобто через ті дискурси, які безумовно важливі для всіх її членів. Якщо предмет суперечок є суспільно важливим, ціннісно значущим для великої кількості людей, пов'язаний з етнічною, національною або громадянською ідентичністю різних соціальних груп, то дискусії, суперечки, конфлікти можуть тривати безкінечно. Порозуміння між такими групами можливе за умови взаємоповаги до історії, традицій, цінностей різних груп, якщо ці цінності не суперечать загальнолюдським. Поділ українців на «східняків» і «западенців» з акцентуванням їхніх специфічних рис; виокремлення як окремих регіональних груп на кшталт «київської влади», що протистоїть іншим регіонам України, – усе це підживлює функціонування групових стереотипів та упереджень, примушуючи представників різних територіальних спільнот захищатися та вишукувати негативні риси у представників інших груп. В учасників дискусій, як публічних, так і непублічних, може підсвідомо формуватися відчуття «свої-чужі» одне щодо одного лише за ознакою представництва ними географічно віддалених регіонів.

Активно використовує Росія і технологію штучного формування аут- та інгруп у мешканців ОРДЛО щодо населення інших українських територій. На основі використання історичних міфів, створених ще радянською псевдоісторіографією, і на основі сучасних ідеологізованих політичних інформаційних наративів, які транслюються російськими політтехнологами на широкий загал за допомогою новинних повідомлень, усіляких публічних заходів та освітніх подій, у мешканців ОРДЛО формується уявлення про власну особливу історію, окремішню від історії України. Усі ці заходи супроводжуються не лише пафосною риторикою, а й груповими ритуалами, які закріплюють «правильні» емоційні переживання в їхніх учасників. Поряд із цим політтехнологи дегуманізують представників аутгрупи, використовуючи абсолютно брехливі розповіді на кшталт «розіп'ятого хлопчика» або ж фальшиві інтерпретації реальних подій, наприклад про розгул фашизму та ксенофобії під час Революції гідності [4]. Таким чином штучно формується міжгрупова напруженість між тими українцями, які мешкають на окупованих та анексованих Росією українських територіях, і тими, хто мешкає у вільній, незалежній Україні. Отже, в інформаційній війні використовуються соціально-психологічні механізми виокремлення інгрупи та аутгрупи: фаворитизму і дискримінації.

Надалі свідомість мешканців ОРДЛО орієнтують на їхню належність до великого та чудового «російського світу», який має об'єднати всіх росіян планети, як колись увесь пролетаріат. Водночас тексти нових підручників з історії для мешканців ОРДЛО формують у них розмите, аморфне уявлення про Батьківщину, про її територіальні межі, про споконвічні дружні та братні відносини з усіма слов'янськими народами, спільну історію з Росією, про гармонійні відносини всіх етнічних спільнот завдяки їх об'єднанню в «радянський народ». Психологічною мовою це означає, що політтехнологи за допомогою інтроєктованої афіліації умовної соціальної групи до більш великої (почасти – гігантської) штучно створеної групи намагаються зруйнувати українську ідентичність мешканців ОРДЛО, бо таким чином це неприродне розширення умовних меж групи призводить до порушення групових ідентифікаційних процесів, дезорієнтує соціального індивіда в просторі, а зрештою – і в часі. Інформаційна політика проросійської влади ОРДЛО спрямована на формування в мешканців нової соціальної ідентичності, відмінної від ідентичності громадянина України, але, по суті, квазінової, бо вона базується на цінностях, притаманних радянському менталітету [6]. Враховуючи, що «російський світ» є вигаданою, «паралельною» до справжнього світу реальністю, і Росія, судячи з її дій, не збирається включати ОРДЛО до свого складу, така псевдоідентичність лише призводить до невизначеності майбутнього в мешканців цих територій, хаосу в головах та дезорієнтації в соціальному просторі.

Інформаційні травми (П. Горностай [2]), які є найбільш негативними наслідками інформаційної війни, призводять до активізації групових захисних механізмів, що дають змогу соціальній групі на певний час позбутися відчуття

небезпеки та відчути самоповагу в умовах залежності від інших суб'єктів взаємодії. Однак вияв захисних механізмів на рівні міжгрупової взаємодії свідчить про її проблемний характер, закритість і підозрілість членів травмованої групи щодо інших груп. Так, до наслідків інформаційної травми можна віднести поведінку мешканців Нових Санжар та їхнє ставлення до евакуйованих з Уханя в лютому 2020 р.

Висновки. До соціально-психологічних умов виникнення негативних інформаційних впливів на особистість у сучасному світі можна віднести такі: загальносвітову тенденцію функціонування масової комунікації, яку означено фахівцями як феномен постправди; трансформаційні зміни масової свідомості людей під час економічних реформ, зокрема в умовах перехідного посткомуністичного суспільства; штучно створені деструктивні інформаційні повідомлення в мережах масової комунікації, які можуть бути прирівняні до воєнних операцій у просторі соціальної взаємодії. До специфічних чинників побудови міжгрупової взаємодії в нашій країні віднесемо напружені та часом кризові ситуації соціальної взаємодії, зумовлені низкою економічних, політичних тощо обставин, складними внутрішніми трансформаційними процесами в державі, а також зовнішніми чинниками – інформаційними атаками, провокаціями проти України як держави.

В умовах гібридної війни Росії проти України країна-агресорка, вдаючись до розбиття суспільства на підгрупи за будь-якою ознакою та в будь-якій суспільній сфері (політика, історія, медицина, освіта, релігія; навіть ставлення до щеплення), формування з них ін- та аутгруп, дегуманізації представників штучно створеної аут групи, намагається актуалізувати напруженість у міжгрупових відносинах між українцями окупованих та анексованих регіонів України і українцями незалежної, вільної України. До соціально-психологічних механізмів побудови деструктивної соціальної взаємодії належать також ті, які моделюють міжгрупові і внутрішньогрупові конфлікти за допомогою ситуативного впливу значущих і незначущих дискурсів для всієї групи в цілому та значущих і незначущих дискурсів для окремих членів групи. Загалом в інформаційній війні застосовується феноменологія групового фаворитизму і міжгрупової дискримінації, посилена складними соціальними ситуаціями реальної війни на сході України.

Маніпулятивні інформаційні впливи на свідомість мешканців тимчасово окупованих українських територій здійснюються не лише за допомогою вербальних інтроєкцій, а й шляхом упровадження в простір соціальної взаємодії групових ритуалів, без яких не обходиться жоден публічний захід. Саме виконання спільних дій у групі, які мають символічний характер, і запускає процеси групової фасилітації у сприйнятті ідеологізованих пропагандистських наративів мешканцями цих територій.

Групова міфологія та потужні інформаційні атаки на свідомість людей спрямовані на руйнування соціальних ідентифікаційних процесів серед населення, які традиційно пов'язані з територією їх мешкання та формують первинні уявлення людини про рідну землю. Підсвідомо інтроєктована

афіліація мешканців ОРДЛО до соціальної умовної групи під назвою «російський світ», яка за масштабом має охопити усю Землю, безмежно розширює ідентифікаційні межі процесів соціалізації людини, руйнує в її свідомості концепт Батьківщини. Як результат – у людини формується вкрай неструктурована, суперечлива квазіідентичність, яка не здатна спрямовувати особистість на конструктивне розв'язання соціальних та інших проблем буття.

Перспективи дослідження полягають в емпіричній верифікації низки теоретично обґрунтованих гіпотез про специфіку перебігу конфліктної взаємодії в соціальній групі, спровокованої різною за ступенем достовірності і значущістю для групи в цілому та окремих її членів інформацією.

Список літератури

1. Горностай П. Групові захисні механізми як форма реагування на колективні травми. *Проблеми політичної психології* : зб. наук. праць / Асоц. політ. психологів України, Ін-т соц. та політ. психології НАПН України. 2019. Вип. 22(1). С. 89–114. DOI: https://doi.org/10.33120/popp-Vol22-Year2019-2.
2. Горностай П. Інформаційна травма: феноменологія і психопатологія. *Проблеми політичної психології* : зб. наук. праць / Асоц. політ. психологів України, Ін-т соц. та політ. психології НАПН України. 2020. Вип. 23(1). С. 38–53. DOI: https://doi.org/10.33120/popp-Vol23-Year2020-45.
3. Грубінко А. Конфліктогенний потенціал брекзіту: національний, регіональний і глобальний виміри. URL: http://ud.gdip.com.ua/wp-content/uploads/2020/12/70.pdf.
4. Золотухін Д. Ю. Біла книга спеціальних інформаційних операцій проти України 2014 – 2018. Київ, 2018. 384 с.
5. Найдьонова Л. А., Череповська Н. І. Медіапсихологія: кіберсоціалізація в умовах гібридної війни : монографія / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т соц. та політ. психології. Київ, 2020. URL: http://mediaosvita.org.ua/book/mediapsyhologiya-kibersotsializatsiya-v-umovah-gibrydnoyi-vijny-monografiya.
6. Чорна Л. Міф як засіб формування квазінової соціальної ідентичності. *Наукові студії із соціальної та політичної психології* : зб. статей / НАПН України, Ін-т соц. та політ. психології. Київ, 2020. Вип. 45(48). С. 36–49. DOI: https://doi.org/10.33120/ssj.vi45(48).140.
7. Чуніхіна С. Віра в теорію змов – це властивість нашого розуму. URL: https://www.ukrinform.ua/rubric-culture/3173871-svitlana-cunihina-politicna-psihologina.html.
8. Word of the Year. URL: https://languages.oup.com/word-of-the-year/2016/.
9. Szondi G. The role and challenges of country branding in transition countries: The Central and Eastern European experience. *Place Branding and Public Diplomacy*. 2007. Vol. 3(1). P. 8–20. DOI: https://doi.org/10.1057/palgrave.pb.6000044.

Шевенко Алла Миколаївна
м. Київ
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-6936-0579

Заєць Іван Віталійович
м. Київ
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-6259-5519

МЕДІАЦІЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ У ВИРІШЕННІ КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ ПРАКТИЧНИМ ПСИХОЛОГОМ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Анотація. Розкривається суть методу медіації в контексті вирішення конфліктних ситуацій ненасильницьким шляхом. Розглядаються основні принципи медіації: конфіденційність, добровільність, нейтральність, неупередженість, розподіл відповідальності. Обґрунтовується доцільність медіації щодо вирішення складних ситуацій. Наводяться приклади використання технік медіації в профілактиці психологічного тиску. Представлено види спілкування батьків з дітьми, що призводять до конфліктних ситуацій. Приділяється увага емоціям, які переживає підліток після вирішення конфлікту. Аналізується загальний вплив медіації на підлітка.
Ключові слова: медіація, принципи медіації, конфіденційність, добровільність, нейтральність, неупередженість, розподіл відповідальності, психологічна допомога, конфліктна ситуація, труднощі взаємодії.

Abstract. The article reveals the essence of the method of mediation in resolving conflict situations by non-violent means. The basic principles of mediation are considered: confidentiality, voluntariness, neutrality, impartiality, division of responsibilities. The expediency of mediation to resolve complex situations is substantiated. Examples of the use of mediation techniques in the prevention of psychological pressure are given. The types of communication between parents and children that lead to conflict situations are presented. Attention is paid to the emotions that the teenager experiences after resolving the conflict. The general impact of mediation on adolescents is considered.
Keywords: mediation, principles of mediation, confidentiality, voluntariness, neutrality, impartiality, distribution of responsibilities, psychological help, conflict situation, difficulties of interaction.

Історичним фактом є те, що процедура медіації офіційно була затверджена в США ще у другій половині 60-х рр. XX ст., коли відбулося її оформлення в окремий вид діяльності та створено кілька десятків різних

агенцій, служб та центрів розв'язання конфліктів. За кілька років практика медіації вийшла далеко за кордони США. У 70-80-ті рр. центри медіації вже було створено в країнах Західної Європи, а наприкінці XX ст. медіація стрімко розвинулася та набула популярності в східноєвропейських країнах. В Україні медіація почала впроваджуватися в кінці XX – на початку XXI ст. Доцільність упровадження медіації обґрунтовано наказом міністра соціальної політики України № 892 від 17.08.2016 р., де затверджено Державний стандарт соціальної послуги посередництва (медіації). Цей стандарт визначає зміст, обсяги, умови та порядок надання соціальної послуги посередництва (медіації), показники її якості для суб'єктів різних форм власності та господарювання. Верховною Радою України було прийнято за основу законопроєкт «Про медіацію» № 3665 від 17.12.2015 р. https://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=57463. Метою законопроєкту є запровадження на законодавчому рівні інституту медіації в Україні шляхом імплементації кращих європейських та світових стандартів медіації.

В освітньому просторі України медіація почала використовуватися відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України № 59 від 01.02.2010 р. «Про вжиття заходів щодо запобігання насильству над дітьми» https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0059290-10#Text. У наказі зазначено, що серед форм насильства переважають такі форми, як побиття, образи, приниження, копняки, запотиличники, використання образливих прізвиськ, псування майна іншої особи, позбавлення їжі та грошей, неприємні дотики до тіла, бойкот тощо. Найчастіше насильство щодо дітей чинять: інші діти (95 %), батьки (68 %) та дорослі, які працюють із дітьми (39 %); від 24 до 37 % дітей зазнають насильства дома, на вулиці, у школі (від практично щоденного до декількох разів на місяць). У пункті 3.1. рекомендовано вивчати та поширювати досвід упровадження в навчально-виховний процес «шкільної медіації» як одного із способів вирішення конфліктних ситуацій.

Медіація в закладах загальної середньої освіти відображається в діяльності шкільних служб порозуміння. Листом МОН України № 1/9-516 від 30.08.2018 р. «Щодо вирішення конфліктів серед дітей в закладах освіти шляхом впровадження медіації» схвалено для використання в закладах освіти комплекс освітніх програм із вирішення конфліктів мирним шляхом. Ці програми присвячено питанню побудови безпечного простору через упровадження в систему освіти технології вирішення конфліктів шляхом застосування відновних практик: відновлювальна шкільна культура, відновлювальна медіація, сходинки відновлювальної медіації [2, с. 60; 3, с. 4-5].

З останніх документів ми спираємося на Проєкт Закону України від 19.05.2020 № 3504 «Про медіацію», що наразі перебуває на розгляді (http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=68877) [5]. Поліпшенню профілактики конфліктологічної компетентності здобувачів освіти будуть сприяти освітні програми, до яких включено психотренінгові технології, інтерактивні форми та методи навчання, рольові й ділові ігри, проєкти, в

рамках яких проводиться дослідження конфліктів з метою формування та підвищення рівня культури виходу з конфліктних ситуацій здобувачів освіти ЗЗСО.

Робота практичного психолога закладу загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) пов'язана з профілактикою та вирішенням конфліктних ситуацій різного типу. Практичний психолог ЗЗСО надає психологічну допомогу здобувачам освіти з урахуванням їхніх вікових особливостей та доцільності використання певного методу, що якнайкраще задовольняє потреби підлітків, які потрапили в конфліктну ситуацію.

Медіація – це ефективне врегулювання конфліктних ситуацій ненасильницьким шляхом за допомогою медіатора, який має неупереджене ставлення до кожного учасника конфлікту. Цінність зазначеного методу полягає в акцентуванні уваги та сил медіатора на ненасильницькому впливі щодо взаємодії сторін і медіатора. Також важливою умовою медіації є неупереджене ставлення медіатора. Його завдання полягає не в пошуку та виявленні винного, а в такому вирішенні конфліктної ситуації, коли сторони зможуть контактувати надалі, у створенні умов для розвитку стосунків, а не для звинувачення однієї із сторін.

У Проєкті Закону України від 19.05.2020 № 3504 «Про медіацію», медіатор визначається як незалежна, нейтральна, неупереджена фізична особа, яка проводить медіацію і не має повноважень щодо прийняття рішення по суті конфлікту (спору). Розглядається низка принципів медіації, серед яких: конфіденційність, добровільність, неупередженість, розподіл відповідальності [5].

Конфіденційність зустрічі та обмеження доступу до інформації як принцип передбачає, що медіатор повинен конфіденційно зберігати всю інформацію, отриману в процесі медіації. Будь-яка інформація, що була конфіденційно повідомлена медіатору однією зі сторін, не повинна передаватися іншій стороні, за винятком, якщо на це є згода сторони або якщо цього вимагає законодавче поле. ***Добровільність*** участі обумовлює свободу виходу з процесу медіації для всіх учасників. Процедура медіації є суто добровільною. Ніхто не може примусити сторони вдаватися до медіації. Медіація – це добровільний процес, заснований на прагненні сторін досягти чесної та справедливої угоди. Добровільність проявляється в тому, що: жодну сторону не можна примусити до участі в медіації; кожен учасник може вийти з процесу медіації на будь-якому етапі; згода з результатом процесу медіації є також суто добровільною; сторони самі контролюють перебіг та результати медіації; послуги медіатора протягом усієї процедури приймаються обома сторонами добровільно. ***Нейтральність*** передбачає, що медіатор є нейтральним щодо конфлікту. ***Неупередженість*** вимагає, щоб медіатор завжди діяв абсолютно об'єктивно щодо кожної зі сторін, виконував свою роботу об'єктивно і чесно, проводив медіацію тільки тих справ, у яких він може залишатися неупередженим і справедливим. ***Розподіл відповідальності*** полягає в тому, що медіатор не приймає, не вносить, не нав'язує жодних готових

рішень. Він лише веде та спрямовує процес взаємодії сторін, створюючи умови для оптимального розуміння сторонами конфлікту як самих себе, так і іншої сторони. Процес медіації характеризується тим, що самі сторони конфлікту, добровільно беручи участь у процедурі медіації, напрацьовують можливі варіанти вирішення конфліктної ситуації [2, с. 65; 5].

В арсеналі практичного психолога є багато методів психологічної допомоги. Це консультування, бесіда, інтерактивні методи тощо. Серед методів допомоги медіація займає особливе місце завдяки медіативним принципам та суб'єктній ролі учасників, які зацікавлені у вирішенні складної ситуації. Медіація задовольняє потребу здобувачів освіти в активній позиції щодо вирішення питань, які стосуються підлітків особисто. А це така потреба, як вважати себе дорослим, щоб оточення також підтримувало нову позицію учня. Чи завжди реалізується потреба підлітка бути дорослим? Частіше – ні! Через низку сталих і традиційних поглядів: конфлікт поколінь, авторитарність (а не авторитетність) старших, ставлення до підлітків як до маленьких (гіперопіка) тощо.

Саме медіація допомагає підліткам бути не об'єктами впливу, а суб'єктами вирішення складної ситуації, яка призвела до конфлікту, а відтак до токсичного шлейфу руйнівних міжособистісних стосунків, які розвивалися досить тривалий час і стали хронічними й застарілими. Серед конфліктів між учнями найбільш поширеними є такі: вигадування прізвиськ, завдання особистої образи, прагнення перекричати іншого, агресивна поведінка, суперечки, непорозуміння, порушення дисципліни, боротьба за лідерство, проблеми взаємостосунків, псування особистих речей.

Актуальний запит до практичного психолога відображає основні труднощі взаємодії дорослих з підлітками, зумовлені різними позиціями та стилями спілкування. Саме вони становлять значну частину роботи практичного психолога.

Розгляньмо сім видів батьківської влади у спілкуванні з підлітками:

Автократичний – підліток не може висловити свою точку зору, бути учасником рішень, які його стосуються. Батьки все вирішують за підлітка, не зважаючи на його думку.

Авторитарний – підліток може бути учасником обговорення, але батьки приймають остаточне рішення, враховуючи лише власні думки.

Демократичний – підліток робить свій внесок в обговорення проблеми і може сам приймати рішення, однак він повинен повідомити про це батьків, від яких залежить остаточне слово.

Егалітарний – батьки і діти «на рівних» є учасниками в прийнятті рішень.

Дозвільний – підліток займає більш активну та впливову позицію у формуванні рішень.

Попускний – підліток сам вирішує, інформувати чи ні батьків про своє рішення, яке він приймає самостійно.

Ігнорувальний – батьки не знають про рішення, які прийняв підліток, він не вважає за потрібне інформувати батьків про своє рішення [1, с. 150-151].

Отже, чому саме медіація є ефективним методом для вирішення конфлікту? Бо медіація – це:

- Ґрунтовне опрацювання конфліктної ситуації.
- Переосмислення досвіду конфліктних стосунків.
- Вихід (звільнення) від токсичних переживань.

Процес медіації відбувається без звинувачень, приниження, навішування ярликів, знецінення. Після медіації дитина отримує: ***полегшення***, звільнення від тягаря неприємних переживань, що мали систематичний характер; ***упевненість*** у власній спроможності вирішувати складні питання, а не тікати від них; ***досвід*** вирішення складної ситуації в екологічний спосіб (а не вирішення питання у форматі: хто сильніший, той і правий). Дитина виступає не в ролі жертви (пасивна позиція), яка скаржиться, очікує, що хтось вирішить усі проблеми за неї, а в ролі дипломата (активна позиція), яка сама приймає рішення, докладаючи зусилля, наводячи аргументи, власне бажання та особисту зацікавленість щодо вирішення складної ситуації.

Наведемо декілька ситуацій із практики вирішення конфліктів у процесі медіації.

Ситуація 1. Конфліктна ситуація між двома дівчатами, у минулому подругами. У першої дівчинки переважає сангвінічно-холеричний тип темпераменту, у другої – велика частка меланхолічних рис. Конфлікт виник на основі конкуренції першої дівчинки, у якої переважає сильний тип нервової системи, що призвело до глибокого страждання другої дівчинки, яка має чуттєвий тип. Процес медіації був проведений із дотриманням усіх норм та правил, з урахуванням основних принципів проведення медіації. У підсумку: перша дівчинка зрозуміла силу образи другої дівчинки. Вона навіть не здогадувалася про наслідки свого впливу на подругу, бо сама так сильно не відчувала і не реагувала на зовнішні впливи щодо своєї особистості. У процесі медіації, почувши про всі переживання та емоційні страждання від другої дівчинки, перша усвідомила, що могла довести своїми словами та діями іншу людину до нервового зриву. Вона попросила вибачення, визнавши хибність минулих дій, та дала обіцянку щодо нового екологічного стилю взаємодії. Конфлікт, який породжував емоційні страждання, було залагоджено та припинено.

Ситуація 2. Конфліктна ситуація між двома хлопцями. Перший хлопець – активний, із загостреним почуттям справедливості; другий – флегматичний, дещо інертний, не завжди надає значення певним наслідкам своїх дій, спокійно ставиться до своїх вчинків, не розуміє, що так сильно роздратувало першого. Конфліктна ситуація спричинилася у зв’язку з викладенням у мережу деяких відео. Відео виклав другий хлопець, на що перший дуже образився та активно протестував проти такого вчинку. Він вимагав скасування відеоконтенту, обурювався та намагався виправити ситуацію, вдаючись навіть до фізичного впливу. Звісно, що вчасно вирішений конфлікт запобіг тілесним ушкодженням і травмам, що могли виникнути в разі ескалації конфлікту. У підсумку: перший хлопець мав можливість спокійно та цивілізовано (без використання фізичної

сили) пояснити, що саме його обурило. Другий ніяк не міг зрозуміти «інтимності» матеріалу, вважав, що перший хлопець просто чіпляється безпідставно. Після медіації відео було видалено з мережі; це було зроблено одразу в присутності першого. Після медіації перший хлопець заспокоївся та подякував другому за видалення інформації та медіатору за допомогу.

Ситуація 3. Конфліктна ситуація між хлопцем і дівчиною: хлопець стриманий, дещо залежний від думки компанії друзів; дівчина має ознаки демонстративного типу, активна, але також звертає увагу на думку своїх подруг. Конфліктна ситуація виникла ще в початковій школі на тлі взаємних образ та зачіпань. У підлітковому віці загострилося бажання «порахуватися» за минулі сварки. Ситуація дійшла до взаємних образ, що межували з ненавистю. У процесі медіації вдалося з'ясувати витоки конфлікту, окреслити можливі варіанти виходу із складної ситуації. Процес роботи був складним для всіх учасників медіації. Застарілий конфлікт нищівним чином міг пошкодити, викривити уявлення підлітків одне щодо одного, назавжди зруйнувати віру в можливість відновлення мирного співіснування в класі. У підсумку процесу медіації з'ясовано, що кожен більшою мірою спирався на думку групи та керувався оцінками конфліктної ситуації, які транслювалися групою підтримки. Підлітки зрозуміли, що бажання конфліктувати провокувалося зовнішніми впливами, застарілими образами, надуманими та перебільшеними фактами. З'ясувавши цю обставину, учасники конфлікту вирішили, що найважчим буде протистояти непорозумінню в їхніх групах, інші не схвалять примирення та будуть усіляко провокувати наступні сутички. Було обговорено можливі мотиви кожної з груп та стиль подальшої взаємодії.

Отже, представлені вище ситуації висвітлюють позитивне значення вирішення конфліктів шляхом медіації, а також підкреслюють роль медіатора як людини, що навіть у дуже складних випадках утримує баланс думок, екологічність з'ясування спірних питань і тенденцію до подолання протистояння в мирний спосіб, створює передумови відновлювальної практики. Без підтримки медіатора конфліктна ситуація, найімовірніше, вирішиться деструктивним шляхом, що призведе до загострення відносин між учасниками, ускладнить пошук позитивного вирішення спірного питання. Протистояння сторін переросте в конфлікт: дорікання, обурення, суб'єктивні вимоги та звинувачення стануть звичним явищем у спілкуванні сторін, які перебувають у протистоянні.

Конструктивне вирішення конфлікту, на відміну від деструктивного, спирається на взаєморозуміння та пошук позитивних шляхів вирішення проблеми, прийняття відповідальності за конфліктну ситуацію. Процес конструктивного вирішення конфлікту приводить до задоволення обох сторін та покращує їхні взаємовідносини.

В основу вирішення конфлікту конструктивним, мирним шляхом покладено вісім принципів. Їх розробили та представили співробітники Фонду досліджень миру і майбутнього Швеції:

1. Люди: відокремити людину від проблеми – обговорювати

проблему, а не одне одного.

2. Інтереси: зосередитися на інтересах, а не на позиціях.

3. Варіанти: шукати взаємовигідні варіанти.

4. Критерії: результат повинен відповідати загальнообов'язковим критеріям.

5. Правда: існує декілька правд: твоя, їхня і, можливо, ще чиясь.

6. Кошти: стежте за єдністю засобів та цілей.

7. Передумови: прагніть тільки таких цілей, які підходять і для вас, і для іншої сторони.

8. Влада: досягайте власних цілей, а не карайте інших [2, с. 52].

Медіатор, як людина із незалежною позицією, створює підстави для опрацювання конфліктної ситуації окремо з кожним учасником та прийняття рішення щодо бажаних наслідків вирішення протистояння. Також медіатор допомагає побачити ситуацію в більшій кількості варіацій, з різними можливостями вирішення. Це сприяє виходу з «тупикового погляду» на опонента та знаходженню оптимального варіанта, що задовольнить кожного з учасників.

Процес медіації сприяє розумінню себе, розумінню іншого, усвідомленню ситуації, усвідомленню наслідків конфлікту, прийняттю відповідальності за зміну ситуації, спільному пошуку рішень та їх реалізації. У спільному проходженні цих сходинок відновлювальної медіації між учасниками (перша сторона, медіатор, друга сторона) медіаційного процесу виникають відновлювальні дії та спільний пошук рішень.

Ідея відновлювальних практик ґрунтується на зміщенні центру уваги з конфліктної проблеми на людину. Термін «відновлювальні» припускає, що щось було пошкоджено і має відновитися. Відновлення передбачає: відновлення відносин до їх попереднього стану; зміцнення і розширення того, що вже було «сильною стороною» і «працювало»; трансформацію щодо відновлення відносин, розвиток цивілізованих стосунків після конфлікту [2, с. 60].

Зокрема відновлювальна комунікація – це вільний від маніпуляцій та тиску організований медіатором діалог, спрямований на розуміння самою людиною різних контекстів проблемної ситуації й прийняття нею відповідальності за пошук виходу з неї. Таку комунікацію практичний психолог може організувати з учасником проблемної ситуації або між учасниками ситуації, а також самі учасники можуть будувати своє спілкування як відновлювальну комунікацію в майбутньому. Відновлювальна комунікація допомагає подивитися з усіх боків на конфліктну подію, зокрема: зрозуміти стан інших учасників конфліктної ситуації, оцінити можливі наслідки, самому зробити усвідомлений вибір подальших дій. У відновлювальній комунікації основний акцент робиться на збереженні конструктивних відносин у майбутньому. Вона фокусується не тільки на власному мовленні, а й за рахунок позиції активного слухання, відкритих запитань, уточнень, «відображення» слів та станів іншої сторони конфлікту [3, с. 14-15].

Упровадження відновлювального підходу в ЗЗСО спрямоване на: вирішення конфліктів між учасниками навчально-виховного процесу без застосування маніпуляцій або сили; відновлення позитивного емоційного та психологічного стану; усвідомлення відповідальності за скоєний вчинок; самостійне виправлення негативних наслідків заподіяної шкоди; взаєморозуміння та відновлення відносин між сторонами конфлікту; зміну настановлень при реагуванні на конфлікти з каральних на відновлювальні; можливість самостійно приймати рішення щодо вирішення конфліктних ситуацій; поліпшення психологічної атмосфери в групі, класі, навчальному закладі тощо [2, с. 62].

Позитивний наслідок медіації для підлітка в широкому сенсі намічається через тенденцію особистісного дорослішання (зростання):

1. Підліток вчиться розуміти себе (які емоції переживає, чого хоче досягти).
2. Підліток вчиться чути, розуміти, приймати іншого (розуміння емоційного стану іншого учасника конфліктної ситуації, уміння подивитися з багатьох сторін на ускладнення).
3. Підліток наважується на прийняття рішення (а не перекладає вирішення конфліктної ситуації на плечі вчителя, батьків, інших людей).
4. Підліток робить відповідальний вибір (вирішити питання, замість уникнення його вирішення).

Отже, медіація як метод вирішення конфліктних ситуацій сприяє не лише локальному вирішенню конфлікту, а й заохочує підлітка до розвитку життєво важливих навичок екологічної взаємодії. Медіація орієнтує підлітка на гармонійні стосунки, спонукає до розуміння позиції іншої людини, бачення ситуації з декількох позицій. Медіація створює передумови для якісних змін особистості підлітка через усвідомлення впевненості у власних силах та спроможності керувати обставинами.

Список літератури

1. Вікова і педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко та ін. Київ : Каравела, 2007. 400 с.
2. Розбудова миру. Профілактика і вирішення конфлікту з використанням медіації: соціально-педагогічний аспект : навч.-метод. посіб. Київ : Стеценко В. В., 2016. 192 с.
3. Практика медіації: Словник-довідник / уклад.: С. О. Гарькавець, Л. П. Волченко. Лисичанськ : Фокспринт, 2019. 128 с.
4. Програма X Відкритого методичного онлайн-фестивалю «Київ M-FEST 2021» 17-19.02.2021р., вебінар «Медіація: ефективне вирішення конфліктів» на базі Київського Палацу молоді та юнацтва. URL: https://docs.google.com/spreadsheets/d/19gZ3zjH7siy5hwfuOnezY5DqQmPkZlrGxsmADw77QqI/edit#gid=0 (дата звернення: 05.03.2021).
5. Про медіацію: Проект Закону України від 19.05.2020 № 3504 URL: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=68877 (дата звернення: **05.03.2021)**

СЕКЦІЯ 3.
ФОРМУВАННЯ МЕДІАІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ І СТУДЕНТІВ

Анищенко Ліна Олександрівна
м. Чернігів
ORCID ID 0000-0003-4524-7835

МЕДІА-ІНФОРМАЦІЙНА ГРАМОТНІСТЬ ЯК ПРОФІЛАКТИКА АГРЕСІЇ В ІНТЕРНЕТІ

Анотація. Стаття присвячена вивченню негармонійних форм спілкування в інформаційному середовищі в контексті перебування учасників освітнього процесу. Об'єктом є явище кіберагресії щодо педагогів та дітей (кібергрумінг, секстинг, інтернет-челенджі та ін.). Детально розглянутий кейс з коментарями з авторського посібника «Основи цифрової компетенції педагога: профілактика медіа травматизації».
Ключові слова: медіа, медіа-інформаційна грамотність, профілактика, агресія, педагоги, кейс-стаді.

Abstract. The article is devoted to the study of disharmonious forms of communication in the infospace in the context of the presence of participants in the educational process. The object is the phenomenon of cyber-aggression against teachers and children (cybergrooming, sexting, Internet challenges, etc.). The case with commentators of the author's premise "Fundamentals of digital competence of a teacher: prevention of media trauma" is considered in detail.
Keywords: media, media literacy, prevention, aggression, teachers, case studies.

«Медіа необхідно вивчати не тільки, щоб дати школярам або студентам знання, а й тому, що медіа сьогодні — це наше оточуюче середовище, і було б нерозумним ігнорувати те, що нас оточує».

Кріс Ворсноп, канадський медіапедагог

Світ бурхливо змінюється. Розвиток електронних технологій та упровадження інтерактивних систем комунікацій відкрило можливості доступу до потоку аудіовізуальної інформації масової теле-, кіно-, відеопродукції Інтернет. Це не могло не трансформувати масову культуру, не вплинути на групову та індивідуальну психологію, систему цінностей і сприйняття оточуючої дійсності. Зазначене, здебільшого, стосується дітей та молоді, тому що з пелюшок мали необмежений доступ до Інтернету.

Наразі, в Новій українській школі навчається перше покоління дітей, яке не може порівняти цифровий світ зі світом без інтернету, а звичка до агресивних форм самовираження та відсутності відповідальності за свої дії чи бездіяльність у інтернеті вже стала закономірністю.

Вищезазначене потребує ревізії знань, умінь, навичок та цінностей освітян з питань медіа-інформаційної грамотності з урахуванням психологічних та психофізіологічних особливостей усіх споживачів освітніх послуг у епоху WEB 3.0.

МІГ (медіа-інформаційна грамотність) розглядає всі види засобів масової інформації, а також інших постачальників інформації, таких як бібліотеки, архіви, музеї та Інтернет, незалежно від використовуваних технологій. МІГ лежить в основі свободи слова та інформації, оскільки дає змогу громадянам зрозуміти функції засобів масової інформації та інших постачальників інформації, критично оцінювати їх зміст, а також ухвалювати обґрунтовані рішення, з точки зору, як користувачів, так і виробників інформації та медіаконтенту. Це безпосередньо стосується питань захисту дітей від агресії у віртуальному середовищі.

Так, згідно з даними ЮНІСЕФ, в Україні близько 50% підлітків стали жертвами кібербулінгу. «Кожна третя дитина прогулювала школу через кібербулінг. 75% підлітків у анонімному опитуванні підтвердили те, що Instagram, TikTok та Snapchat є основними соціальними платформами для «цькування», – за твердженням представниці ЮНІСЕФ в Україні Лотти Сильвандер[1].

За дослідженнями лабораторії психології масової комунікації та медіаосвіти Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, основними інтернет-ризиками для підлітків 7 та 8 класів є тролінг, шантаж і примус, погрози, що поєднуються з фізичних насильством. Для старших підлітків – учнів 9 та 10 класів основними інтернет-ризиками є: кібергрумінг, сексторшен та сексвізуал (Найдьонова Л.А.,2021) [3].

У віртуальному середовищі агресію за засобами поділяють на пряму/відкриту і приховану/латентну. На думку дослідників, кіберагресія у більшості випадків:

1) спрямована не проти реальної, відомої агресору людини, а проти віртуального персонажа;

2) реалізується від віртуально сконструйованого «Я»;

3) залишається невідомою оточенню агресора у реальному світі. Така кіберагресія характерна як для дорослих, так і для дітей, тоді як підлітки можуть обрати однокласника чи сусіда [4].

Прихована (латентна) агресія виявляється у дещо інших формах. Така агресія ніколи не позиціонує себе як, власне, агресія, маскуючись під дискусію, обмін думками та інші нормативні форми спілкування. Її основними знаряддями є сарказм, замасковані образи, провокаційні висловлювання тощо.

Експертка у питаннях агресії Т.Дзюба порівнює пряму агресію з ударом кийком по голові, а приховану – це доторк до больової точки. Прихована

агресія стає добрим підґрунтям для виникнення багатьох страхів: страху залежності від стосунків, остраху емоційної близькості, страху зіткнутися зі своїми і чужими емоціями. Це і породжує захисну реакцію: емоційне дистанціювання, уникнення близькості у реальних стосунках[2].

У Чернігівському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти – опорному закладі Всеукраїнського експерименту «Стандартизація наскрізної соціально-психологічної моделі інтенсивного масового впровадження медіаосвіти у вітчизняну педагогічну практику» окрім підготовлених методичних розробок наразі розробляється навчально-практичний посібник «Основи цифрової компетенції педагога: профілактика медіатравматизації учасників освітнього процесу», в якому увага приділяється практичному аспекту (кейс-стаді, ситуативні задачі та ін. з реального життя) захисту дітей та мінімізації агресії у віртуальному середовищі. Розглянемо один фрагмент на прикладі ситуативної задачі.

Ситуація. Ви працюєте класним керівником 9 класу. Занепокоєна мати однієї з учениць зателефонувала Вам та попросила з'ясувати причини дивного стану її доньки. Дівчина з благополучної родини, вчилася добре, проблем з поведінкою не мала. Вже тиждень вона відмовляється ходити до школи, постійно засмучена, втратила апетит, сняться нічні кошмари, на запитання батьків про причини такого стану не відповідає. Батьки схвильовані та шукають поради та допомоги. Поспілкувавшись з дітьми Ви отримали інформацію, що, ніби-то, якесь відео з цією дівчинкою розповсюджуються у месенджерах серед учнів школи. На відео, яке виглядало як зйомка зґвалтування, Ви впізнали ученицю та двох учнів школи.

Запитання для педагогів.

Складіть свій алгоритм дій?

Яким чином Ви повідомите про це батьків учениці та дирекцію школи?

Напишіть текст цього повідомлення.

До кого потрібно звертатися у подібних випадках?

Коментар.

Нажаль, це реальна історія, яка відбулася в одному з обласних центрів нашої держави, а подібні ситуації відбувалися у більшості великих міст України та закордоном.

Неповнолітнім оголошується підозра у зґвалтуванні (ч. 3 ст. 152 КК України).

Примітним для цієї ситуації було те, що всі її учасники були підлітками з благополучних сімей середнього достатку, що вчилися в одній школі. Подія сталася серед дня, камери на одному з будинків зафіксували, що дорослі перехожі бачили, що дівчинку підлітки силоміць тягнуть у малолюдне місце, проте не зробили зауважень. Одночасно, проти дівчинки було вчинено декілька злочинів, а саме: зґвалтування і секстинг (поширення відвертих фото-відео неповнолітніх без їх згоди та\або шантажування ними). За 2017 рік на «гарячу лінію» однієї із профільних структур надійшло близько 30 тис. звернень від

дітей, з них близько 10 тис. пов'язані з життям дитини в інтернет-середовищі, більшість із яких — секстинг[5].

Україна входить до 20 країн із найменшою кількістю зґвалтувань. За даними World Population Review, 2019 року в Україні скоєно 1,4 зґвалтувань на 100 000 населення (або 635 на 43 млн) [6].

За даними Офісу генпрокурора, у 2019 році було зареєстровано 550 кримінальних злочинів проти статевої свободи та недоторканості дітей, у 2020- вдвічі більше[7].

Але жертви зґвалтувань не завжди звертаються до поліції. Причиною цього часто є культура звинувачення жертви, коли люди стикаються з осудом — «сама винна». Іншою причиною є процес допитів, коли постраждала дитина переживає свою травму по колу. Іноді діти навіть не розуміють, що їх зґвалтували. До січня 2020 року в Україні не було Єдиного реєстру осіб, що скоїли злочини сексуального характеру проти дітей, що перешкоджало здійсненню правосуддя.

За визначенням Кримінального кодексу України, зґвалтування – «вчинення дій сексуального характеру, пов'язаних із вагінальним, анальним або оральним проникненням в тіло іншої людини з використанням геніталій або будь-якого іншого предмета, без добровільної згоди потерпілого».

Сексуальне насильство — це не завжди статевий акт, що відбувається проти волі дитини. Насильство має різноманіття проявів, як з боку авторитетних дорослих, так і з боку дітей:

- Жарти, жести та коментарі на секс-теми. Ті жарти із сексуальним підтекстом, що змушують почуватись дискомфортно, є сексуальним булінгом.
- Коментарі щодо зовнішності чи частин тіла.
- Коментарі щодо сексуальної поведінки чи вподобань.
- Плітки сексуального характеру.
- Задирання одягу.
- Знущання зі статевої/гендерної ідентичності.

Як дитина реагує на насильство.

Якщо насильство сталося один раз і раптово, може виникнути гостра реакція на стрес, яка триває впродовж місяця.

Дорослі можуть побачити це за реакціями дитини:

- Кошмарні сновидіння.
- Амнезія (дитина забуває певні фрагменти з моменту травми).
- Дереалізація (відчуття нереальності, відчуття того, що світ «перекинувся» і став не таким, як був).
- Деперсоналізація (відчуття, що Я – це «не Я»).
- Можуть виникати **флешбеки й інтрузії**. Флешбеки – коли в уяві неочікувано з’являються картинки насильства; інтрузії – спогади про насильство.
- Різка зміна поведінки дитини. Втрата інтересів, хобі.

- Діти можуть переживати панічні стани, мати нав'язливі думки або фобію. Наприклад, якщо насильником дівчинки був чоловік, то вона може боятися чоловічих колективів.
- Може виникнути порушення харчової поведінки: брак апетиту, булімія (підвищене відчуття голоду), орторексія (прагнення правильно харчуватися). Можлива залежність від алкоголю, наркотиків або комп'ютерних ігор.

Як діяти педагогу:

1. Саме педагог може навіть швидше помітити так звані «тривожні дзвіночки», ніж батьки. Бо саме вчителі бачать поведінку дитини в колективі. Якщо ви помітили маркери насилля у дитини і маєте докази цього – треба спокійно усвідомлювати, що батьки, найімовірніше, матимуть травму другої хвилі. Травма – це наслідки від пережитої ситуації, яку людина сприймає як загрозу життю чи здоров'ю своєму власному, або рідних. Для адекватних батьків звістка про те, що дитину згвалтували й поглумилися над нею, буде дуже травматичною та в них можуть виникати ті самі симптоми, що й у дитини.

2. Спілкуючись з дитиною/ підлітком потрібно в спокійній манері без поблажливого, емоційного тону, жалощів, дати їй зрозуміти, що Ви, інші вчителі, інші діти та батьки її не засуджують. Інакше – може сформуватися відчуття провини.

3. Звернутися до правоохоронних органів (поліції). Для захисту прав неповнолітніх у мережі Інтернет рекомендовано звертатися до підрозділу ювенальної превенції Національної поліції України а також за номером 1545*3 з мобільного до урядового контактного центру з питань безпеки дітей в інтернеті.

4. Обов'язково рекомендувати батькам, якнайшвидше, звернутися до спеціаліста-психотерапевта, який спеціалізується на роботі із сексуальною травмою у дітей, тому що процес психотерапії у цьому контексті триває роками. Чим швидше це зробити, тим легше буде працювати з психологічною травмою. Шкільні психологи, зазвичай, не мають такої спеціалізації, проте психологічну службу закладу необхідно повідомити для проведення психологічної просвіти та профілактики насильства в освітньому середовищі.

5. Якщо дитина звертається до поліції з приводу зґвалтування, є процедура встановлення особи. У неї має бути учнівський квиток або паспорт, якщо їй вже виповнилось 16 років. В інших випадках, їй потрібно звернутись до законного представника. Відповідно, якщо дитину ґвалтують вдома, то законний представник, наприклад, опікун або батьки, можуть сказати, що це фантазії, вони можуть мати конфліктні стосунки і дитина, таким чином, намагається «дошкулити». Відповідно, заяву не будуть розглядати. Проте, законним представником може бути педагог або психолог закладу освіти, який може засвідчити особу дитини.

Ситуація.

Дівчинка О., 15 р., з дитинства відвідує бібліотеку, в якій Ви працюєте. Одного разу, побачивши її блідою та змарнілою, Ви тактовно запитали про причину такого стану. Дівчинка почала плакати, повідомивши про те, що вже не може «це» в собі тримати. За її словами, в одній із соціальних мереж з нею на зв'язок вийшов невідомий та запропонував суттєву грошову винагороду за постійне інтимне спілкування (фото/відео) онлайн. Сім'я дитини перебуває у скрутних матеріальних обставинах, батько хворіє і всі гроші йдуть на його лікування. Дівчинка хотіла заробити грошей та допомогти батькам.

На фото в мережі – симпатичний парубок, спілкувався ввічливо, справляв враження надійного друга. Після декількох місяців спілкування, дівчинка наважилася відправити свої оголені фото та відео, звісно, без відома батьків. Замість грошей, які обіцяв парубок, дівчина отримала погрози про надсилання цих зображень її батькам, друзям у списку контактів, сусідам та ославити на все місто. Шантаж не припинявся, від О. вимагали все більше відвертих фото та відео різної тематики. Почалися погрози розправитися з мамою дівчинки, якщо вона не зніметься у порнографічному відео. Дівчинка боїться розповісти батькам, щоб не погіршити стан хворого батька. У дитини з'явилися думки про скоєння суїциду.

Що Ви порадите цій дівчинці?
Які Ваші дії як педагога?

Продовження ситуації.

Після звернення до кіберполіції було з'ясовано, що дівчина стала жертвою транснаціональної групи мисливців за дітьми, оскільки текст повідомлень хлопця, слово в слово, збігався з текстом аналогічних повідомлень у інших країнах. Нажаль, злочинців не вдалося покарати тому що угруповання діяло з-за кордону. О., за допомогою мами, знайшла в собі сили зателефонувати до журналістів, її історія допомогла багатьом підліткам не потрапити в подібну ситуацію, а батькам – вчасно провести бесіди зі своїми дітьми.

Коментар.

Україна є привабливою для дитячої секс-індустрії завдяки недосконалості законодавства у контексті онлайн-злочинів. Згідно статті 156 КК України «Розбещення неповнолітніх», з об'єктивної точки зору, злочин виражається у вчиненні розпусних дій сексуального характеру, здатних викликати фізичне і моральне розбещення неповнолітніх. Розпусні дії можуть бути як фізичними, так і інтелектуальними (у цинічних розмовах з неповнолітнім на сексуальні теми, розповідей щодо відвертих, натуралістичних сексуальних історій, фотографуванні потерпілих у різних сексуальних позах, демонстрації порнографічних предметів. Використання, в процесі вчинення розпусних дій, творів, зображень або інших предметів порнографічного характеру, а також примушування до участі у їх створенні, потребує додаткової кваліфікації за відповідною частиною ст. 301).

У розвинутих країнах, сексторшен, а саме таку назву має процес налагодження контакту з неповнолітньою дитиною з метою отримання

приватних матеріалів, шантажування ними та вимагання грошей чи додаткових матеріалів, – це тяжкий злочин.

Якщо Ви стали свідком подібної ситуації або хочете отримати інформацію з цього приводу, то телефонуйте номером 1545*3 з мобільного до урядового контактного центру з питань безпеки дітей в інтернеті або 116-111 – загальна поліційна лінія з усіх дитячих проблем.

Агресія в інтернеті має десятки проявів, які постійно еволюціонують. Ми не завжди можемо захистити дітей, проте ми можемо навчити їх користуванню потужними інструментами самозахисту у формі медіаінформаційної грамотності, саморефлексії та критичного мислення.

Список літератури

1. В Україні презентували чат-бот «Кіберпес» для допомоги в боротьбі з булінгом в інтернеті. *Детектор.медіа.* 2 червня 2020. URL: https://ms.detector.media/trendi/post/24787/2020-06-02-v-ukraini-prezentuvaly-chat-bot-kiberpes-dlya-dopomogy-v-borotbi-z-bulingom-v-interneti/

2. Дзюба Т. М. Віртуальна агресія як результат інтернет-залежної поведінки підлітків. *Вісник післядипломної освіти. Серія: Соціальні та поведінкові науки.* 2017. Вип. 3. С. 67–78. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vispdoso_2017_3_9

3. Найдьонова Л. А. Цифрові ризики підлітків в умовах пандемії COVID-19. Матеріали презентації представлено на Інтернет-конференції: Безпечний інтернет для учнів та освітян, на освітній платформі "НА УРОК" 6 лютого 2021 р. URL: https://naurok.com.ua/conference/safe-internet-use

4. Немеш О. М. Інтернет-технології в психологічній практиці : посібник. Київ: Слово, 2014. 256 с.

5. Секстинг є дуже поширеним серед українських підлітків : Матеріали агентства Інтерфакс–Україна. URL: https://ua.interfax.com.ua/news/general/506896.html

6. World Population Review. Rape Statistics by Country 2021. URL: https://worldpopulationreview.com/country-rankings/rape-statistics-by-country

7. Зґвалтування дітей у 2020 р. За матеріалами агентства Ліга-новини. URL: https://news.liga.net/incidents/news/v-2019-godu-iznasilovaniy-detey-bylo-vdvoe-bolshe-chem-v-2018-m

Вознесенська Олена Леонідівна
м. Київ
ORCID ID: 0000-0002-1273-0049

Бондаревська Ірина Олегівна
м. Київ
ORCID ID: 0000-0002-7006-0979

МЕДІАПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ГРОМАДЯНСЬКОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Анотація. У статті представлено результати дистанційного пошукового опитування студентської молоді, проведеного під час карантинних обмежень у 2020 р. Визначені кореляційні зв'язки між критичним медіасприйманням та МСО і громадянською активністю соціальної підтримки, яка, в свою чергу, виявилася пов'язаною з медіатворчістю.
Ключові слова: медіа, соціальний оптимізм, громадянська активність, медіатворчість.

Abstract. The article presents results of distance survey of students conducted during quarantine restrictions in 2020. Correlation connections between critical media perception, mediatized social optimism and citizenship activity of social support was determined. Citizenship activity of social support is also connected to media creativity.
Key words: media, social optimism, citizenship activity, media creativity.

Вже більш ніж два десятиліття суспільний розвиток визначається розвитком інформаційно-комунікативних технологій, що сприяють глобалізації. Медіа стають посередниками не лише у взаємодії влади і суспільства – Інтернет та соціальні медіа стали невід'ємною частиною життя майже кожної людини. А останнім часом, пандемія COVID-19 внесла серйозні корективи не лише в життя українського суспільства, а й стала викликом для всього людства – медіа почали «головувати» у всіх суспільних процесах. Вимушена ізоляція та карантинні обмеження створили зовсім нові умови життя: дистанційне навчання, дистанційна робота, дистанційне спілкування, дистанційні розваги. Соціальні обмеження сьогодення зробили онлайн-контакт основною формою міжособистої взаємодії. Розпочалось століття вік дистанційності. Все це відбувається на тлі формування метамодернізму, коли люди перебувають на довгому й складному шляху розвитку, рухаючись у напрямку до «більшої складності та екзистенційної глибини», задаючи собі питання щодо більш важливої ролі внутрішніх вимірів життя у суспільстві ([7], цитата за [5]).

Розвиток суспільних цінностей визначає необхідність вивчення системи умов і феноменів інформаційної епохи, що впливають на формування суспільних настроїв і діяльності людини, опосередкованої інформаційно-комунікаційними технологіями. Але актуальність нашого дослідження зумовлюється не лише розвитком засобів масової комунікації, новітніх мультимедійних технологій і формуванням нових суспільних практик. Саме зміни на рівні психіки окремої особистості й на макросоціальному рівні – сприйняття, уяви, поведінки, і, відповідно, – суспільства взагалі, особливо очевидні в умовах пандемії COVID-19, штовхають психологів до пошуку відповідей щодо зв'язків між громадянською активністю та пізнанням себе – шляхами самореалізації у новій метамодерновій реальності. Саме ці виклики, зумовлені соціальними та природними факторами, привели нас до вивчення ресурсів та особистісних і соціальних можливостей, які є найбільш адекватними відповідями. Пандемія і супутня їй інфодемія змушує шукати нові підходи до розвитку особистості, що дозволять їй свідомо долати подібні труднощі, швидко адаптуватися до нової реальності, бути готовою жити у світі постійної невизначеності та небезпеки.

Метою нашого пошукового дослідження було вивчення медіапсихологічних особливостей настроїв молоді під час карантину.

У даній статті ми пропонуємо аналіз результатів опитування, проведеного наприкінці квітня – початку травня 2020 р. «Соціальний оптимізм в умовах карантину». Дослідження було спрямовано на вивчення медіапсихологічних факторів становлення особистості та пошук шляхів підвищення медіаімунітету під час пандемії COVID-19. Ми мали отримати відповіді на питання щодо ролі ЗМІ в формуванні настроїв, впливу медіатворчості на самопочуття молоді під час вимушеної самоізоляції вдома, впливу таких патернів взаємодії з медіа як медіатизовані соціальні песимізм та оптимізм, а також участь у громадянській активності. Опитування відбувалося дистанційно і було організовано за допомогою гугл-форми. Аналіз результатів відбувався за допомогою програми статистичної обробки даних SPSS 26.

У дослідженні взяли участь студенти-психологи Києва, Харкова, Чернівців, Хмельницького, Львова, загалом – 204 особи. Середній вік 19 з половиною років. Вибірка не була збалансована за статтю, що є особливістю і методологічним обмеженням майже всіх дистанційних досліджень, тому ми не екстраполюємо результати цього опитування на більш широку соціальну спільність і можемо їх розглядати лише як основу для побудови майбутніх досліджень. Ця робота мала пошукову мету.

Опитувальник містив кілька блоків питань: шкали «Самопочуття під час карантину»; «Ставлення до новинних медіа», «Медіатворчість», «Громадянська активність соціальної підтримки» та питання, спрямовані на оцінку рівня розвитку когнітивної складової медіаактивності [2] – шкала «Критичне медіасприймання». Також до опитувальника увійшов Тест медіатизованого соціального оптимізму (авторський тест *О.Л. Вознесенської*, створений для вимірювання соціального оптимізму як чинника профілактики та подолання

наслідків деструктивних інформаційних впливів і медіатравматизації), що пройшов апробацію і відповідні психометричні процедури перевірки валідизації у Всеукраїнському експерименті «Стандартизація наскрізної соціально-психологічної моделі масового впровадження медіаосвіти у вітчизняну педагогічну практику»). Тест побудований на основі тесту LOT-R (Life Orientation Test Revised) І. К. Чанга (російська адаптація див. [4]). Тест вимірює узагальнені очікування людини, опосередковані медіа, від життя і заснований на двофакторній моделі оптимізму та песимізму, яка пропонує розглядати їх як окремі феномени.

Шкала «Самопочуття під час карантину» складалася з 4 питань, що стосувалися загрози заразитися через розвиток епідемії, психологічного та фізіологічного дискомфорту, які треба було оцінити за шкалою від 1 до 5. Ми можемо розглядати її як єдину шкалу, адже внутрішня узгодженість була перевірена із застосуванням коефіцієнту Альфа-Кронбаха, який склав 0,7. Було виявлено достатньо низький рівень дискомфорту та загрози заразитися у студентської молоді (див. Табл. 1).

Таблиця 1.

Середні значення відповідей на питання шкали «Самопочуття під час карантину» (шкала від 1 до 5) (N=204)

Питання шкали «Самопочуття під час карантину»	**Mean**	**Std. Deviation**
В якій мірі Ви відчуваєте загрозу заразитися через розвиток епідемії?	2,47	,912
В якій мірі Ви відчуваєте психологічний дискомфорт (побоювання, тривога, страх, паніка)	2,44	1,119
Як Ви думаєте, яка ймовірність того, що Ви можете заразитись на коронавірус?	2,33	,923
У зв'язку з пандемією COVID-19 наскільки Ви відчуваєте фізичний дискомфорт (болі, погане фізичне самопочуття, хвороби)	1,84	1,010

Але з чим пов’язана така впевненість в завтрашньому дні в молоді? Що стає основою віри у власні сили? Соціальний оптимізм? Досвід громадянської активності, на якому він ґрунтується? Критичність у медіасприйманні? Чи є «вродженою» особливістю чи особливістю віку, чи це можна формувати у молодого покоління?

В цьому пошуковому дослідженні, як ми вже писали, респонденти показали високий рівень (вище середнього) медіатизованого соціального оптимізму і низький (близько першого квартіля) – песимізму. В порівнянні з нашими попередніми дослідженнями показники соціального оптимізму не мають значимих відмінностей, а ось показники соціального песимізму в презентованому дослідженні значно нижче [3].

Шкала «***Громадянська активність соціальної підтримки***» була побудована на основі польського опитувальника громадянської поведінки А. Залевської і Б. Кршівош-Ринкевич [8], який було перекладено українською мовою та адаптовано нами з урахуванням ситуації в Україні (*Бондаревська І.О.* та *Бондар К.М.*) [6] і містила 8 питань, пов'язаних з різними формами громадянської активності, спрямованої на допомогу іншим, відстоювання прав різних соціальних груп тощо.

Перевірка цієї шкали із застосуванням коефіцієнту Альфа-Кронбаха, який склав відповідно 0,835, дозволила нам розглядати відповіді на ці питання як єдиний показник громадянської активності соціальної підтримки. Відповіді респондентів показують, що найбільшу активність молоді спрямовано на участь у заходах, що мають на меті надання матеріальної та нематеріальної підтримки іншим людям і поліпшення місцевих умов життя та захист природного середовища. Найменшу увагу молоді привертають акції, спрямовані на захист прав окремих соціальних груп, навколишнього середовища і які сприяють миру та захисту прав людини (див. Табл. 2).

Таблиця 2.

Значення відповідей на питання шкали «Громадянська активність соціальної підтримки» (шкала від 1 до 4).

Питання шкали «**Громадянська активність соціальної підтримки**»	Середнє	Стандартне відхилання
Чи берете Ви участь у заходах або є членом будь-якої університетської, місцевої або національної організації, яка працює за для покращення майбутнього, напр. пластуни, університетська рада, Amnesty International?	2,0	0,96
Чи берете Ви участь у заходах або кампаніях, які мають на меті надання матеріальної підтримки іншим людям (наприклад, благодійні заходи, заходи збору коштів для медичних витрат або допомога жертвам катастроф)?	**2,1**	0,85
Чи берете Ви участь у заходах або кампаніях, спрямованих на надання нематеріальної підтримки іншим людям (наприклад, догляд за дітьми та літніми людьми, волонтерська робота в хоспісах, центрах соціального забезпечення або дитячих будинках)?	2,0	0,81
Чи берете Ви участь у будь-яких заходах або кампаніях (наприклад, ініційованих університетом), спрямованих на поліпшення місцевих умов життя і захист природного середовища (наприклад, очищення світу, енергозбереження, сортування відходів)?	**2,1**	0,87
Чи берете Ви участь у будь-яких заходах або акціях протесту, спрямованих на створення соціальних чи політичних змін (наприклад, збирання підписів для	1,9	0,77

петиції, блокування вулиць, розміщення протестних плакатів, захоплення будівель тощо)?		
Чи берете Ви участь у будь-яких акціях протесту або кампаніях, які сприяють миру та захисту прав людини (наприклад, меншин)?	1,7	0,72
Чи берете Ви участь у будь-яких протестних заходах або кампаніях, які пропагують інтереси окремих соціальних груп (наприклад, підтримка протестів, організованих медсестрами, вчителями, національними та сексуальними меншинами)?	1,7	0,67
Чи берете Ви участь у будь-яких акціях протесту або кампаніях із захисту навколишнього середовища (наприклад, протести проти будівництва атомних станцій або автострад у природоохоронних зонах)?	1,76	0,7
«**Громадянська активність соціальної підтримки**»	15,35	4,4

В цілому у студентів, що взяли участь в опитуванні, можемо спостерігати низьку та нижче середнього громадянську активність соціальної підтримки. Цікавим є також те, що найвищий показник отримало питання, де згадується університет як ініціатор громадянської діяльності.

Також в опитувальники були запропоновані 11 питань, що стосувалися критичності у взаємодії з медіа. Оцінка відповідей за допомогою застосування коефіцієнту Альфа-Кронбаха, який склав 0,77, довела, що ці питання можна розглядати як шкалу, що отримала назву «Критичне медіасприймання».

Таблиця 3.

Значення відповідей на питання шкали «Критичне медіасприймання» (шкала від 0 до 4).

	Mean	Std. Deviation
Я знаю, яка інформація мені зараз не потрібна	2,87	1,1
Зазвичай мені вдається помічати фальш у повідомленнях засобів масової інформації	2,66	1,0
Я часто помічаю логічні неузгодженості між змістом суспільно-політичних телепередач і життєвими реаліями	2,65	1,0
Коли я шукаю інформацію, то зосереджуюся виключно на пошуку необхідної мені, не відволікаюсь на іншу	2,32	1,3
Я часто знаходжу докази, щоб спростувати інформацію	2,15	1,2
Після перегляду телепередач я звертаюся до інших джерел за ширшими повідомленнями та коментарями	2,05	1,4
Я продивляюся кілька передач різних телеканалів, щоб зіставити різні тлумачення подій	1,90	1,4

Я регулюю і обмежую своє споживання інформації	1,88	1,3
Я завджи планую, чим буду займатися в Інтернеті (що і коли буду дивитися по телевізору)	1,74	1,4
У нашій сім'ї є правила користування Інтернетом	,70	1,1
У нашій сім'ї є правила перегляду телепередач	,55	1,0

Відповіді респондентів на питання показали, що найбільші бали мають наступні питання «Я знаю, яка інформація мені зараз не потрібна», «Зазвичай мені вдається помічати фальш у повідомленнях засобів масової інформації», «Я часто помічаю логічні неузгодженості між змістом суспільно-політичних телепередач і життєвими реаліями». Водночас, правил щодо взаємодії з медіа в родинах респондентів не має. На наш погляд, це пов'язано з юнацьким віком, коли людина, навіть, якщо не живе окремо від батьків, вже сама визначається з правилами взаємодії з медіа.

Тепер розглянемо виявлені між різними шкалами кореляційні зв'язки (див. Табл. 3). Нормальність розподілу вимірювалася за допомогою критерію Колмогорова-Смирнова; для визначення кореляційних зв'язків застосовувався непараметричний коефіцієнт кореляції Спірмена.

Таблиця 4.

Кореляційні зв'язки між шкалами МСО, МСП, «Громадянська активність соціальної підтримки», «Критичне медіасприймання», «Медіатворчість», «Самопочуття під час карантину»

	Медіатизований соціальний песимізм	Медіатизований соціальний оптимізм	Самопочуття під час карантину	Медіатворчість	Громадянська активність соціальної підтримки	Критичне медіасприймання
Медіатизований соціальний песимізм	1	-,420**	**,255****	,037	-,041	-,039
Медіатизований соціальний оптимізм	-,420**	1	**-,192****	,036	,086	**,259****
Самопочуття	,255**	-,192**	1,000	,090	,106	-,093
Медіатворчість	,037	,036	,090	1,000	**,323****	**,193****
Громадянська активність соціальної підтримки	-,041	,086	,106	,323**	1,000	**,262****

Критичне медіасприй-мання	-,039	,259**	-,093	,193**	,262**	1,000

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Було виявлено, що погане самопочуття під час карантину позитивно корелює з медіатизованим соціальним песимізмом (коефіцієнт кореляції 0,26) і негативно – з оптимізмом (відповідно 0,19, на рівні значущості p≤0,01).

Найбільш цікавими, на нашу думку, є кореляційні зв'язки на високому рівні значущості (p≤0,01) шкали «Критичне медіасприймання» зі шкалами «Медіатизований соціальний оптимізм» (коефіцієнт кореляції 0,26), «Медіатворчість» та «Громадянська активність соціальної підтримки» (коефіцієнти 0,19 та 0,26 відповідно). Тобто молоді люди з високим рівнем розвитку когнітивної складової медіаактивності, які критично ставляться до інформації з медіа, є більш оптимістично налаштовані, частіше беруть участь в громадянській діяльності та проявляють більшу медіатворчість. Нас це цікавить в контексті найвищого рівня медіаактивності, який визначається саме медіатворчістю [2].

І для нас є закономірним високий коефіцієнт кореляції медіатворчості з громадянською активністю соціальної підтримки (0,32 на рівні значущості p≤0,01). В нашому світі соціальних медіа, світі революцій, що керуються з Телеграму, та держави у смартфоні будь-яка громадянська активність має бути тісно пов'язана з медіатворчістю, активністю в соціальних мережах.

Щодо зв'язків громадянської активності соціальної підтримки з іншими шкалами, то ми були здивовані відсутністю значимих зв'язків з медіатизованим соціальним оптимізмом, адже, розглядаємо *соціальний оптимізм* як позитивні очікування людини, групи, суспільства, які поширюються на суспільне життя (віра в прогрес, розвиток суспільства) і які підкріплені активною громадянською позицією, готовністю діяти на благо суспільства та усвідомленням себе як суспільно значущої сили. І за нашою (О. Вознесенська) моделлю протидії та подолання наслідків деструктивних інформаційних впливів і медіатравматизації, віра у значущість власних зусиль та наполегливості та втілення суспільно значущих завдань є складовою фактора саморегуляції, який доповнює фактор особистісної стійкості, що визначається соціальним оптимізмом.

В опитуванні, проведеному у Всеукраїнському експерименті «Стандартизація наскрізної соціально-психологічної моделі масового впровадження медіаосвіти у вітчизняну педагогічну практику», в якому взяли участь 1439 старшокласників з усіх регіонів України (вибірка гомогенна за показником віку і збалансована за показниками статі та географії проживання), нами оцінювалася громадянська активність опору і були отримані дані, що високий рівень медіатизованого соціального оптимізму зумовлює більшу схильність до громадянської активності опору, тобто оптимісти більш схильні змінювати реальність навколо себе, вірять у власну спроможність впливати на

суспільні процеси, і не лише за допомогою медіа (коефіцієнт кореляції 0,24 на рівні p≤0,01) [1].

З чим пов'язана відсутність зв'язків МСО з іншими формами громадянської активності? Ми можемо це пояснювати як відмінностями у віці опитуваних (старшокласники та студенти), так і карантинними обмеженнями, що визначали ситуацію опитування. Хоча з урахуванням пошукового характеру нашого опитування, це питання ще потребує додаткового методологічно вивіреного дослідження.

Висновок. Проведення пошукового онлайн-дослідження з метою вивчення медіапсихологічних особливостей настроїв молоді під час карантину дозволило зробити висновок щодо прямого зв'язку між медіа-інформаційною культурою та громадянською активністю соціальної підтримки студентської молоді. Серед медіапсихологічних особливостей громадянської активності студентської молоді визначені зв'язки громадянської активності соціальної підтримки з рівнем медіатворчісті та критичним медіасприйманням студентів. Розвиток медіа-інформаційної культури студентів медіатворчими засобами та підвищення критичності медіасприймання сприятиме формуванню їх громадянської компетентності, що відповідає становленню метамодернізму в світі.

Список літератури

1. Вознесенська О. Л., Бондаревська І. О., Кришовська О. О. Соціальний оптимізм – умова довіри новинним медіа? *Наукові студії із соціальної та політичної психології :* зб. статей / НАПН України, Ін-т соц. та політ. психології. Київ, 2020. Вип. 46 (49). С. 59-68. DOI: https://doi.org/10.33120/ssj.vi46(49).157.
2. Вознесенська О.Л. Медіа-активність як фактор становлення особистості сучасного студента. *Генеза буття особистості*: матеріали II Міжнародної наук.-практ. конф., м. Київ, 19-20 груд. 2011 р. Київ, 2011. Т. 2. С. 18–25.
3. Вознесенська О. Л. Соціальний оптимізм в умовах карантину. *Досвід переживання пандемії COVID-19: дистанційні психологічні дослідження, дистанційна психологічна підтримка* : матеріали онлайн-семінарів 23 квіт. 2020 р. «Досвід карантину: дистанційна психологічна допомога і підтримка» та 15 травня 2020 р. «Дистанційні психологічні дослідження в умовах пандемії COVID-19 і карантину». Київ, 2020. С. 93–97. URL: http://doi.org/10.33120/QERPASProceding-2020.
4. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н. Разработка русскоязычной версии Теста диспозиционного оптимизма (LOT). *Психологическая диагностика*. 2010. № 2. С. 36–64.
5. Ханзі Фрайнахт: Що таке метамодернізм? / переклад Krolikowski Art. URL: https://biggggidea.com/practices/hanzi-frajnaht-scho-take-metamodernizm/
6. Bondarevskaya I., Krzywosz-Rynkiewicz B., Bondar E. Young people's

citizenship activity in times of war threat: Case of Ukraine. *Citizenship Teaching and Learning – Intellect Limited.* 2017. № 12 (2). P. 189–206.

7. Freinacht H. The Listening Society: A Metamodern Guide to Politics, Book One (Metamodern Guides). Metamoderna ApS, 2017. Vol. 1. 414 p.

8. Zalewska A. M., Krzywosz-Rynkiewicz B. *Psychologiczne portrety młodych obywateli.* Warszawa : Wydawnictwo SWPS Academica, 2011.

Даниленко Георгій Миколайович
м. Харків
https://orcid.org/0000-0001-7086-2720

Михайлова Емілія Аурелівна
м. Харків
https://orcid.org/0000-0001-5508-1248

Мітельов Дмитро Анатолієвич
м. Харків
https://orcid.org/0000-0002-3079-0571

Матковська Тетяна Миколаївна
м. Харків
https://orcid.org/0000-0002-2349-3632

ПСИХООСВІТНЯ ПРОГРАМА В СИСТЕМІ ПРОФІЛАКТИКИ ПОРУШЕНЬ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ТА ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. У роботі наведено інформацію про порушення психічного здоров'я у дітей та підлітків з фокусом на депресію та поведінкові розлади. Дана феноменологія патернів поведінки у сучасних школярів з депресивними розладами. Визначено ієрархію порушень сімейної адаптації та типологію виховання, їх роль у формуванні депресивних і поведінкових розладів у дітей. Розроблено психоосвітню програму для учнів, їх батьків та вчителів. Її імплементація у соціопедагогічний процес буде сприяти профілактиці психічних захворювань серед молоді.

Ключові слова: діти, підлітки, депресивні розлади, поведінкові порушення, типологія мікросоціального оточення, психоосвітня програма.

Annotation. The paper provides information about mental health disorders in children and adolescents with a focus on depression and behavioral disorders. This phenomenology of behavior patterns in modern schoolchildren with depressive disorders. The hierarchy of family adaptation disorders and the typology of upbringing, their role in the formation of depressive and behavioral disorders in children are determined. A psycho-educational program has been developed for pupils, their parents and teachers. Its implementation in the sociopedagological process will contribute to the prevention of mental illness among young people.

Keywords: children, adolescents, depressive disorders, behavioral disorders, typology of microsocial environment, psychoeducational program.

Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) назвала депресію однією з найважливіших причин захворювань у світі. Від депресії страждає понад 300 млн. чоловік [1,2]. За даними ВООЗ, депресивні розлади щорічно завдають глобальної шкоди економіці в розмірі 1 трлн. доларів. В даний час ВООЗ оцінює частку дітей з проблемами психічного здоров'я в 20% випадків, а проведені в Європі спеціальні дослідження дають оцінку в межах 14-30%, в залежності від віку групи дітей. У підлітків перше місце займають тривожні розлади, далі йдуть поведінкові порушення і порушення афективної сфери з вживанням психоактивних речовин. Стійкими до терапії залишаються 30% всіх депресій, неефективність і рецидиви депресії у 80% випадків пов'язані з помилками терапії, недотриманням рекомендацій, психічною коморбідністю та іншими факторами [3].

На сьогоднішній день, незважаючи на велику кількість досліджень, проблема депресивних розладів у дітей і підлітків залишається і актуалізується в зв'язку зі збільшенням кількості дітей з особистісними і поведінковими відхиленнями, неуспішністю в навчанні, агресією, суїцидальною поведінкою [4-9]. Лише 10% дітей, хворих на депресію, звертаються за медичною допомогою (частіше до невролога або педіатра), і тільки в 20% випадків депресії діагностуються своєчасно.

Офіційні статистичні дані, представлені МОЗ України, частково відображають реальну ситуацію з поширеністю депресивних розладів серед дітей і підлітків [3]. Згідно з дослідженнями ВООЗ, не більше 20% українських громадян звертаються за медичною допомогою з приводу депресії своїх дітей.

Клініко-ретроспективні дослідження стану психічного здоров'я дітей шкільного віку, проведені співробітниками ДУ "ІОЗДП НАМН" в період 2010-2020р.р., показали, що більшість дітей з невротичними розладами, включаючи депресивні і поведінкові розлади, ігноруються батьками, однолітками і педагогами [5,7,9]. Депресивні розлади посилюють шкільні проблеми, які проявляються в зниженні інтелектуальної активності, зниженні інтересу до навчання, труднощах у спілкуванні, порушенні зв'язків з однолітками, поглибленні почуття неповноцінності, концентрації на власних хворобливих переживаннях, зниженні можливості реалізації своїх здібностей. Захисні реакції уникнення, заперечення, гіперкомпенсації, сором'язливість, сенситивність, рефлексія, образливість негативно впливають на особистість дитини, роблячи її ще більш тендітною, вразливою і конфліктною.

Багато ознак інтерналізації дитячої депресії є прихованими, "маскованими" , що затрудняє діагностування лікарями і підкреслює необхідність більш активного впровадження нових діагностичних і реабілітаційних програм для дітей з емоційними проблемами. Необхідність діагностики та кваліфікації депресії у дітей диктується її обтяженістю з віком, високим ризиком рецидиву у них, на наступних етапах онтогенезу, схильністю до адиктивної поведінки. У дітей з депресією когнітивні розлади і поведінкові порушення превалюють, тоді як власне тимічний компонент захворювання

рудиментарний. Стерта афективна симптоматика депресії у дітей може бути прихована під "маскою" препубертатних і пубертатних проявів, соматичних і поведінкових розладів, створюючи додаткові діагностичні труднощі.

На жаль, всі рекомендації розраховані на хворих дорослого контингенту і не можуть бути застосовані в дитячій і підлітковій психіатричній практиці, враховуючи істотні вікові відмінності в діагностиці, терапії та профілактиці депресії.

Відомо, що різні психопатологічні симптоми розглядаються як еквіваленти депресії. Серед них - специфічні розлади когнітивної дисфункції, порушення поведінки, що значно розширюють поняття афективної патології в дитячому віці і диференціацію депресивного розладу поведінки у дітей в період статевого дозрівання. Складне переплетіння афективної симптоматики, проявів пубертатного кризу, соматоневрологічної обтяженості, включаючи і ендокринні розлади (гіпоталамічний синдром, анорексія, ожиріння) з маніфестацією в період статевого дозрівання, значно ускладнюють діагностику депресивних розладів. Тому обґрунтування підходів до діагностики та профілактики депресивного розладу поведінки у підлітків є нагальною необхідністю теперішнього часу.

Стандартизовані діагностичні процедури, визнані в світі, не влаштовують фахівців в області дитячої психіатрії до поширеної діагностики депресивних розладів у дітей за рахунок поведінкових розладів. У DSM-5 у дітей і підлітків виділені три групи депресії: велика депресія, дистимічний розлад, розлад регуляції настрою з руйнівною поведінкою. У DSM-5 вводиться новий специфікатор, який вказує на дефіцит просоціальних емоцій. Специфікатор DSM-5 "з обмеженими просоціальними емоціями" є результатом спроб пошуку маркерів депресивних розладів у дітей і підлітків. Розлади поведінки, з початком в дитячому віці, залишаються проблемою протягом усього подальшого життя людини. Розлади поведінки підвищують ризик правопорушень, формують залежність від алкоголю і наркотиків, часто поєднуються з академічною неуспішністю, асоціюються з більш високим рівнем безробіття і травматизму. До 28 років ці пацієнти обходиться суспільству в десять і більше разів дорожче, ніж їх здорові однолітки.

Відомо, що мультисистемна терапія дозволяє знизити ризик повторних правопорушень і важких психічних захворювань на 50%, а вартість лікування на одного пацієнта становить до 30 тис. євро для одного пацієнта, що надмірно навіть для економічно-розвинених країн.

У більшості європейських країн немає економічної можливості надавати таку терапію. Пошук і розробка психопрофілактичних стратегій і технологій в контексті охорони психічного здоров'я підростаючого покоління, включаючи медико – психологічного супроводу дітей і підлітків з депресивним розладом поведінки є найактуальнішим завданням соціальної дитячої психіатрії. Серед них:

- Розробка програми для специфічної профілактики розладів поведінки та антисоціальної поведінки дітей шкільної популяції

- Розробка програми профілактики, що відповідає вимогам доказової медицини для груп ризику порушень психічного здоров'я в дитячій популяції, серед яких превалюють тривожні та депресивні розлади, порушення шкільної адаптації.
- Удосконалення програми надання послуги у сфері охорони психічного здоров'я підростаючого покоління, імплементація профілактичних стратегій з підготовкою персоналу забезпечують моніторинг та наукові докази ефективності та доступу програм

Розробка програми втручання та профілактики депресивного розладу поведінки у дітей шкільного віку дозволить попередити прогресування симптомів депресивного та тривожного регістру, формування деструктивних форм поведінки, порушень когнітивного соціального функціонування в юнацькому віці.

Мультидисциплінарні дослідження, проведені співробітниками відділу психіатрії ІОЗДП АМНУ в період 2010 - 2021 рр. з проблеми депресії, поведінкових розладів на різних етапах онтогенезу, закономірностей їх формування, дозволили розробити і запропонувати психоосвітню програму в якості інформативних, навчальних та реабілітаційних заходів.

Прояви депресивного розладу поведінки у молодших підлітків включали: проблеми в навчанні і міжособистісних відносинах в школі; загальмованість, «залипання», довге нерухоме сидіння в одній позі; тривожність; погіршення концентрації уваги; млявість, пасивність, нудьгу; роздратування як відповідна реакція на прохання батьків; таємний плач, капризи, відстороненість.

Ознаки та симптоми депресії у підлітків 14-18 років включали: печаль або безвихідь; дратівливість, гнів або ворожість; сльозливість, частий плач; уникнення друзів і сім'ї; втрату інтересу до раніше улюбленої діяльності; зміни в харчовій поведінці і режимі сну. Серед інших симптомів у цій категорії підлітків-занепокоєння і збудженість; почуття марності і провини; відсутність ентузіазму і мотивації; втома і брак енергії; труднощі з концентрацією уваги; думки про смерть або самогубство. Тривога, властива молодшим підліткам, перетворюється в хронічну тривожно-тужливу депресію з частими нападами і депресивний розлад поведінки, що не залежать від умов навколишнього світу. Доповнюють картину депресії прояви кризи підліткового віку, зокрема біполярність (мінливість і протилежність) настрою: вразливість і показна зухвалість, сором'язливість і розв'язність, чутливість і холодність, незалежність і виражена жага бути поміченим і визнаним, заперечення авторитетів і наслідування кумирів, філософствування і фантазування. Рівень тяжкості депресивного розладу за шкалою загального (спільного) клінічного враження (CGI) показує, що у підлітків 12-14 років превалюють показники рівня «помітні», а у підлітків 15-18 років – «важкі», що свідчить про пізню діагностику захворювання і його резистентність до терапії.

Встановлено способи, за допомогою яких підлітки "відіграються" в спробі впоратися з емоційним болем: проблеми в школі, збігання з дому,

зловживання наркотиками і алкоголем, низька самооцінка (депресія провокує або підсилює почуття каліцтва, сорому, невдачі, нікчемності), залежність від Інтернету, що формується (втекти від своїх проблем), безрозсудна поведінка, насильство.

У більшості підлітків з депресивними розладами поведінки (88,2%) зареєстровані міжособистісні конфлікти з батьками. В якості предикторів депресії найбільш часто виступають конфлікт нестійкості батьківського ставлення, конфлікт зверх турботи, конфлікт неповаги прав на самостійність.

У ході дослідження виділено фактори ризику розвитку депресивного розладу поведінки у підлітків: депресивний розлад у молодшому шкільному віці (40,2%), супутні коморбідні розлади психіки (66,7%), когнітивні порушення (89,2%), спадкова обтяженість щодо депресії (31,4%), низький соціально-економічний статус дитини (67,6%), хронічні стреси (76,5%). Рівень соціального когнітивного функціонування порушений у 100,0% підлітків з депресивним розладом поведінки. Феноменологія поведінкових патернів депресії у підлітків представлена агресією (100,0%) патохарактерологічними реакціями (100,0%), комунікативними девіаціями (100,0%), аутоагресією (34,3%), аморальною (34,3%), неестетичною поведінкою (15,7%). Модель поведінки у дівчаток-підлітків з депресією найбільш часто проявлялася у вигляді самоушкоджень (порізи, опіки).

У підлітків з депресією реєстровані варіанти адиктивної поведінки, пов'язані з вживанням їжі (33,9 %); з вживанням тютюну (69,2%); з вживанням алкоголю (27,5%); з захопленістю переглядом телепередач (47,0%); з захопленістю Інтернетом (78,4%); з захопленістю азартними іграми (15,7%); з захопленістю комп'ютерними іграми (66,7%); з вживанням канабіноїдів (препарати конопель – гашишу, марихуани, драпу, анаші) (10,8%).

У контексті гендерних відмінностей слід відзначити превалювання у дівчаток підлітків 12-14 років агресії, аутодеструктивної поведінки, порушень харчової поведінки (анорексія). У хлопчиків 12-14 років з депресією відзначені ігрова та Інтернет залежності; у підлітків 15-18 років – гемблінг, залежна поведінка від наркотиків і куріння. У підлітків з депресивним розладом поведінки діагностовано стійкі і ситуативні компоненти тривожних станів, що впливають на процеси адаптації. Встановлено, що підлітки з депресивним розладом поведінки вказують на низьку сімейну згуртованість, вкрай емоційно відокремлені відносини з батьками (53,1% підлітки і 17,7% - батьки).

Депресивний розлад поведінки характеризується вищою питомою вагою симптомів депресії та порушення соціального функціонування по мірі дорослішання підлітка. Більшість підлітків із депресивними розладами демонструють поступове зростання психопатології афективного регістру та тяжкості поведінкових девіацій з часом. Тяжкість депресивної симптоматики поступово зростає, в першу чергу за рахунок підлітків з деструктивною поведінкою. Серед підлітків із депресивними розладами спостерігався нижчий рівень соціальної адаптації, що призводило до того, що багато з них нерегулярно відвідували навчальні заклади, не отримували необхідну медичну,

психологічну та соціальну допомогу. Депресивні симптоми у підлітків асоційовані з інтерналізацією і екстерналізацією клінічних проявів.

У підлітків 12-14 років спостерігався перебіг депресії із збільшенням питомої ваги соматичних та когнітивних симптомів із тенденцією до інтерналізації проявів розладу. Для осіб чоловічої статі більш властивою була тенденція до екстерналізації клінічного варіанту депресії з вираженими афективними порушеннями, дратівливістю та імпульсивністю. У підлітків з депресивним розладом поведінки діагностовано рівень хвороби за всіма шкалами невротичного стану (невротичної депресії, тривоги, обсесивно-фобічних порушень, астенії, істероїдного типу реагування та вегетативних порушень). Показники ситуативної тривожності (у 62,5% хлопців та у 75,0% дівчат – підлітків), та особистісної тривожності (у 93,2% хлопців та у 47,1% дівчат – підлітків) досить високі. Також втрата самоповаги, схильність до соматизації конфлікту, фрустрація потреби в емоційній близькості, неспокій.

При опитуванні батьків підлітків із депресивними розладами поведінки, встановлено особливості дисгармонічних відхилень стилю виховання -. потураючої гіперпротекції. Симптомокомплекс потураючої гіперпротекції включав схильність до гіперпротекції, потурання потребам підлітка, недостатність вимог-обов'язків та вимог-заборон, мінімальність батьківських санкцій у разі невиконання вимог. Для батьків дівчат із депресивними розладами поведінки була властива фобія втрати дитини – це уявлення про надмірну тендітність та хворобливість дитини. Для батьків хлопців із депресією була більш властива проекція на дитину власних небажаних рис. За параметром експресивності в родинних стосунках за оцінками підлітків із депресивними розладами поведінки, низькі показники (46,5 %) діагностувалася втричі частіше, ніж за оцінками батьків (12,1 %; $P\varphi < 0,01$), що вказує на неможливість підліткам відкрито діяти і виражати свої почуття, без остережень щодо погіршення відносин або психологічного руйнування. Батьки хлопців із депресією часто відзначали високу безконфліктність (61,1 %). Оцінки сімейної згуртованості підлітків із депресивними розладами поведінки та їх батьків суттєво різнилися. Підлітки здебільшого вбачали в своїй родині переважно роз'єднані, тобто екстремальної емоційно-відокремлені стосунки – 53,1% проти 17,7 % у батьків, $P\varphi < 0,001$. Батьки хворих визначали стосунки родини переважно як пов'язані, тобто збалансовано емоційно-приналежні стосунки – 44,1 % проти 21,9 % у підлітків ($P\varphi < 0,05$), або навіть зчеплені, надмірно емоційно-залучені стосунки (26,5 % проти 6,3 % у підлітків, $P\varphi < 0,01$). Показники сімейної адаптації в родинах хлопців із депресивним розладом поведінки були представлені досить узгодженими оцінками підлітків та їх батьків; переважали гнучкі типи. У родинах дівчат із депресією виявлені певні розбіжності в оцінках показників щодо сімейної адаптації між підлітками та батьками.

У дослідженні негармонійних аспектів батьківського впливу в родинах підлітків із депресією, встановлено, що в опитаних батьків хворих підлітків гіперпротекція у ставленні до дитини реєструвалася у 42,9 %; недостатність

вимог-обов'язків – у 48,6 %; недостатність вимог-заборон – у 34,3 %, мінімальність санкцій – у 40,0 %. У структурі особливих якостей батьків, що сприяють формуванню хибних виховних стратегій, перше місце посідали фобія втрати дитини та проекція на дитину власних небажаних рис (по 31,4 %). Виходячи з клінічної феноменології депресивного розладу поведінки у дітей шкільного віку, психологічної складової, особливістю сімейної адаптації та типології сімейної соціограми, нами розроблений психоосвітній метод втручання як основа первинної та вторинної профілактики порушень психічного та психологічного здоров'я.

Терапевтична тактика при депресії у дітей пре - і пубертатного періоду передбачає купірування депресивної симптоматики, первинну і вторинну профілактику прогресування депресії, відновлення соціально-психологічного функціонування. Багаторівнева модель психопрофілактики депресивного розладу поведінки у дітей шкільного віку включає стратегію первинного рівня втручання, спрямовану на сім'ю і найближче оточення дитини (сімейна психотерапія, психоосвітня програма для батьків) і три рівні стратегії, орієнтованої на хвору дитину (визначення зони дії психотравмуючого фактора в сферах мотивації, психологічних установок і поведінкового реагування). Заходи першого рівня дозволяють вирішити стресову ситуацію в сім'ї (практична підтримка батьків, психоосвітній тренінг). Заходи другого рівня передбачають купірування депресивної і коморбідної поведінкової симптоматики (арт-терапія, когнітивно-поведінкова терапія, метод десенсибілізації). Заходи третього рівня передбачають освіту пацієнтів у контексті - якість життя, копінг-поведінка, локус контролю, мотивація та модифікація неадекватних форм поведінки (моделювання нових когніцій).

Психоосвіта для дітей шкільного віку з депресивним розладом поведінки включає активне вирішення проблем (можливий варіант рішення, дії з розслаблення, рішення питання «чи потрібна допомога?», якщо «так» - проконсультуйтеся з фахівцем). Використовуючи інформаційно-психо-соціальний вплив на дитину, яка страждає на депресією, в контексті психо-освіти дає вичерпну інформацію і можливість долати проблему, розширити соціальні когніції, що є суттєвим в забезпеченні якості життя підростаючого покоління.

Необхідно в контексті психосоціального навчання визначити негативні порочні кола у контексті: депресія і школа. Ми представляємо кілька негативних порочних кіл, які повинні бути зруйновані і змінені на поліпшені варіанти: настрій і самооцінка подальшого падіння, депресія, **с**лабка концентрація, слабка шкільна активність, **з**асмучення дитини батьками або вчителем. Важливо знайти шляхи, щоб вирватися з даного порочного кола, щоб почувати себе краще. Серед факторів-тригерів ризику розвитку депресії можуть бути важкі відносини в сім'ї або в дружбі, тривалі конфлікти в школі, важке дитинство і особисті риси характеру дитини/юнака (включаючи ранню сором'язливість, перфекціонізм, інфантилізм, надмірну гіперпротекцію по відношенню до дитини). Ризиком (тривалим або миттєвим) може бути одна або

кілька причин з наступного списку: дідівщина в школі, розрив близьких відносин, розчарування в школі, стресові ситуації вдома, внаслідок фізичної хвороби, хвороба одного з батьків, смерть близьких, друзів або домашніх тварин.

Досягнення в галузі освіти, залучення в освіту в порівнянні з минулим, пропущення через призму свідомості змін в групі однолітків (спілкування, терпимість, комплаєнс, співпраця, дружба). Зміни в сімейних відносинах (спілкування, терпимість, комплаєнс, співпраця, глибокі і теплі взаємовідносини). Довідкова інформація для громадськості: наявність ломоти і болю не пояснює фізичне захворювання, незвичайні думки і почуття провини і самозвинувачення. А ці почуття можуть виникнути у будь-якої дитини, підлітка або навіть дорослого, на короткий проміжок часу. У якийсь момент багато дітей або підлітків будуть показувати деякі з цих поведінкових розладів. Інформувати і навчати, які варіанти порушених форм поведінки і серед них і небезпечні форми девіантної поведінки можуть спостерігатися у дітей і підлітків з депресивними розладами. Основними з них є: саморуйнівна поведінка, спроби самогубства, вживання алкоголю, сигарет або наркотиків, робити небезпечні речі, не думаючи про наслідки (переходячи дорогу, не дивлячись, екстремальні види спорту). Для батьків і вчителів важливий постулат – «Вони слухають з наміром відповісти» і «Більшість людей не слухають з наміром розуміти». Якщо ви виявили будь-які ознаки з вище перерахованих, вам необхідно звернутися до психолога для вирішення проблеми ідентифікації проблеми порушення психічного здоров'я.

Технологія є ефективною формою комплексної лікувальної, соціальної та психоосвітньої роботи з дітьми шкільного віку (з депресією, поведінковими розладами), їх батьків без використання психофармакотерапії, та забезпечує профілактику соціальної дезадаптації і деструктивної поведінки в юнацькому віці.

Список літератури

1. Friedrich M.J. Depression Is the Leading Cause of Disability Around the World // JAMA.- 2017. – V.317. P1515-1517. doi:10.1001/jama.2017.3826
2. The global coverage of prevalence data for mental disorders in children and adolescents / Erskine H. E. at al. // Epidemiology and Psychiatric Sciences, 2017/ -Vol. 26 , Issue 4, P. 395 – 402 doi: https://doi.org/10.1017/S2045796015001158
3. Марценковский И.А. Депрессивные и дисморфные нарушения у детей: взгляд через призму психиатрии развития [Текст] / И.А. Марценковский, Я.Б. Бикшаева // Здоров’я України. – 2007. – № 11/1. – С. 52-54.
4. Диагностические подходы к выявлению депрессии и тривоги у детей [Текст] / Е.А. Михайлова [и др.] // Інновації в сучасній науці: матеріали II міжнар. конф. – К., 2016. – С. 59-61.

5. Mykhailova E. Clinical phenomenology of depressive behavior disorders in adolescents: diagnosis, therapy, prevention. *World Science*. 2020. N 9 (61). P. 34-42.

6. Михайлова Е.А. та співавт. Психосоціальне втручання при депресії у дітей шкільного віку: фокус порушені форми поведінки**.** Харків: Дім реклами, 2020. 66 с.

7. Михайлова Е.А. та співавт. Клініко-біологічний аспект депресивного розладу поведінки у підлітків. *Вісн. пробл. біології та медицини*. 2020. Вип. 1 (155). С. 337-341.

8. Міхановська Н.Г. Психодіагностичний комплекс для оцінки наслідків домашнього насильства у дітей: метод. посіб. Київ : ПП «КП УкрСіч», 2020. 130 с.

9. Mykhailova E. Psychological characteristics of anxiety and depressive disorders of art-diagnostics in children when choosing therapeutic tactics of intervention. *Global Akademics*. 2020. № 5(6). P. 35-44.

Жадан Ірина Василівна
м. Київ
ORCID ID 0000-0001-5274-574X

ІНФОРМАЦІЙНО БЕЗПЕЧНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ

Анотація. Представлено результати емпіричного дослідження особливостей когнітивних настанов молоді, які зумовлюють здатність особистості протистояти негативним інформаційним впливам. Висвітлено специфіку впливів середовища на розвиток зазначених настанов. Окреслено напрями коригування навчальних програм з метою наближення освітнього середовища до стандартів безпечного і сприятливого для розвитку громадянської компетентності молоді.

Ключові слова: когнітивні настанови, інформаційна безпека, впливи, освітнє середовище, громадянська компетентність.

Abstract. The results of empirical research of the characteristics of the cognitive attitude of youth that predetermine the ability to resist negative informational influences are presented. The characteristics of the influence of the environment on the development of the abovementioned attitudes are covered. The directions of correction of educational programs with the objective of approximation of educational environment to the standards of safe and favourable to the development of youth civic competence are outlined.

Key words: cognitive guidelines, information security, influences, educational environment, civic competence.

Рівень розвитку когнітивних настанов особистості зумовлює її готовність протистояти негативним інформаційним впливам, налагоджувати безпечну комунікацію на різних рівнях взаємодії, реалізовувати успішні громадянські проекти.

Коли йдеться про безпечне освітнє середовище частіше обговорюють проблеми захисту інформаційного простору від неякісної інформації, від нагнітання страхів і тривоги, маніпулювання свідомістю, агресивної риторики тощо. Водночас, не меншою мірою безпека середовища залежить від рівня опрацювання інформації учасниками освітнього процесу.

Метою даної статті є висвітлення особливостей когнітивних настанов майбутніх педагогів, які дають змогу особистості протидіяти негативним інформаційним впливам.

Згідно розробленої та емпірично верифікованої раніше соціально-психологічної моделі розвитку громадянської компетентності (Жадан, 2020), набуття молоддю громадянських компетентностей, як і прийняття рішення

щодо готовності застосовувати їх і діяти відповідним чином, визначається, зокрема, *когнітивними настановами* особистості щодо сприйняття, оцінювання і рефлексії інформаційних повідомлень.

Ми виходимо з того, що найбільш значущими для розвитку громадянської компетентності є когнітивні настанови:

- *на критичний аналіз ситуації* (використання звичного алгоритму верифікації інформації – на противагу прийняття інформації, що підтверджує власні припущення, як достовірної; прагнення до встановлення причинно-наслідкових зв'язків);
- *на раціональне оцінювання інформації* (виокремлення маніпуляційної складової; визначення мети появи інформації тут і тепер; недовіра до інформації, яка апелює до емоцій);
- *на рефлексивний аналіз ситуації* (гальмування прагнення швидких рішень; аналіз власних емоцій, оцінок, помилок, встановлення їх причин; оцінювання відповідності ситуації власним мотивам і цілям).

Виявлення особливостей когнітивних настанов майбутніх педагогів здійснювалось за методикою семантичного диференціалу: респондентам пропонувалось оцінити низку суджень щодо вказаних настанов за 5-бальною шкалою, на одному з полюсів якої було «зовсім не згоден», а на іншому – «цілком згоден». Загалом було опитано 178 студентів педагогічних вишів.

Згідно отриманих даних, близько 40% майбутніх педагогів схильні довіряти інформації, якщо вона відповідає їх очікуванням. Тобто, двоє з п'яти студентів довіряють тому, чому хочеться довіряти, не намагаючись перевірити достовірність повідомлення. Три чверті опитаних визнають, що мають проблеми з визначенням надійності джерела інформації, а кожен п'ятий взагалі не має потреби у верифікації інформації. Більше двох третин опитаних вважають, що люди взагалі не мають бажання встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між явищами суспільного життя. Відтак, навряд чи можна очікувати, що майбутні педагоги будуть прагнути мотивувати учнів до критичного аналізу ситуації і будуть здатні навчити це робити.

Не вселяє оптимізму і рівень настанов на раціональне оцінювання інформації: близько 40% опитаних схильні вважати, що інформації, яка апелює до емоцій, можна довіряти і не замислюються про те, чому ця інформація була оприлюднена саме тепер та кому це вигідно. Більше 60% респондентів визнають, що сприймають інформацію, не розрізняючи факти і коментарі. За таких обставин майбутні вчителі, з одного боку, є легкою здобиччю для різного роду маніпуляцій, а з іншого, – з великою ймовірністю стануть носіями і активними трансляторами неякісної інформації, створюючи загрози безпеці.

Настанови респондентів на рефлексивний аналіз ситуації вкрай дискретні, що виявляється у невідповідності їх уявлень і практик рефлексії Так, близько 90% опитаних погоджуються з тим, що робота над помилками є обов'язковою умовою успішності спільних дій, тобто, виявляють розуміння важливості рефлексії. Водночас 76% стверджують, що рідко аналізують свої помилки, ставлення і емоції, визнаючи таким чином уникання практик рефлексивного

аналізу. Цілком очікуваною за таких обставин є суперечливість прогностичних уявлень і оцінок респондентів. Так, наприклад, близько 84% респондентів вважають, що не можна довіряти тим, хто обіцяє все і швидко, 58% – вбачають причини помилкових рішень саме у прагненні вирішити проблеми якнайшвидше і, водночас, 43% опитаних переконані, що більшість суспільних проблем, насправді, мають прості рішення (не погоджуються з цим менше 30% респондентів). Наслідком браку настанов на рефлексивний аналіз ситуації є відмова від оцінювання відповідності ситуації власним мотивам і цілям (до такого оцінювання вдається менше 18% майбутніх педагогів). Свідченням низького рівня рефлексії є також звичка діяти без попереднього плану (кожен другий з опитаних визнає, що зазвичай спочатку діє, а потім шукає пояснення, навіщо йому це було потрібно).

Все викладене дає підстави говорити про несформованість когнітивних настанов майбутніх педагогів, які зумовлюють якісний аналіз ситуації взаємодії, раціональне оцінювання загроз і деструктивного потенціалу інформації, виокремлення маніпулятивних впливів і прогнозування їх наслідків.

Чим зумовлена така ситуація? З поміж чинників нерозвиненості когнітивних настанов молоді, чи не найвагомішим видається вплив соціального середовища. Такий висновок ми зробили, проаналізувавши результати дослідження особливостей впливу соціального середовища на розвиток громадянських компетентностей, що зумовлюють якісне опрацювання інформації, здатність до протидії негативним інформаційним впливам і утвердження практик взаємодії, які відповідають критеріям безпеки. Для цього був розроблений опитувальник на основі виокремлених показників когнітивних настанов. Респондентам пропонувалося оцінити, у який спосіб соціальне середовище реагує на окремі практики взаємодії.

Як свідчать отримані дані, на думку майбутніх педагогів, соціальне середовище переважно підтримує (схвалює чи мотивує) практики: суперництва і протистояння; прийняття як достовірної інформації, що підтверджує власні припущення; довіри до інформації, яка надходить від авторитетних джерел чи осіб; прагнення встановити причинно-наслідкові зв'язки; розрізнення фактів і коментарів; розпізнавання маніпуляційної складової інформації; віри у існування простих рішень складних проблем.

Водночас, практики критичного ставлення до будь-якої інформації та винесення суджень про події і людей на основі власних відчуттів і переживань середовище частіше обмежує.

Відтак, соціальне середовище, насправді, не орієнтоване на утвердження безпечного інформаційного простору, у якому немає місця суперництву і протистоянню; прийняттю на віру інформації без належного обґрунтування і документального підтвердження, маніпуляціям, заснованим на обіцянках швидко і просто вирішити всі проблеми.

Разом з тим, підтримка середовищем прагнення встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, розрізняти факти і коментарі, перевіряти достовірність інформації і розпізнавати її маніпуляційну складову не є

достатньо ефективною, оскільки результати цих впливів, як зазначалося вище, невтішні.

Підсумовуючи викладене можна констатувати, що:

- соціальному середовищу загалом і освітньому зокрема бракує розуміння соціально-психологічної зумовленості інформаційної безпеки;
- впливи середовища різноспрямовані, мають низький розвивальний потенціал, а почасти взагалі деструктивні (наприклад, схвалення і мотивування протистояння та обмеження критичного ставлення до інформації);
- найбільш перспективними для створення безпечного освітнього середовища видаються зусилля, спрямовані а) на підвищення рівня громадянської компетентності педагогів і батьків; б) на уточнення і розширення переліку соціально-психологічних компетентностей, які мають бути сформовані у освітньому процесі, та розробку методичних рекомендацій щодо їх розвитку. Окрему увагу слід звернути на засвоєння молоддю алгоритмів опрацювання інформації та визначення відповідності її вимогам безпечного середовища.

Список літератури

1. Жадан І.В. (2020) Соціальне середовище як чинник розвитку громадянських компетенцій: емпірична модель дослідження. Наукові студії з соціальної та політичної психології, 45(48), 50-58. https://doi.org/10.33120/ssj.vi45(48).141

2. Смолова Л.В.(2010) Психология взаимодействия с окружающей средой (экологическая психология). – СПб: СПбГИПСР – 711 с.

3. Ясвин В.Я. (2020) Формирование теории среды развития личности в отечественной педагогической психологи. Психология. Журнал ВШЭ. Т.17, №2, 295-314. Взято з https://psy-journal.hse.ru/2020-17-2/375263323.html

Краснякова Алла Олексіївна
м. Київ
ORCID: 0000-0001-6584-0068

ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ КОМПЕТЕНТНОГО ГРОМАДЯНИНА В ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ

Анотація. Інтернет розглянуто як унікальний ресурс розвитку громадянської компетентності кіберпокоління. Звертається увага на те, що молоді громадяни країни усвідомлюють небезпеку інформаційних впливів в інформаційно-комунікаційному середовищі Інтернет.
Ключові слова: громадянська компетентність, інформаційно-комунікаційне середовище, кіберпокоління, інформаційний вплив.

Abstract. The Internet is seen as a unique resource for the development of civic competence of the cyber generation. Attention is drawn to the fact that the young citizens of the country are aware of the dangers of information influences in the information and communication environment of the Internet.
Keywords: civic competence, information and communication environment, cyber generation, information influences.

Інтернетизація змінює комунікаційну діяльність сучасної людини, ставить перед нею нові й нові завдання. Оцифрування різних сфер життєдіяльності, стрімкий розвиток новітніх інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), зокрема інтернет-технологій, вимагає готовності постійно оновлювати знання, зокрема у сфері ІКТ; здатності сприймати і критично аналізувати гігантські потоки інформації, самостійно оцінювати можливості та ризики використання новітніх ІКТ та інтернет-технологій; раціонально реагувати на політичні, економічні, соціальні зміни у суспільстві.

Постановка проблеми. Світова статистика свідчить, що обсяг людських знань щороку збільшується вдвічі і це прискорює розвиток інформаційного суспільства [5]. Інформаційне суспільство потребує формування нового громадянина, який готовий компетентно (свідомо й активно) діяти: приймати рішення щодо захисту своєї гідності, відстоювати громадянські права і свободи, сприяти позитивним соціальним зрушенням. Дж. Равен вважає, що в інформаційному суспільстві громадяни повинні брати активну участь у суспільно-політичних процесах, оскільки «розвиток нових комунікаційних технологій дозволяє людям легше і швидше висловлювати думку з різних питань, від питань побутових до найскладніших соціальних проблем» [6, с. 138]. На думку П. Левіна, формуванню компетентного громадянина сприяє інформаційно-комунікаційне середовище мережі Інтернет. Громадяни в

інформаційному суспільстві потребують більшої кількості інформації – і сучасні інтернет-технології надають її; Інтернет дозволяє спілкуватися без обмежень і вести віртуальний дискурс як «масові міські збори»; здійснювати пряму онлайн участь у громадському та політичному житті без втручання з боку впливових осіб, державних органів тощо [9].

Проте існує й інша точка зору. Вітчизняні і зарубіжні дослідники визнають, що Інтернет, як і будь-який інший винахід людства, має як позитивні так і негативні наслідки. В. М. Щербіна вважає, що в процесі інтернет-комунікації, відбувається не лише мовна й культурна експансія, але й програмування певних структур свідомості і підсвідомості, а ІТ- технології дозволяють непомітно вводити в пам'ять людини будь-яку інформацію, формувати потреби, інтереси, цінності, світогляд [8]. П. Д. Фролов вважає, що інформація може апелювати до суб'єктності користувача, пробуджувати його самодетрмінацію, нарощувати її, розвивати компетентність у бідь-якій сфері, і навпаки, заплутувати, ускладнювати прийняття рішення, руйнувати, пригнічувати, вказувати на недоцільність, небажаність, небезпечність прояву суб'єктності, заперечувати наявність у людини компетентності, особливо у сферах громадянського і політичного життя [2, с. 25]. Отже, перебування в інформаційно-комунікаційному середовищі з одного боку сприяє розвитку компетентності особистості, з іншого, створює проблеми, які пов'язані з негативним інформаційним впливом на розвиток компетентного громадянина.

Вітчизняні й зарубіжні дослідники характеризують інформаційно-комунікаційне середовище мережі Інтернет як ресурс розвитку і саморозвитку людини, джерело інформації, знань; платформа для спілкування й інтерсуб'єктної взаємодії різних соціальних суб'єктів; нове «гібридне» соціальне середовище (утворене з елементів реального та віртуального життя), в якому розгортаються процеси соціалізації, ідентифікації, становлення і розвитку громадянської компетентності, а сучасні інтернет-технології надають можливість кожному користувачеві компетентно (швидко і якісно, усвідомлено і відповідально) орієнтуватися у віртуальному інформаційному просторі. Утворений користувачами інформаційно-комунікаційний простір, сьогодні постає як сукупність баз даних, способів, технологій їх використання, що забезпечують інформаційні потреби членів суспільства.

У контексті нашого дослідження к*омпетентність* розглядаємо як специфічне особистісне утворення, що визначає готовність людини діяти на основі сформованої компетенції (або сукупності компетенцій). Вважаємо, що у сфері громадянського, політичного життя компетентність постає як інтегративне поняття, що характеризує суб'єкта, який діє усвідомлено й відповідально, реалізує компетенції якими володіє; компетентність завжди пов'язана з мотивацією особи, відповідальністю і спрямованістю у майбутнє; виявляється в умінні здійснювати вибір, адекватно оцінювати свої можливості в конкретній ситуації. *Громадянську компетентність визначаємо як внутрішню готовність особистості усвідомлено і відповідально реалізовувати комплекс громадянських прав і свобод, нести відповідальність за свої дії.* Становлення

громадянської компетентності, як показали наші попередні дослідження [3], ускладнюється її динамічним характером, а саме: а) становлення громадянськості і компетентності відбувається на різних вікових етапах як результат цілеспрямованої інтелектуальної та практичної діяльності індивіда у соціальному середовищі, у тому числі в інтернет-середовищі і розвивається протягом життя; б) розвиток громадянської компетентності передбачає вдосконалення знань і уявлень про взаємозв'язок громадян і держави, відносин між людьми, практичних умінь у сфері громадської участі; в) участь громадян у вирішенні актуальних питань на місцевому та державному рівні дозволяє суб'єкту ефективно реалізовувати свої права (та / або інтереси цільових груп), безпосередньо або опосередковано впливати на прийняття соціально-значущих рішень; г) розгортання громадянської компетентності відбувається в соціумі з певною системою цінностей, ідеалів, моральних норм та правил і зі зміною світу, вимог до людини, під впливом інформації, громадянська компетентність оновлюється й модернізується.

Не останню роль у процесі розвитку громадянської компетентності відіграє цифрова компетентність користувача [4]. Інтернет, як джерело інформації, так чи так забезпечує актуалізацію знань, необхідних для створення й оновлення особистих стратегій пошуку, аналізу і розповсюдження інформації, а також порівняння та критичне оцінювання достовірності, надійності джерел даних; надає можливість опановувати нові поняття або формулювати їх; розширювати і змінювати способи світосприйняття, прогнозувати можливий вплив альтернативних поглядів на своє життя. Однак, незважаючи на переваги застосування інформаційно-комунікаційних технологій та інтернет-технологій, у молодих громадян країни виникає чимало проблем, пов'язаних із вирішенням суспільно-політичних проблем, захистом власних прав і свобод за допомогою конвенційних форм інтернет-участі. На наш погляд, ці проблеми спричинені інформаційним впливом контенту на уявлення, усвідомлення, мотивацію, громадянську відповідальність молоді.

Мета: визначити проблеми, що виникають в інформаційно-комунікаційному середовищі мережі Інтернет і можуть впливати на становлення та розвиток громадянської компетентності молоді.

Виклад основного матеріалу. Можливість отримувати різнопланову інформацію, коментувати та поширювати її на великий загал, управляти інформаційним контентом, змінювати інформаційні потоки, комбінувати їх, моделювати текстовий простір у зручний для себе спосіб, а також генерувати новий контент, утворювати свій простір інтеракцій, з одного боку *стимулює особистість до прояву суб'єктної активності в інтернет-просторі*. З іншого, *агрегація інформації, нерідко протилежної та провокаційної за змістом, породжує негативні впливи* на людину і суспільство. Гіпертекстуальність, фрагментарність і мозаїчність інформації, може призвести до *інформаційного перевантаження* людини і викликати роздратування, прояви агресії, формування протестних настроїв; надмірна кількість інформації нерідко спричинює *«вислизання»* важливих інформаційних повідомлень і

залишає людину сам на сам в неосяжній віртуальності. За відсутності життєвого досвіду вирішення суспільних проблем користувачі послуговуються тією інформацією, яка є доступною, зрозумілою, актуальною і потрібна для захисту прав та життєвих інтересів. Зайва кількість інформації стає *«шумовим фоном»,* який заважає ґрунтовно аналізувати суспільно-політичні процеси, гальмує прийняття раціонального рішення, стримує громадянську активність у реальному житті, гальмує розвиток громадянської компетентності кіберпокоління. Отже, надмірна кількість інформації актуалізує проблему опрацювання інформації: розпізнавання, відбору, перевірки, розташування у певній логічній послідовності та захисту.

Цілий комплекс проблем виникає в інтернет-середовищі в процесі інтерсуб'єктної взаємодії. У віртуальному інтернет-просторі, зокрема соціальних інтернет-мережах, користувачі активно спілкуються, обговорюють свої потреби, вирішують ціннісні конфлікти. При цьому, як правило, намагаються взаємодіяти в атмосфері поваги, відкритості, чесності та підтримки; висловлювати власні думки, відстоювати свої погляди, зокрема і політичні, сприймаючи точку зору іншого. Між користувачами виникають нові особливі стосунки, опосередковані інтернет-технологіями, спостерігається *тенденція до конвергенції* (від лат. convergo – «наближатися»). (Тенденція до конвергенції виявляється у толерантному ставленні до суб'єкта взаємодії, пошуку компромісів стосовно прийняття іншої точки зору). За соціально-психологічною теорією впливів В. О. Татенко в інтернет-просторі «замість суб'єкт-об'єктної за своєю суттю ідеї конкуренції, виживання одних за рахунок інших, пропонується суб'єкт-суб'єктна модель взаємоопосерекованого саморозвитку, а саме: кожний активно, ініціативно, помірковано, етично і творчо – власне вчинково – віддає іншому за максимумом усе те найкраще, що в нього є і так само вчинково – привласнює за максимумом усе найкраще від іншого. Виникає справжня спільність «Ми» [7, с. 184].

Добровільне прийняття інформації від іншої людини як такої, що заслуговує на довіру, і є ***інформаційним впливом*** [2]. Вплив стає можливим лише тоді, коли людина сама обирає інформацію якій довіряє, добровільно схиляється до думки більшості. В Інтернеті, є можливість автономного вибору контенту і разом з тим, утворюється «ілюзія автономності». Кожний учасник комунікативного процесу в інтернет-просторі діє самостійно, однак знаходиться під впливом контенту інших суб'єктів взаємодії: інтернет-спільноти, онлайн групи, провайдерів, контенту глобального цифрового світу. В. О. Васютинський вважає, що саме у процесі взаємодії з іншими суб'єктами збуджується, актуалізовується внутрішнє, і набуває реальності зовнішнє. В інтерсуб'єктній взаємодії зовнішнє і внутрішнє об'єднуються в цілісну суб'єктивну реальність і … індивід урешті-решт розставляє внутрішнє і зовнішнє по місцях» [1, с. 377]. Інтернет-комунікація постає як опосередкована інтерсуб'єктна взаємодія різних соціальних суб'єктів у віртуальному просторі. Враховуючи невизначеність просторово-часової локалізації інтернет-комунікації, синхронний та асинхронний типи взаємодії, не прив'язаність до

часу і місцеположення, віку і соціального статусу комуні кантів, можна говорити, що у віртуальному інтернет-середовищі користувачі отримують додатковий ресурс для саморозвитку. Кожний може спостерігати різні рольові моделі (на прикладі реальних людей або віртуальних образів), побачити, зрозуміти наслідки такої поведінки для себе, для суспільства, перевірити ці рольові моделі на придатність. І навіть якщо випробовуючи різні способи поведінки людина помиляється, серйозних наслідків для власного майбутнього й інтересів суспільства їй вдається уникнути. Рефлексуючи отриманий досвід, особа досягає нове розуміння шляхів вирішення особистих проблем, а також проблем суспільства. Інтерактивність у віртуальному просторі гасить її фізичну активність, знижує конфліктність за рахунок зменшення особистих контактів. Проте гіперкомунікація може спричинювати гострі дискусії, зокрема і політичні, посилювати протистояння між громадянами країни, збільшувати напруженість у суспільстві. Тож, у віртуальному інтернет-середовищі особистість хоча і відчуває себе незалежною та автономною (може утворювати нові соціальні зв'язки, конструювати власний простір інтеракцій, брати участь у житті громади на місцевому, регіональному чи державному рівнях, виявляти громадянську активність), вона завжди залишається сам на сам із віртуальністю і є відкритою для зовнішніх впливів, у т. ч. і маніпулятивних. Наслідки маніпулятивного інформаційного впливу можуть носити руйнівний характер як для окремого індивіда, так і для суспільства вцілому, оскільки зачіпають традиційну систему цінностей, моральні норми і правила. У зв'язку з цим, постає питання: «Чи усвідомлюють користувачі небезпеку інформаційних впливів в інтернет-середовищі?»

Результати емпіричного дослідження уявлень молоді щодо впливу інформаційно-комунікаційного середовище мережі Інтернет на розвиток громадянської компетентності, проведене нами у 2020 р. свідчить про *контроверсійність* оцінок. У дослідженні за методикою незавершених речень, брали участь 62 особи, віком від 18 до 30 років, серед яких 23 – лідери молодіжних громадських об'єднань, решта – студенти останніх курсів ЗВО м. Києва). Молодь характеризує Інтернет як «важливу і невід'ємну сферу сучасного життя»; «потужну рушійну силу яка спонукає людину до саморозвитку»; «найголовніший ресурс отримання інформації, чудове джерело для її пошуку та розповсюдження»; «джерелом знань, яке надає можливість бути обізнаним і постійно розвиватися у різних сферах діяльності»; «домінантною платформою пошуку інформації, спілкування з друзями, відпочинку»; «найзручнішим, потужним засобом комунікації»; «інструментом праці, навчання, розваги»; «більш результативним інструментом для роботи і відпочинку, ніж будь-що інше»; «засобом який забезпечує широкі можливості, але за умови оволодіння цифровою компетнетністю». *(Текст подано мовою респондентів)* .

Разом з тим користувачі визнають, що Інтернет є «не тільки позитивним явищем сучасного життя». Це «інструмент впливу на свідомість людини, боротьби різних політичних сил за уми та серця людей»; «інноваційна

технологія, яка відкриває безмежні можливості, а також несе загрозу для людей, які не готові ним користуватись і стають жертвами когнітивних викривлень та маніпуляцій»; «маніпулятор громадської думки»; «популярний «смітник»; «гальмо розвитку людини, причина її деградації»; «світова мережа, вплив якої необхідно обмежити, зокрема для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку».

Мотивами входження в інтернет-простір молодь визначає: *пошук інформації* (літератури для навчання, роботи, саморозвитку); *потребу в спілкуванні* (з друзями, близькими родичами, колегами по роботі); бажання *відпочити* (перегляд відео, музика, спорт). *Ознайомлення в Інтернеті з новинами суспільно-політичного життя країни, світу,* стає для молодих громадян звичним, і майже єдиним способом отримання інформації у цій сфері, оскільки «зручно, швидко, комфортно, доступно, цікаво», «до того ж їх там найбільше і вони різні, з різних джерел». Користувачі вважають, що це потрібно їм для «розуміння того, що відбувається в країні, у світі»; «в інтернеті є плюралізм думки і відсутня цензура»; «цікавить незалежна, незаангажована думка експертів, аналітиків»; «там коротко і про головне, можна знайти зрозумілу інформацію»; перевагою інтернету є те, що «можу вибирати де і що читати, шукаю альтернативні думки, відчуваю себе громадянином країни». Відповіді типу «читаю новини тому, що перед очима завжди першою є стрічка новин», «інколи хочеться забути про власні життєві проблеми, а політика не вимагає такого зосередження, як серіали чи фільми» є поодинокими, проте такі судження є показником ставлення молодих людей до політики. Молодь вважає, що завдяки інтернету суспільно-політичне життя стає «більш відкритим для того, щоб розібратися в ньому»; «популяризованим, доступним, емоційними, впливовим, близьким і зрозумілим»; «зачіпає майже кожного громадянина – користувача інтернету». Одночасно респонденти визнають, що «інтернет стає дедалі бруднішим, і хоча і має безліч можливостей як для дієвого втілення у життя різних проектів, скерованих як на покращення життя, є безліч способів маніпуляції громадянською думкою»; «інтернет є платформою для публікацій, розміщення інформації, з метою впливу на людей», «комічним, фальшивим, показовим з безліччю можливостей для інформаційного впливу та маніпулювання».

Щодо застосування Інтернету як платформи для обговорення подій суспільно-політичного життя, слід зазначити, що *кількість негативних оцінок респондентів значно перевищує кількість позитивних.* Респонденти вважають, що обговорення суспільно-політичних проблем, проблем окремих громадян – це «порожня витрату часу»; «не актуально, не цікаво, не характерно і для молоді велика рідкість»; «неприйнятно, адже купа бруду з яким потім жити, і можливо доведеться відповідати за законом»; не є важливим, оскільки це «переливання з пустого в порожнє», «нудно і це вже «задовбало» і не приносить результату, а тільки викликає негативні емоції». Молодь вважає, що обговорювати проблеми суспільства «безглуздо», адже «політики, державні діячі завжди ховаються за масками і виконують ролі»; «безтолкова справа»,

оскільки нічого не зміниться в країні. Респонденти підкреслюють, що при сучасному рівні розвитку ІКТ та інтернет-технологій виникає небезпека відкритих висловлювань і застерігають від наслідків відвертих обговорень проблем суспільного розвитку. Щирі обговорення – це «напруга і ризик, тому треба приховувати свої думки щоб уникати неприємностей». Однак, якщо виникає необхідність висловити свою думку з приводу вирішення проблем суспільства, захисту прав окремого громадянина або групи, *дві третини* досліджуваних обирають інтернет, тому що це «зручний і оперативний канал розповсюдження інформації»; «єдиний спосіб донести свою думку, особливо під час карантину»; «канал, де можна не боятися говорити відверто, якщо тема є актуальною для всіх, наприклад дороги, екологія, здоровий спосіб життя, освіта»; «в інтернеті існує можливість спокійно продумати свою промову, виписати аргументи на захист своєї думки, шанс бути почутим і підтриманим». Решта респондентів не готові виявляти громадянську інтернет-активність ні в реальному, ні у віртуальному просторі, оскільки вважають, що у них «недостатньо знань для публічного оприлюднення»; «морально не готові до цього, оскільки не цікавлюсь політичними і громадськими проблемами»; «моя думка нікого не цікавить»; «суспільно-політичне життя – не моя сфера інтересів; «все одно, нічого не зміниться в нашій країні»; «вважаю недоцільно і неефективно витрачати час на виступи, все одно я нікому нічого не доведу, я не політично активний громадянин, не довіряю жодному мас-медіа і каналу інформації»; «не буду висловлювати свою думку, бо це небезпечно для мене і моїх рідних».

Отже, усвідомлення молодими громадянами небезпеки інформаційних впливів, зокрема в інтернет-середовищі, спричинюють їхні сумніви щодо доцільності розгортання громадянської активності у віртуальному просторі. Проте готовність більшості респондентів висловити свою думку саме в Інтернеті з приводу вирішення проблем суспільства, захисту прав окремого громадянина або групи, свідчить, що *інформаційно-комунікаційне середовище мережі Інтернет є важливим ресурсом розвитку громадянської компетентності молоді.*

Список літератури

1. Васютинський В. Інтеракційна психологія влади. Київ, 2005. 492 с.
2. Інформаційний вплив: теорія і практика прогнозування : монографія / за ред. П. Д. Фролова ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т соц. та політ. Психології. Київ : Міленіум, 2011. 304 с.
3. Краснякова А. О. Особливості розвитку громадянської компетентності кіберпокоління. *Габітус.* 2020. № 19. С. 241–246.
4. Краснякова А. О. Цифрова компетентність корситувачів Інтернету: соціально- та політико-психологічні аспекти дослідження. *Проблеми політичної психології :* зб. наук. праць / Асоц. політ. психологів України, Ін-т соц. та політ. психології НАПН України. Київ, 2019. Вип. 8 (22). С. 198–210.

5. Соснін О.В. Проблеми державного управління системою національних інформаційних ресурсів із наукового потенціалу України. Київ : Ін-т держави і права ім. В. М. Корецького НАН України, 2003. 572 с.

6. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация : пер. с англ. Москва : Когито-центр, 2002. 396 с.

7. Татенко В. О. Соціальна психологія впливу : монографія. Київ : Міленіум, 2008. 216 с.

8. Щербина В. М. Сітьова кіберкомунікація як соціальний феномен. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг.* 2002. № 1. С. 109–116.

9. Levine, P. Can the Internet save democracy? Toward an on-line commons. *Democracy's moment: Reforming the American political systems* / Hayduk, R., Mattson, K. (Eds.). New York : Rowman & Littlefield, 2002. P. 121–137.

Локшин Віктор Соломонович
м. Київ

ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ КОМПЛЕКСНОЇ ДІДЖИТАЛІЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

Анотація. Висвітлюється проблема формування фахової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в умовах діджиталізації суспільства. Стверджується, що управління цінностями на рівні закладів та установ професійної освіти значно розширює можливості мотивації персоналу на основі ціннісних стратегій комплексної діджиталізації суспільства. Обґрунтовується необхідність розроблення і теоретичного обґрунтування моделі формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання з урахуванням вимог діджиталізації.

***Ключові слова*:** комплексна діджиталізація, фахова компетентністьб ціннісна компетентність.

Управління цінностями на рівні закладів та установ професійної освіти розширює можливості мотивації персоналу на основі ціннісних стратегій комплексної діджиталізації суспільства.

Формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання у контексті діджиталізації суспільства є система цінностей в умовах євроінтеграції [1]. В процесі проведення аналізу щодо проблем формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання можна зробити висновок, що не завжди приділяється належна увага таким її аспектам, як рівні розвитку цінностей, рівнів розвитку ціннісної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в формування ціннісної компетентності у контексті модернізації вищої освіти .
Мета проведення науково-педагогічних досліджень полягає в розробленні та теоретичному обґрунтуванні моделі формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання з урахуванням діджиталізації.

Глобалізація процесу формування міжнародних відносин, інтеграційні процеси, що відбуваються в Європі, прагнення України стати повноцінним членом європейської та світової спільноти визначили зміну цільових орієнтирів неперервної вищої освіти[2]. Процеси модернізації вищої освіти стосуються і аспектів підготовки майбутніх педагогів професійного навчання як її складової, здатної продуктивно використовувати внутрішні і зовнішні ресурси та забезпечувати формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в умовах євроінтеграції**.** Керівники закладів та установ професійної освіти не завжди мають достатній вичерпний рівень уявлення про цінності, значущі для працівників, тому стратегія розвитку сучасних

навчальних закладів іноді виявляється недостатньо вдалою. Неважливо, наскільки блискуче проведений аналіз, на якому заснована стратегія, адже саме люди - від директорів до персоналу педагогів професійного навчання середньої ланки - повинні розуміти цю стратегія відповідає їхній системі цінностей. Мова ідеться про цінності корпоративні, загальнолюдські, сімейно-традиційні і ключові[4].

Ми говоримо про людські фактори, а не про матеріальну сторону справи. І цей чинник нині знаходить широке визнання у всьому світі. Цінності мають значення. Вони слугують основою для прийняття рішень і виконання дій. Цінності у відповідності до рівнів розвитку впливають на підходи до управління сучасними навчальними закладами в контексті вимірів зорієнтованими на практико-орієнтовані технології. у різних країнах світу відрізняється навіть оформлення логотипу компанії при вході, що визначає цінності команди саме в даній країні. Сила цих цінностей схожа з маховим колесом, яке важко зупинити і складно повернути. верстви - глибинні цінності, що, вибудовують стосунки лідера або його послідовників між собою. формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання не можливе без урахування системи цінностей.[3] доречно розглядати ціннісні стратегії як складову професійної компетентності в контексті діджиталізації суспільства.

Список літератури

1. Локшин В. С. Формування професійної компетентності менеджерів є соціокультурної сфери в контексті модернізації вищої освіти : монографія. Рівне: Овід, 2013. 296 с.

2. Локшин В. С. Управління та розвиток персоналу(основні поняття) / Розвиток системи навчання на робочому місті. Київ, 2011. 72 с.

3. Локшин В. С. Методологические основы формирования профессиональной компетентности менеджеров социокультурной деятельности. Прага : Vedecko vidavatelske centrum «Sociosfera-CZ», 2013. Ч. 1. С. 122–127.

4. Локшин В. С. Формирование компетентностной модели системы профессиональной подготовки менеджеров социокультурной сферы в контексте модернизации высшего образования. Прага: Vedecko vidavatelske centrum «Sociosfera-CZ», 2013. С. 125–131.

5. Локшин В. С. Професійна компетентність менеджерів соціокультурної сфери в контексті феноменологічних складових понятійного апарату. *Молодь і ринок.* 2011. № 1(72). С. 59–66.

6. Педагогіка вищої школи / В. П. Андрущенко, І. Д. Бех [та ін.] ; за. ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенка, В. І. Лугового. Київ : Педагогічна думка, 2008. 256 с.

7. Психолого-педагогічне проектування особистісно орієнтованих технологій навчання і виховання у вищих навчальних закладах : [монографія / за заг. ред. В. П. Андрущенка, В.І. Лугового. Київ : Педагогічна думка, 2008.

253 с.

8. Український педагогічний словник / [уклад. С. У. Гончаренко]. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

9. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно - ориентированой парадигмы образования. *Народное образование.* 2003. № 2. С. 18–24.

Найдьонова Любов Антонівна
м. Київ
ORCID ID 0000-0002-1222-295X

Кузін Костянтин Юрійович
м. Київ
ORCID ID 0000-0002-4739-8840

ЗРОСТАННЯ КІБЕРВІКТИМІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ У СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ: УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ ПАНДЕМІЧНОЇ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Протягом пандемічного 2020 року відбулися зміни в медіапрактиках учнів порівняно з 2018 роком. Результати всеукраїнського дослідження онлайн-ризиків очима підлітків, яке проведено лабораторією психології масової комунікації та медіаосвіти ІСПП НАПН України, висвітлюють загальні тенденції зростання кіберризиків та звертають увагу, на чому варто більше сконцентрувати зусилля освітянам та батькам.

Ключові слова: кіберризики, безпечний інтернет, булінг, кібербулінг, безпека підлітків, пандемія COVID-19.

GROWTH OF CYBERVECTIMIZATION OF ADOLESCENTS IN SOCIAL NETWORKS: UKRAINIAN REALITIES OF PANDEMIC DISTANCE EDUCATION

There were changes of Internet safety during the pandemic 2020 year compared 2018 data. The results of Ukrainian online research of cyber risks for teens, conducted by the Laboratory of Psychology of Mass Communication and Media Education of Institute of Social and Political Psychology NAES of Ukraine at the end of 2020 show general trend of cyber risks rising, and warn educators and parents for what risks they should be focused more attention for prevention.

Keywords: cyber risks, internet safety, bullying, cyberbullying, teen safety, COVID-19 pandemic.

Постановка проблеми. Проблема кібервіктимізації в інформаційному просторі під час зустрічі з багатьма інтернет-ризиками – одна з ключових в темі безпечності освітнього середовища в ході цифровізації освіти. Вона набуває все більшого значення в зв’язку з тим, яка частина дитячого життя відбувається в медіатизованому форматі, тобто у формах, опосередкованих сучасними медіа із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій. Поступ людства до інформаційного суспільства, дігіталізаццiя економіки, культури та й побутового життя передбачає здійснення частини звичних практик у цифровому просторі (кіберпросторі): спілкування із близьким і віддаленим соціальним оточенням, а

відтак набуття соціального досвіду із відповідним засвоєнням соціальних регулятивів (норм, цінностей) і розбудовою стосунків; пошук інформації для забезпечення предметної діяльності, ведення поточних справ і забезпечення повсякденних потреб (фінансово-економічні, соціокультурні, громадсько-політичні аспекти людської діяльності також все більше набувають «оцифрованого» характеру). Дещо менше усвідомлюється, але все більше важить для розвитку особистості рефлексивна діджитал-практика діалогу з собою за допомогою віддзеркалення і переосмислення себе, конструювання власного самоздійснення у взаємодії із цифровим середовищем та його соціальними і парасоціальними утвореннями. Інформаційне розширення життєвого світу особистості за трьома векторами психологічного благополуччя (відносини з соціальним оточенням, діяльністю і власне собою) потребує сьогодні концентрації зусиль на розумінні психологічних наслідків цивілізаційного руху до цифри. Одним із найбільш важливих напрямів у дослідженні цієї глобальної проблеми є питання психологічної безпеки дитини в інформаційному просторі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, виокремлення не розв'язаних частин загальної проблеми. Дослідження проблеми становлення особистості в умовах взаємодії з медіапростором активно і концентровано вивчаються науковцями створеної з цією метою 2006 р. лабораторії психології масової комунікації та медіаосвіти Інституту соціальної та політичної психології НАПН України. Зусиллями співробітників цього єдиного в країні спеціалізованого наукового підрозділу проаналізовано світовий досвід дослідження загроз, з якими стикається дитина в інформаційному просторі, розроблено вікову періодизацію медіаризиків, створено перші спеціалізовані медіаосвітні навчальні програми «Медіакультура» для закладів загальної середньої освіти з відповідним методичним забезпеченням, запропоновано концепцію впровадження медіаосвіти у вітчизняну педагогічну практику, яка послідовно реалізується всеукраїнською мережею експериментальних закладів освіти всіх рівнів та ініційованим науковцями нині потужним громадським медіаосвітнім рухом. За майже 15 років діяльності лабораторії питання інформаційної безпеки, досліджень психологічних наслідків деструктивних інформаційних впливів в умовах кіберсоціалізації дитини постійно знаходилося в фокусі уваги дослідників. Так, з 2008 р. досліджується рівень медіакультури учнівської молоді, який включає індикатори психологічного благополуччя та медіаризиків, що дає змогу проаналізувати динаміку стану інформаційного простору та його рівень небезпечності для дітей [7-17]. Наукові розробки систематично представлялися широкому колу освітян на всеукраїнських і міжнародних масових заходах, зокрема освітянських виставках і педагогічній пресі [22-28].

Глобальний виклик пандемії COVID-19, оголошеної Всесвітньою організацією охорони здоров’я у березні 2020 р., який вимушено зсунув усі людські практики в цифровий простір через необхідність дотримання карантинних обмежень соціальної дистанції, загострив проблему

інформаційно-психологічної безпеки дитини в цифровому просторі. Інтернет, ставши провідним каналом доступу до зовнішнього світу в умовах депривації інших способів комунікації імовірно змінив картину ризиків, з якими стикаються діти в кіберпросторі. Частина цих цифрових ризиків є досить прогнозованою, але частина залишається майже зовсім не обговорюваною з дорослими, прихованою. Як виглядають ці цифрові ризики та їхня динаміка протягом пандемічного періоду очима дітей залишається не дослідженим і не відомим у масштабах всієї країни.

Метою статті є висвітлення змін безпеки підлітків в інтернеті протягом 2020 р. в Україні: зміна традиційних ризиків та появи нових шкідливих впливів під час пандемії для підлітків 7-10 класів порівняно з рівнем, зафіксованим 2018 р. Завдання роботи – висвітлити загальні тенденції кібервіктимізації, зокрема різновидів кібербулінгу в умовах карантину та динаміку інших цифрових ризиків, до яких віднесено: жорстокість і насильство в мережах, кібершахрайство, сексуальна експлуатація, підштовхування до самоушкоджень. Аналіз даних всеукраїнського дослідження обґрунтовує напрями найбільш актуальної профілактичної роботи для освітян і батьків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Всеукраїнське масове опитування проводилось у межах діагностично-розвивального проекту «Медіакультура в умовах пандемії» [6] відповідно до програми всеукраїнського експерименту з упровадження медіаосвіти, затвердженої наказом МОН України № 1199 від 18.08.2017 р. та її доповненням планом заходів з протидії пандемії, затвердженому Президією НАПН України. Опитування проводилось дистанційно у листопаді-грудні 2020 р. на базі 75 шкіл з переважної більшості областей, представлено всі макрорегіони. Було охоплено понад 3 тис. учнів 7-10 класів, що брали участь у різних блоках опитувань. Вибірку для аналізу склали 1732 осіб, які взяли участь у 7 запропонованих блоках опитувань діагностично-розвивального проекту: 1) проблеми роботизації, 2) вибору професії в умовах цифровізації, 3) психологічне благополуччя, позитивні цінності і здоров’я, 3) особливості медіапрактик і дистанційності, 4) кібервіктимізація і медіакультура, 5) медіатворчість, 6) вплив ковід і критичне мислення, 7) медіатравма війни та інформаційний патріотизм.

Які ж *нові небезпеки інформаційного впливу* зумовила пандемія? Насамперед пандемія актуалізувала загрозу здоров'ю: третина підлітків повідомила, що відчувають *страх заразитися* (33% опитаних). Це достатньо великий показник для підлітків, оскільки особливість підліткового віку в тому, що шкала часу в них особистісна і не вибудувана, вони «живуть поза часом» і загроза вмерти їх не лякає, проте, як виявилося, лякає загроза заразитись.

Це можна пояснити й тим, що дослідження проводилось у листопаді та в грудні 2020 р., під час піку захворюваності. Кожен день з медіа лунали значні цифри статистики захворілих і померлих від COVID-19, а також інформація про неготовність медичної системи до протидії небезпекам. Серед опитуваних було 18% тих, які вже могли про себе сказати, що вони перехворіли або зараз

хворіють. Решта знаходилась або на самоізоляції, або під впливом того, що друзі або знайомі хворіють.

Як і очікувалося, *страх за близьких* підлітки переживали більше, чим за себе – про такий страх звітувалася понад половина опитаних (53%). Ці високого рівня напружені переживання можна вважати зініційованими інформаційними впливами, адже характеристика медіапростору полягала в тому, що він «вибухнув» інформацією, яку будь-де можна було знайти, про пандемію та її небезпеку для старших людей. Попри те, що страх за життя виконував функцію модифікації поведінки для збереження життя, можуть бути віддалені наслідки від накопичення цих негативних переживань, якщо не буде організовано в медійному просторі відповідних культурних форм опрацювання цього накопиченого тривалий час психологічного напруження. За відсутності таких культурних форм адаптивної сили індивідуальної психіки може не вистачити для опанування медійно підсиленого емоційного стану, особливо в умовах соціальної ізоляції, яка виключає природні слабко усвідомлювані механізми тілесно-просторової динамічної стабілізації психіки.

Перенасичення інформаційного простору повідомленнями про пандемію, зокрема недостовірною та токсичною інформацією, позначається терміном *інфодемія* (від інформація і епідемія), що утворює другий напрям ініційованих медіа нових ризиків інформаційного простору в часи пандемії. Велика частка дітей підліткового віку ретельно слідкувала за інформацією про COVID-19. 38% підлітків відмічають, що їм було дуже важко розібратись, де правда, а де неправда про COVID-19. Проте кожна п'ята дитина відповіла, що їй ні з ким поговорити про COVID-19. Загалом біля 60% серед підлітків було тих, що їм вчителі, дорослі, батьки розказували про те, що робити та як себе захистити від COVID-19, проте неприпустимо велика частка тих, яким ні з ким було поговорити про це, складає 20%. Це фактично група підвищеного ризику: не відомо, в якому стані підлітки перебувають під впливом масової комунікації, якщо з ними не говорять у найближчому соціальному оточенні, у них немає можливості спілкуватися з приводу проблем, що їх турбують.

Зважаючи на домінування в сучасному цифровому просторі інформації, що сприймається зоровим рецептором, окремо розглянуто *ризик негативного впливу візуального зображення вірусу*. Це також цифровий ризик, який можна віднести до слабко рефлексованих, що можуть викликати накопичувальний ефект від відсутності протиставлення інформаційному тиску свідомих засобів захисту, відреагування і опанування.

Візуальні образи вірусної частки коронавірусу у формі кульки з рівномірно розподіленими на поверхні шпильками є розповсюдженими, широко використовуються в медіа, зокрема шкільними сайтами, в різних формах, кольорах, якостях. В опитуванні ми попросили підлітків оцінити за кількома параметрами ці зображення, як вони їх відчувають, як до них ставляться, чи ці образи їх лякають, чи вважають їх підлітки цікавими, красивими, науковими, смішними. Для найбільш стандартного і вживаного зображення вірусу кожен п’ятий учень (20%) дав максимальну оцінку за

параметром «зображення лякає». Здавалось би, така дрібничка – додати візуальне зображення вірусу до інформаційного повідомлення на шкільний сайт, бо такий формат подачі інформації – і в кожного п’ятого учня посилюється і так високе відчуття страху в умовах загрози захворіти.

У зв'язку з цим дуже актуальне питання, які образи ми, як професійні і непрофесійні виробники медіатворів зараз продукуємо, і що цими образами робимо з дітьми. Це фактично візуальний код, який на кожного п'ятого впливає як те, що погіршує психологічний стан. І насправді, візуальний вплив є темою надзвичайно актуальною, оскільки є дуже багато перегукувань з найбільш суттєвими впливами, пов'язаними із зниженням загальної вітальності та розвитком суїцидальних тенденцій у підлітків, хоча це потребує окремих досліджень.

Таким чином, група нових цифрових ризиків, пов’язаних із пандемією, є досить відчутною, охоплює значну частку опитаних підлітків, свідчить про погіршення загального емоційного фону, який отримують підлітки, через нав’язування медіа почуття страху за себе і близьких, що посилюється непрогнозованими візуальними впливами, а також внаслідок інфодемії. Потреба подальших досліджень виявлених тенденцій є актуальною і суспільно важливою.

Крім нових ризиків, пандемія та карантинні умови вплинули на динаміку традиційних інтернет-ризиків, які відстежуються з 2014 р. [11].

До таких ризиків насамперед відносимо кібербулінг, який зазвичай починається з легких перепалок, але може значно погіршувати психологічне благополуччя дитини, яка стає мішенню для враження багатьма іншими його різновидами. Загалом кібербулінг у сукупності з восьми основних його видів зростає за період з кінця 2018 р. до кінця 2020 р. приблизно в 2 рази. Є такі види, які зростають більше, а є такі, що не так інтенсивно збільшуються за оцінкою у відсотках тих підлітків, які стикаються з переліченими видами в інтернеті. Загалом, це підтверджує відому емпіричну закономірність: чим більше перебуває підліток в інтернеті, тим більше він стикається з ризиками, і відповідно, тим більш вразливим може стати до негативних впливів, які наявні в цифровому просторі. Існує і протилежний ефект – нормалізації насильства, коли людина починає вважати, наприклад, приниження – нормою, бо «так у всіх», втрачає здатність обурюватися, протидіяти, бо просто не бачить насильства. Услід за нормалізацією іде копіювання і повторення зразків поведінки, які не зустрічають відсічі і соціальних санкцій. Це поступове сповзання до неприйнятного важко усвідомити дитині, дорослі мають допомогти, попри те, що і суспільні норми теж можуть зсовуватися до більшого прийняття насильства, проте цьому наслідку нормалізації насильства також потрібно протистояти.

Відповідно ми маємо готувати дітей протистояти цим цифровим ризикам, формуючи шляхом медіаосвіти крім цифрових технологічних користувацьких умінь і ті психологічні новоутворення, які сприяють зменшенню вразливості та кібервіктимізації дитини.

Таблиця 1.

Частка підлітків, що стикалися з різними видами кібербулінгу (порівняння 2018-2020 рр.)

Вид кібербулінгу	**2018 р. (N=1439)**	**2020 р. (N=1732)**
1. Перепалки (флеймінг)	кожен 6-й	*третина (кожен 3-й)*
2. Нападки, тролінг і погрози	кожен 5-й	*третина (кожен 3-й)*
3. Наклепи (розповсюдження небажаної інформації в мережі)	кожен 5-й	кожен 5-й
4. Переслідування (зустрічі офлайн)	кожен 6-й	кожен 5-й
5. Самозванство і фішинг (викрадання і видавання іншими себе за вас)	кожен 6-й	кожен 5-й
6. Ошуканство, шахрайство	кожен 6-й	кожен 5-й
7. Ізоляція (бойкот)	кожен 6-й	*третина (кожен 3-й)*
8. Хепіслепінг	кожен 6-й	кожен 5-й

За даними 2018 р., коли не було пандемії, майже кожен п'ятий підліток стикався з нападками, тролінгом, погрозами, наклепом, а кожен шостий з перепалками, переслідуванням, самозванством і фішингом, ошуканством, шахрайством, ізоляцією, хепіслепінгом. Жодний вид кібербулінгу не був настільки розповсюдженим, щоб охоплювати третину усіх дітей. На сьогоднішній день ми бачимо, що майже кожен третій підліток стикається з тролінгом, з ізоляцією (бойкотом – тобто, непрямим кібербулінгом), вступає в перепалки. Це ми вважаємо суттєвою ознакою зростання традиційних інтернет-ризиків. Сьогодні цей характер киберризиків змінився кардинально. Більш детальна статистика по традиційними видам кібербулінгу за 2020 р. наведена нижче.

1. Перепалки (від англ. flaming – пекучий, гарячий) – 29%. Звичайно це запальний обмін гнівними або іншими емоційними повідомленнями. Формулювання з опитування надавалось так: «Чи вступали ви у соціальні мережах у перепалки?».

2. Тролінг, нападки і погрози – 32%. Нападки – це постійні атаки, виснажливі знущання, діставання, образи, спрямовані на конкретну людину, щоб спровокувати її емоції. Провокування в кіберпросторі ще називають тролінгом (від англ. troll – підловлювання, а також – міфічна істота з жахливим виглядом). На питання «Чи ставали Ви в соціальних мережах мішенню для тролінгу, для розваги?» стверджувально відповіли 32% респондентів.

2020 р. було введено в опитування поняття *шоктролінгу*. Тобто це варіант організованої маси, коли на підлітка нападають дуже багато людей й саме з наміром спровокувати гнів, розчарування або приниження. Інколи це відбувається в формі шок-відео або стрімів, і на жаль, не всі з них є постановочними. Тривожить, що це явище набирає популярності. Про те, що стикалися з таким, зазначили 20% опитаних. На формулювання «Залякування, погрози завдати Вам фізичної або психологічної шкоди» стверджувально відповіли 19% учнів. Це значні показники, що мають насторожити, адже свідчать не тільки про збільшення частоти таких подій в інтернеті, але й про посилення їхньої амплітуди, зростання ступеню насильства і жорстокості.

3. Наклепи – 23%. Це навмисне розповсюдження неправдивої інформації, нанесення шкоди репутації. Наприклад, розказується в мережі або розповсюджується хибна інформація, а інші люди змінюють поведінку, реагуючи на цю інформацію. Тут спостерігається не таке велике зростання, як в інших видах, проте ми його розбили на декілька питань, зокрема тих, які пов'язані з розповсюдженням неправдивої інформації (21%), сфальшованими фото (22%), публікацію інформації без згоди (23%). Фактично більш ніж кожен п'ятий з підлітків стикався з тим, що без його особистої згоди розповсюджували інформацію, викладали підроблені, змонтовані або невдалі фото із персональним зображенням.

4. Переслідування, або сталкінг – 19%. Це дії з прихованого вистежування і переслідування тих, хто потрапляє в зону зацікавленості нападника, який анонімно потай слідкує для того, щоб організувати побиття, згвалтування, інше нанесення шкоди здоров’ю.

5. Самозванство і фішинг – від 17% до 32%. Цей вид кібербулінгу залежить від того, як ми питаємо підлітків. Тобто, якщо ми уточнюємо, що питання про створення фальшивих ідентичностей, то тоді більше 32%. Якщо ми запитуємо, чи викрадали саме облікові записи і з них робили якісь розсилки, то тоді це менший відсоток. В опитуванні 2018 р. ми задавали узагальнене питання і цієї деталізації видно не було.

6. Ошуканство, шахрайство – 19%. Цей вид ризиків не так сильно зріс, але залишається також небезпечним. Наприклад, підлітки втрачають гроші через те, що їх ввели в оману для отримання економічної вигоди і т.п. А ще є шантаж, коли через погрози, залякування дітей примушують робити щось, те що вони не хотіли б робити складає 11%, тобто більше ніж кожен десятий. Це досить високий показник, якщо уяви, що у звичайному класі із 30 учнів вже знаходяться три дитини, яких примусили робити щось, чого б вони не хотіли. Можливо, ці діти як раз входять в ті 20%, які відчувають, що їм ні з ким поговорити про це. Тому тут особлива увага має приділятися саме тим непомітним тихим дітям, які не порушують дисципліну, але можуть невимовно страждати і ніхто про це не знає.

Читинг (від англ. cheating – обман) – термін, який пов'язують с онлай-іграми, але в дослідженнях його теж відносять до дитячих уявлень про кібербулінг. На питання «Чи стикались Ви з обманом, пов’язаним із

блокуванням вхідних точок у масових багатокористувацьких онлайн-іграх» стверджувально відповіли 28%.

7. Ізоляція (бойкот – непрямий кібербулінг) – 34%. Ми виміряли кібербойкот, тому що насправді у нас не було цифр, які казали б про обсяг непрямої загрози: коли видаляють із списків дружби, блокують вхід в спільноти, виключають підлітка з того спілкування, до якого вона прагне і від цього може серйозно страждати. Це більше ніж третина дітей.

8. Хепіслепінг (від англ. слів «щасливе лясканння») – 21%. Це узагальнююча назва для дуже багатьох видів активностей, які полягають в тому, що діти нібито для розваги знімають інших на відео та розповсюджують ці відео в мережі. На питання «Чи бувало, що Ви ставали учасником створення чи розповсюдження вірусних відео, в постановці чи в зйомці реальних подій?» – 21% відповіло «так, я ставав учасником».

Заради популярності відео чи фото діти створюють небезпечні ситуації. *Смертельні селфі* – рідкісний ризик, але реально може забирати життя. Діти втягуються в те, що надає їм популярність, щоби їх «лайкали» і дивились. Їм здається, що в них мільйони друзів. Коли ми питали «Скільки у Вас друзів?», то була частка дітей, які вказували такі надвисокі показники, що нам прийшлося надвисокі повідомлення з підрахунків прибирати. Ці некоректні відповіді виступають як певна соціальна бажаність. Але насправді є діти, які мають популярні блоги. Ці блоги тиснуть тим, що їх треба підтримувати і весь час подавати туди якусь інформацію, яка би викликала не менше вподобань, принаймні утримувала на тому рівні, на якому є. Відеоблогерство інколи з дітьми може зіграти дуже злий жарт.

Візуальні ряди та світлини наслідків невдалих спроб небезпечних селфі по собі є травматичними, тому дітям їх не демонструємо, а батькам можна показувати, щоб мотивувати їх до пильності і вчити обачливості. Своїй дитині, якщо ви знаєте, що вона схильна до ризику, або підозрюєте можливість такої поведінки, варто розказати правду і донести про жахливі наслідки – для знищення ілюзорного ореолу героїзації, який викривлює страшну і некрасиву реальність наслідків необдуманих дій.

Зараз діти вже знайомі з цими новими термінами, які приходять до нас з тих країн, в яких на десятиліття раніше почався бум інтернету і вони стикнулися з цим. Це іще пов'язано з тим, що змінюється методологія дослідження: що більше дослідники спираються не на свій власний досвід і уявлення про те, що відбувається, а більше спираються саме на те, що говорять діти. Тобто досліджується саме їхня активність і їхнє усвідомлення того, які є ризики. Звичайно, ці цифри зумовлені і тим, що тема кіберризиків більше обговорюється і діти більше можуть впізнати певні ризики, це важлива складова коректного аналізу даних. Проте навіть з урахуванням цього фактору впливу, виявлені тенденції є такими, що потребують негайної мобілізації освітянської і батьківської спільноти на спільну протидію загрозам, що зросли.

Батьки часто думають, що діти в період карантинних обмежень знаходяться в безпеці вдома, але насправді вони перебувають у зоні значного

зростання цифрових ризиків. 2020 р. вперше перелік традиційних цифрових ризиків було розширено тими, що мають сексуальне забарвлення. Представлення цих даних потребує окремого детального розгляду. Зазначимо лише, що за результатами цього першого в Україні дослідження підлітків виявлено, що принаймні кожен шостий перебуває під тиском потенційних злочинців-звабників. Відомо, що злочинці, які організовують сексуальну експлуатацію дітей в мережі, мігрують з країни в країну, переходять в ті зони інтернету, де немає дуже жорсткої регуляції і переслідування, наприклад за зберігання сексуальних зображень дітей і т.д. На відміну від погроз, які залишаються в кіберпросторі, переслідування також переходить в реальний простір.

Зараз держава, зусиллями Міністерства цифрової трансформації, розробила концепцію розвитку цифрових прав дітей. Вона пройшла громадське обговорення і готується до прийняття Кабінетом Міністрів України, в якій саме всі ці ризики вже забезпечується розвитком кіберполіції, спеціальних програм для захисту в інтернеті, угод з провайдерами і т.д. Але це не знімає необхідності допомагати кожній дитині батькам, коли вона стикається з подібними негараздами.

На рис.1 колами обведено ті ризики, які були у нас рідкісні. Тобто тих, які до 5% дітей про них повідомляли. Це теж кожен двадцятий, і на кожен клас хоча б одна дитина могла би бути такою. На сьогоднішній день ми бачимо, що саме ці надзвичайно шкідливі, рідкісні, злоякісні ризики фактично зростають й дуже інтенсивно.

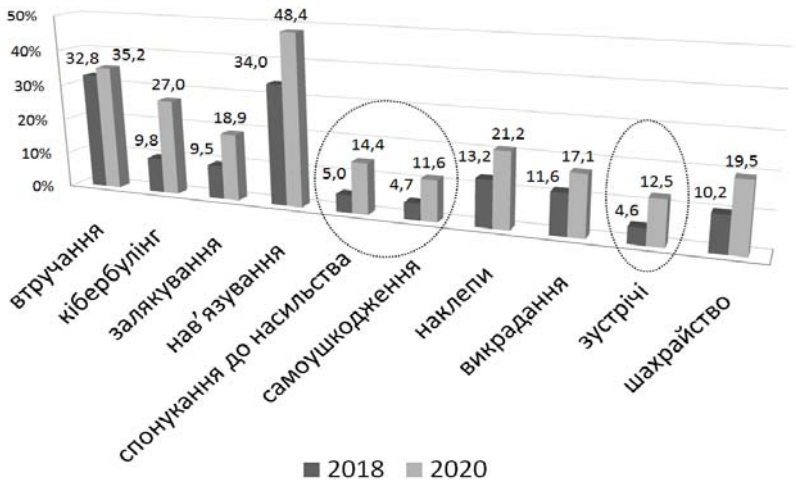


Рис.1. Зростання інтернет-ризиків підлітків у 2020 р. порівняно з 2018 р.

Спонукання до насильства, агресії, підбурювання нетерпимого ставлення до інших зросло в три рази, складає 14%. Підштовхування до самоушкодження (суїцидальні ігри) зросли в два рази, складає 12%. Спілкування з незнайомими людьми з небажаними наслідками, наприклад, небезпечні зустрічі з ними в реальності також зросли більше, ніж в два рази, складає 13%. Це дуже небезпечна тенденція, на яку обов'язково потрібно звернути увагу в роботі насамперед з батьками.

Коли ми говоримо про дітей, то ми маємо більше давати інформації, ніж батькам: маємо надавати інструменти «що робити», а не просто розказувати про загрози і ризики. Підліткова свідомість влаштована так, що будь-яка розповідь про загрози викликає інтерес і може стати провокацією, тобто бажанням це повторити і зробити. Тому профілактика не може обмежуватися тільки повідомленням негативної статистики. Ці цифри призначені дорослим, щоб зрозуміти на що більше звернути увагу, які уміння розвивати у дитини, щоб профілактувати ці ризики.

Як зменшити «заразніть» популярності «шкідливого»? Дуже яскравим прикладом було повідомлення в 2017 р. про розміщення у м. Черкаси банера «Завдання: катайся на роликах!» з зображенням синього кита [21]. Ми пам'ятаємо історію, яка почала розгортатися у 2017 р. та хвилею прокотилася на початку 2018 р., пов'язаною з так званими «смертельними квестами». На сьогодні теж маємо певні повідомлення в медіа, які розказують про дитячі і підліткові суїциди. Є підозра вважати, що сформувався суїцидальний кластер, пов'язаний з падінням з висоти і є «зараження». Тобто чим більше в медіа про це говоримо, тим більше ми популяризуємо це явище.

Зараз з'явилися повідомлення також і про нові ігри, які мають різні хештегі. Вони в основному російськомовні, що показує звідки вони заходять і треба до цього ставитися як до одного з крил інформаційної війни, як до інформаційно-психологічної операції. Неважливо, з якого приводу паніка у населення, а важливо що паніка відключає мислення, відключає осмислення ситуації, переповнює людей емоціями, і тому до цього треба ставитися дуже серйозно.

Фрази-маячки, які є в інтернеті: «Нікому не говори про цю гру/наше листування/нашу таємниці», «Ти повинен завжди виконувати мої завдання», «А тобі слабо?», «Ніхто не зрозуміє тебе як я» — це те, про що ми маємо казати дітям. Ми не маємо казати, що є певні небезпечні ігри, тому що підлітки, не знаючи про це, можуть просто піти подивитися з цікавості. Ці фрази, як «дзвоник небезпеки», мають відразу повідомити дитині, що тут щось не все гаразд, і не треба знаходитись, а треба звідси тікати, радитися з дорослими. Подібні фрази спрацьовують на ідентифікацію і затягування дитини.

На сьогоднішній день є ризик того, що буде сформована ще одна хвиля суїцидальниї ігор. Зараз маємо з батьками проводити заняття, розказуючи про це системно. Не просто розповідати про те, що «Перевірте, чи ваші діти є не там», а як необхідно спочатку вгамувати свої емоції батькам, як оцінити, чи готова дитина та стосунки до розмов про важкі та тривожні речі і т.д. Тобто це ціла система, яку кожен педагог сьогодні має при собі мати як «тривожний чемоданчик» інструментарію, готовим зразу бути під рукою у подібних випадках.

Оскільки всі ми «медіавиробники», то коли готується презентація чи інформація на сайт про випадок суїциду, необхідно в роботі використовувати рекомендації та правила спільного акту узгодження № 2 про «Висвітлення засобами масової інформації теми суїциду» від 22.11.2017 р. [20]. Це документ

розроблений психологами разом з медійниками на основі аналізу світового досвіду. В ньому рекомендації про те, як висвітлювати теми суїциду, зокрема про відмову від фотографій з місця подій та всього того, що може збільшити ідентифікацію дитини з суїцидентами. Це відповідальні речі, які можуть й згодом вилитися у життєве відчуття провини за те, чого не зробили, але можна було б зробити.

Якщо порівнювати інтернет-ризики за віковими групами, то в молодший групі 7-8 класів більше учнів повідомляють про шантаж і примус, про тролінг і погрози, поєднаних з фізичним насильством. Вони ще не вміють настільки протистояти і відчувають себе більш вразливими до цього прямого натиску. В старшому віці учні 9-10 класів більш вразливими стають до збільшення ризиків, пов'язаних з сексуальним змістом; збільшується бойкот, розповсюдження інформації без дозволу, фальшування фото.

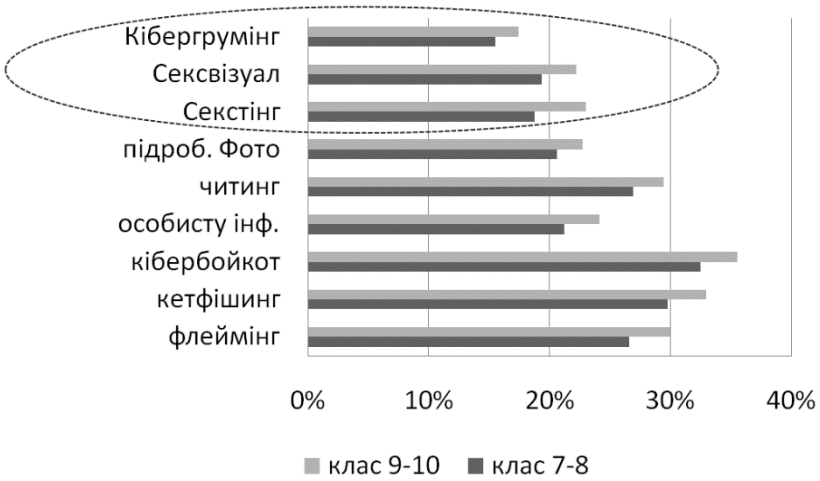


Рис.2. Інтернет-ризики, що зростають з віком.

Необхідно ще зазначити про сексуальний зміст. Питання у тому, що це напряму пов'язано з карантином і пандемією. У перший місяць локдауну у березні першими прореагували порносайти і зробили свій контент безкоштовним на час пандемії [1]. Це призвело до того, що за повідомленнями BBC порнотрафік зріз на 20-40% (по-різному в різних країнах). На прикладі статистичних даних, що повідомляють джерела Франції, видно, що трафік зріс протягом перших місяців і потім залишився на підвищеному рівні [3]. На прикладі англомовних повідомлень окремих джерел з Індії - трафік сексуальної експлуатації дітей під час локдауну виріз на 95% [5]. Навіть дуже поверховий аналіз маніфестує дуже серйозну і багатоаспектну проблему, що потребує реагування освітянської спільноти.

Так, зокрема, необхідно роз’яснювати і такі речі: якщо вживати вираз «дитяче порно» (замість коректного виразу «сексуальна експлуатація дітей»), то це є елементом дискурсу, який надає перевагу злочинцям-педофілам та тим людям, які мають економічний зиск із сексуальних знущань над дітьми. Це є саме експлуатація дітей, яких примушують робите те, що вини не хочуть і не мають робити. Вживання виразу «сексуальна експлуатація дітей»

опосередковано захищає дітей. Але факт полягає в тому, що трафік зростає і це один із напрямів кібервіктимізації сучасних дітей – передчасна сексуалізація дитячої психіки. Хоча почасти педагоги не готові спілкуватися на ці гостро актуальні теми сексуальних кіберзагроз, не готові до випереджальної кібервпливи сексуальної просвіти в межах статевого виховання. Навіть зустрічаються випадки неготовності закладів освіти забезпечити усвідомлення масштабу проблеми через долучення до коректно побудованих опитувань, в яких передбачено процедуру поінформованої згоди. До опитування 2020 р., проведеного в експериментальних медіаосвітніх закладах було додано запитання, спрямовані на оцінку сексуальної кібервіктимізації підлітків.

На питання «Чи стикалися Ви з СЕКСТІНГОМ – адресованими Вам текстовими повідомленнями чи коментарями» стверджено відповіли 21%. Оскільки було передбачено процедуру поінформованої згоди, підлітки могли не відповідати на питання, які містили сексуальний контекст, обрати варіант «пропустити питання», цією опцією скористалося більшість підлітків. На питання з сексуальним змістом дали згоду відповісти 41% підлітків. Не виключено, що серед тих 59%, які не дали згоду, також були діти, які можливо стикалися с цим явищем, але не готові про це говорити, навіть в онлайн форматі з повним забезпеченням анонімності. Який же рівень сексуальної віктимізації було зафіксовано?

«Чи траплялися Вам вимоги (прохання) надіслати свої фото/відео особистого/інтимного характеру від людей у мережі» – стверджувально відповіли 29%.

«Чи стикалися Ви в мережі з присиланням Вам небажаних образів, які супроводжують сексуальну поведінку» – стверджувально відповіли 21%.

«Чи стикалися Ви в мережі з тим, що незнайомці відповідали Вам на ті питання, які ви соромилися спитати в близьких» – стверджувально відповіли 15%.

Отримані дані обов'язково необхідно демонструвати педагогам та батькам. Вважається, що у підлітків сексуальних відносин і взагалі інформації на цю тематику немає, так як ніхто з дорослих не мають право чи соромляться говорити про секс. Протягом останніх трьох років в громадських дискусіях тривають обговорення цих питань і ризиків, тому у нас з'явилося можливість підліткам задати ці запитання. До цього ми не мали можливості, оскільки адміністрації шкіл блокували цю розмову. Але ж фактично у школі учні заходять в інтернет для навчання і випадково можуть стикаються з неконтрольованим сексуалізованим контентом. Про це необхідно дбати.

На питання «Чи Ви довіряли коли-небудь свої непублічні фотографії/відео (які Ви не хотіли б побачити на білборді біля школи) іншим людям» стверджувально відповіли 25% учнів. Тобто «правило білборда» порушує кожен четвертий учень. Якщо небажані зображення впускаються в інтернет, то майже нічого не можна з цим зробити – втрачається над ними контроль.

Освітній проект «Стопsexting» спеціалізовано з фахівцями розробив навчальні матеріали для учнів 1-11 класу щодо безпечного інтернету, захисту від сексуального насильства та експлуатації онлайн [4].
Компанія Google також розробила посібник із цифрового громадянства та безпеки «Обачність. Пильність. Захист. Ввічливість. Сміливість», в якому є спеціалізовані вправи щодо розвитку навичок безпечного поводження в інтернеті [2].

Сучасна медіаосвіта працює на захист і розвиток прав дітей в цифровому середовищі. Основними трендами медіаосвіти в умовах продовження пандемії 2021 є цифровізація, спрямованість на здоров'я, безпеку та роботу з батьками. Є вкрай важливі теми, які потребують обговорювання:

• підвищення компетентності щодо роботи з батьками за окремими гострими темами (консультаційний психолого-педагогічний авторитет);

• медіа і підлітковий суїцид: робота з батьками;

• конструктивна підтримка кіберпрактик для раннього розвитку кар'єри;

• розвиток цифрових прав дитини у цифровому середовищі;

• залучення батьків як замовників освітніх послуг (поінформована угода);

• особливості дистанційної освіти і психологічної підтримки як важливої частини здоров'я: компенсація втрат повноформатного спілкування (тілесність, розмаїття модальностей, спільна присутність у стосунках).

Висновки та перспективи подальшого дослідження.

В умовах пандемії COVID-19 та карантинних обмежень відбулися значні зміни в освітньому процесі, який мав відбуватися з урахуванням необхідності соціальної ізоляції, тобто з розширенням дистанційних форм організації взаємодії. Внаслідок цього діти все більше перебували в контакті з кіберпростором і використовували способи медіаопосередкованого спілкування на різних інтернет-платформах, що потребує особливої уваги до аналізу інтернет-ризиків.

Порівняння результатів масових всеукраїнських опитувань підлітків, проведених 2018 і 2020 рр. свідчать про значне зростання кібервіктимізації, збільшуються майже усі інтернет-ризики за показником частки учнів 7-10 класів, які повідомляють про те, що стикалися в мережі саме з такими ситуаціями і діями інших проти себе.

Про зустріч з кібербулінгом у різних формах (за окремими виключеннями) повідомляють 2020 р. у середньому в 2 рази більше підлітків, чим було зафіксовано 2018 р. Кожен третій школяр в умовах пандемії стикався з перепалками, нападками і погрозами, зазнавав ізоляції (бойкоту) в мережі. Кожен п'ятий зустрічався в Інтернеті з наклепами, шахрайством, самозванством та іншими ризиками.

Більше, ніж у 2 рази, зросли найнебезпечніші інтернет-ризики: заклики до самоушкоджень, спонукання до насильства і агресії. Особливої уваги батьків потребують сексуальні інтернет-ризики.
З'явилися протягом пандемічного періоду і специфічні нові негативні інформаційні впливи: страх самому захворіти і страх за ближніх, інфодемія, яка

збільшує дезорієнтованість і невизначеність, окремо варто зважити на агресивність візуальних образів ковіду для дитячого сприймання.

Перспектива подальших досліджень полягає у поглибленні аналізу зв'язків інтернет-вразливості підлітків із окремими формами дистанційної освіти, а також психологічними і психосоматичними наслідками тривалого стресу, що посилюється медіаповідомленнями. Окремо варто дослідити інформаційні впливи, що провокують деструктивну самоушкоджувальну поведінку та розвиток суїцидальної тенденції в підлітків, що поглиблює кризові стани в умовах соціальної ізоляції. На основі виявлених тенденцій мають бути розроблені зручні для використання розвивально-корекційні модулі здійснення інтегрованої медіаосвіти – фокусований на виявлених проблемах розвиток медіаграмотності педагогів, батьків, дітей. Потрібна також дискусія для широкої громадськості та медіаіндустрії.

Список літератури

1. BBC News Україна. Pornhub дає безкоштовну преміум-підписку всім. На час карантину [Електронний ресурс] / BBC News Україна. – 2020. – Режим доступу до ресурсу: https://www.bbc.com/ukrainian/news-52017411.
2. Google Inc. Обачність. Пильність. Захист. Ввічливість. Сміливість [Електронний ресурс] / Google Inc // 2017 – Режим доступу до ресурсу: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2018/08/PRESS.pdf.
3. Statista. Pornhub.fr website activity during the confinement after the coronavirus (COVID-19) outbreak in France from March to July 2020 [Електронний ресурс] / Statista // 2020 – Режим доступу до ресурсу: https://www.statista.com/statistics/1107967/traffic-change-pornhub-france-coronavirus-confinement/.
4. Stopsextинг. Навчальні матеріали [Електронний ресурс] / Stopsextинг – Режим доступу до ресурсу: https://stop-sexting.in.ua/category/materials/.
5. THEHINDU.COM. Coronavirus lockdown: Online child porn traffic rises by 95% [Електронний ресурс] / THEHINDU.COM. – 2020. – Режим доступу до ресурсу: https://www.thehindu.com/news/national/coronavirus-lockdown-online-child-porn-traffic-rises-by-95/article31334484.ece.
6. Діагностично-розвивальний проєкт: медіакультура в умовах пандемії. URL: http://mediaosvita.org.ua/2020/10/31/diagnostychno-rozvyvalnyj-proyekt-mediakultura-v-umovah-pandemiyi/ (дата звернення: 05.03.2021).
7. Кіберсоціалізація : збірник наукових праць 2018-2020 р. / Національна академія педагогічних наук України. Інститут соціальної та політичної психології ; за ред. Л. А. Найдьонової, Н. Л. Дятел ; уклад. Ю. С. Чаплінська. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2020. 135 с.
8. Кіберсоціалізація в умовах інформаційної війни : матеріали II наук.-практ. семінару (16 травня 2018 р., м. Київ) / за ред. Н. Л. Дятел. URL: http://mediaosvita.org.ua/book/kibersotsializatsiya-v-umovah-informatsijnoyi-vijny/ (дата звернення: 05.03.2021).

9. Кіберсоціалізація в умовах інформаційної війни : матеріали III наук.-практ. семінару (13 травня 2019 р., м. Київ) / за ред. Н. Л. Дятел. URL: http://mediaosvita.org.ua/book/ii-mizhinstytutskyj-seminar-kibersotsializatsiya-v-umovah-informatsijnoyi-vijny/ (дата звернення: 05.03.2021).

10. Кіберсоціалізація в умовах пандемії : матеріали IV наук.-практ. семінару (5 листопада 2020 р., м. Київ,) / за ред. Л. А. Найдьонової ; уклад. Н. Л. Дятел. URL: http://mediaosvita.org.ua/book/iv-mizhinstytutskyj-seminar-kibersotsializatsiya-v-umovah-pandemiyi/ (дата звернення: 05.03.2021).

11. Медіаграмотність та інформаційна безпека : інформаційний бюлетень / за наук. ред. Л. А. Найдьонової ; упоряд. О. О. Кришовська. Київ : Інститут соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України, 2018. 128 с.

12. Медіакультура населення України : інформаційний бюлетень. Червень 2008 / за ред. Л. А. Найдьонової, О. Т. Баришпольця ; упоряд. Л. П. Черниш. Київ, 2008. 52 с.

13. Медіатворчість в сучасних реаліях: протистояння медіатравмі. Випуск третій : матеріали Всеукраїнської наук. інтернет-конференції з міжнародною участю (19 червня 2020 р., м. Київ) / за ред. Н. Л. Дятел ; уклад. Ю. С. Чаплінська. URL: http://mediaosvita.org.ua/book/iii-vseukrayinska-naukovo-praktychna-internet-konferentsiya-z-mizhnarodnoyu-uchastyu-mediatvorchist-v-suchasnyh-realiyah-protystoyannya-mediatravmi/ (дата звернення: 05.03.2021).

14. Медіатворчість в сучасних українських реаліях: протистояння медіатравмі. Випуск перший : матеріали наук.-практ. семінару (19 червня 2018 р., м. Київ) / уклад. Ю. С. Чаплінська. URL: http://mediaosvita.org.ua/book/mediatvorchist-v-suchasnyh-ukrayinskyh-realiyah-protystoyannya-mediatravmi/ (дата звернення: 05.03.2021).

15. Медіатворчість в сучасних українських реаліях: протистояння медіатравмі. Випуск другий : матеріали Всеукраїнської наук.-практ. інтернет-конференції з міжнародною участю (25 червня 2019 р., м. Київ) / уклад. Ю. С. Чаплінська. URL: http://mediaosvita.org.ua/book/ii-vseukrayinska-naukovo-praktychna-internet-konferentsiya-mediatvorchist-v-suchasnyh-ukrayinskyh-realiyah-protystoyannya-mediatravmi (дата звернення: 05.03.2021).

16. Медіатравма в умовах інформаційної війни: психологічний та педагогічний аспекти : матеріали Всеукраїнської наук. конф. (20-21 червня 2017 р., м. Київ) / уклад. Ю. С. Чаплінська. URL: http://mediaosvita.org.ua/book/materialy-vseukrayinskoyi-naukovo-praktychnoyi-konferentsiyi-mediatravma-v-umovah-informatsijnoyi-vijny-psyhologichnyj-ta-pedagogichnyj-aspekty/ (дата звернення: 05.03.2021).

17. Моніторинг медіа-культури населення України : інформаційний бюлетень. Червень 2010 / за ред. Л. А. Найдьонової, О. Т. Баришпольця ; упоряд. Л. П. Черниш. Київ, 2010. 48 с.

18. Найдьонова Л. А. Кібербулінг або агресія в інтернеті: способи розпізнання і захист дитини : методичні рекомендації. Київ, 2014. 80 с.

19. Найдьонова Л. А. Кібербулінг у підлітковому рейтингу інтернет-небезпек. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. Київ, 2018. Вип. 1(11). С. 141-159.

20. Національна рада України з питань телебачення і радіомовлення. Спільний акт узгодження № 2 Висвітлення засобами масової інформації теми суїциду [Електронний ресурс] / Національна рада України з питань телебачення і радіомовлення. – 2017. – Режим доступу до ресурсу: https://www.nrada.gov.ua/spilnyj-akt-uzgodzhennya-2-vysvitlennya-zasobamy-masovoyi-informatsiyi-temy-suyitsydu/.

21. СТРАНА.UA. В Черкассах напротив школы неизвестные разместили билборд с синим китом [Електронний ресурс] / СТРАНА.UA. – 2017. – Режим доступу до ресурсу: https://strana.ua/news/64194-v-cherkassah-naprotiv-shkoly-poyavilsya-bilbord-s-sinim-kitom-ego-hotyat-ubrat-nezametno-dlya-detej.html.

22. Український медіаосвітній електронний бюлетень МОЕ 2019/1. URL: http://mediaosvita.org.ua/wp-content/uploads/2019/08/MOE-2019_1.pdf (дата звернення: 05.03.2021).

23. Український медіаосвітній електронний бюлетень МОЕ 2019/2. URL: http://mediaosvita.org.ua/wp-content/uploads/2019/08/MOE-2019_2.pdf (дата звернення: 05.03.2021).

24. Український медіаосвітній електронний бюлетень МОЕ 2019/3. URL: http://mediaosvita.org.ua/wp-content/uploads/2019/09/MOE-2019_3.docx.pdf (дата звернення: 05.03.2021).

25. Український медіаосвітній електронний бюлетень МОЕ 2019/4. URL: http://mediaosvita.org.ua/wp-content/uploads/2019/12/MOE-2019_4.pdf (дата звернення: 05.03.2021).

26. Український медіаосвітній електронний бюлетень МОЕ 2020/1. URL: http://mediaosvita.org.ua/book/ukrayinskyj-mediaosvitnij-elektronnyj-byuleten-moe-2020-1/ (дата звернення: 05.03.2021).

27. Український медіаосвітній електронний бюлетень МОЕ 2020/2. URL: http://mediaosvita.org.ua/book/ukrayinskyj-mediaosvitnij-elektronnyj-byuleten-moe-2020-2/ (дата звернення: 05.03.2021).

28. Український медіаосвітній електронний бюлетень МОЕ 2021/1. URL: http://mediaosvita.org.ua/book/ukrayinskyj-mediaosvitnij-elektronnyj-byuleten-moe-2021-1/ (дата звернення: 05.03.2021).

29. Умеренкова Н. Ф., Дятел Н. Л. Медіапрактики і здоров’я дітей: сучасні виклики діагностики. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. Київ, 2020. № 46(49). С. 107-123.

Остапенко Ірина Віталіївна
м. Київ
ORCID: 0000-0001-6710-5964

РОЗВИТОК ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ СОЦІАЛЬНИХ МЕДІА

Анотація. Стаття присвячена аналізу результатів дослідження потенціалу соціальних медіа для розвитку громадянської компетентності. Визначено основні вектори впливу соціальних медіа на розвиток громадянської компетентності: інформаційний, ціннісно-мотиваційний, емоційно-консолідуючий, мобілізаційний. З використанням методу оцінних репертуарних решіток визначено структурні компоненти громадянської компетентності студентської молоді, що розвиваються засобами соціальних медіа.
Ключові слова: соціальні медіа, громадянська компетентність, мотиви користувачів соціальних медіа, студентська молодь.

Abstract. The article is devoted to the analysis of the results of study of the potential of social media for civic competence development. The main vectors of social media influence on the development of civic competence are determined: informational, value-motivational, emotional-consolidating, mobilizing. Using the method of evaluative repertoire grids, the structural components of civic competence of student youth, which are developed by means of social media, are determined.
Key words: social media, civic competence, motives of social media users, student youth.

Соціальні мережі стали основним джерелом новини для більшості громадян України, випередивши за цим критерієм телебачення. І в найближчому майбутньому роль соціальних мереж як медіаресурсу буде тільки зростати. Значною мірою саме під їх впливом формуються знання молоді про будову соціально-політичної системи, розвиваються вміння та навички взаємодії з владними установами, набувається досвід реалізації власної громадянської активності.

Громадянська компетентність є складовою загальної компетентності особистості, яка забезпечує ефективну поведінку особистості у сфері реалізації нею своєї ролі як громадянина. Громадянська компетентність є здатністю особистості ефективно впливати на владу задля реалізації своїх прав і свобод. Вона дає змогу громадянам ефективно діяти як на місцевому, національному, так і на глобальному рівнях [2].

Провідні дослідники проблеми розвитку громадянської компетентності наголошують на необхідності розробки інтегрованого конструкту, який

охоплює громадянську поведінку, громадянські навички, громадянські зв'язки та громадянську залученість молоді [3].

Нами була запропонована модель, у якій визначено наступні вектори впливу соціальних медіа на розвиток громадянської компетентності: інформаційний, ціннісно-мотиваційний, емоційно-консолідуючий та мобілізаційний. Також нами визначено складові громадянської компетентності та довіру як необхідну умову здійснення впливу [1].

Спираючись на дану модель, ми провели емпіричне дослідження з метою оцінки потенціалу соціальних медіа для розвитку громадянської компетентності студентської молоді. Для цього використовувався метод репертуарних решіток (методика оцінної репертуарної решітки зі стандартизованим набором елементів та конструктів) та метод багатовимірних шкал (методика виявлення провідних мотивів використання соціальних медіа).

У дослідженні приймали участь студенти Київського національного університету імені Тараса Шевченка (65% вибірки) та інших закладів вищої освіти, розташованих в м. Києві (35%), які навчаються за програмами гуманітарного та природничого профілю підготовки, віком від 17 до 24 років. Кількість вибірки 155 осіб (90 – жіночої статі та 65 – чоловічої статі), з них 15 осіб приймали участь на етапі розробки інструментарію (8 – жіночої статі та 7 – чоловічої статі), 140 осіб на заключному етапі дослідження (82 – жіночої статі та 58 – чоловічої статі).

На основі цих даних нами було розроблено методику оцінної репертуарної решітки зі стандартизованим набором елементів (перелік 7 соціальних медіа) та конструктів (перелік 23 характеристик громадянської компетентності).

Крім того, нами було визначено перелік з 20 мотивів, які було покладено в основу розробки багатовимірної шкали – методики виявлення провідних мотивів використання соціальних медіа. Для даної методики було обрано 5-бальну метрику з вербальним (від «абсолютно відсутнє» до «точно має місце») та цифровим (від 1 до 5) маркуванням.

Далі ми визначали потенціал соціальних медіа для розвитку громадянської компетентності студентської молоді [1].

Факторний аналіз результатів дослідження, отриманих за методикою оцінної репертуарної решітки зі стандартизованим набором елементів та конструктів дозволив визначити структурні компоненти громадянської компетентності студентської молоді, що розвиваються засобами соціальних медіа. Так, в структурі громадянської компетентності було визначено 6 факторів «Громадянська відповідальність», «Громадянські настанови», «Громадянські уміння та навички», «Соціальні зв'язки», «Громадянська участь» та «Громадянські знання». Отримані результати дозволили нам побудувати профілі оцінки потенціалу різних соціальних медіа для розвитку окремих елементів громадянської компетентності.

Соціальні медіа мають різний потенціал для розвитку громадянської компетентності студентської молоді. Серед них найбільший потенціал мають

мережі Facebook, Twitter та відеохостинг YouTube, середній – месенджер Telegram, найменший – месенджер Viber та соціальна мережа TikTok.

Аналіз профілів оцінки потенціалу соціальних медіа свідчить, що: соціальні мережі Facebook, Twitter та відеохостинг YouTube однаково корисні для розвитку всіх компонентів громадянської компетентності студентської молоді (громадянська відповідальність, громадянські настанови, громадянські уміння та навички, соціальні зв'язки, громадянська участь, громадянські знання); соціальна мережа Instagram найбільш корисна для розвитку громадянських настанов, громадянських умінь та навичок, соціальних зв'язків; месенджер Telegram найбільш корисний для розвитку соціальних зв'язків, громадянських умінь та навичок, громадянської відповідальності; соціальна мережа TikTok може бути корисною для розвитку громадянських настанов, соціальних зв'язків та громадянської відповідальності; месенджер Viber може бути корисним для розвитку соціальних зв'язків, а також громадянських умінь та навичок.

Висновки:

1. Визначено наступні вектори впливу соціальних медіа на розвиток громадянської компетентності: інформаційний, ціннісно-мотиваційний, емоційно-консолідуючий та мобілізаційний.

2. Соціальні медіа впливають на такі складові громадянської компетентності: громадянські знання, громадянські настанови, громадянський обов’язок, громадянські уміння та навички, соціальні зв'язки, громадянська участь.

3. Соціальні медіа мають різний потенціал для розвитку громадянської компетентності студентської молоді. Найбільший потенціал мають соціальні мережі Facebook, Twitter та відеохостинг YouTube, середній – месенджер Telegram, найменший – месенджер Viber та соціальна мережа TikTok.

Список літератури

1. Остапенко І.В. Потенціал соціальних медіа для розвитку громадянської компетентності студентської молоді. *Український психологічний журнал.* 2020. № 2(14). С. 189-213.

2. Позняк С.І. Ресурси громадянськості: соціально-психологічна складова : методичні рекомендації. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 136 с.

3. Bobek, D., Zaff J., Li Y., Lerner R. M. Cognitive, emotional, and behavioral components of civic action: Towards an integrated measure of civic engagement. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2009. No 30. P. 615–627.

Позняк Світлана Іванівна
м. Київ
ORCID ID 0000-0003-0646-4933

ГРОМАДЯНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ І ТРАНСФОРМАЦІЙНА ОСВІТА

«…ми завжди моделюємо державу дивним чином як протиставлену громадянам. Держава потребує однорідності, громадяни – різнорідності. Але держави майбутнього … вже сьогодні зрозуміли, що вони не менше за громадян зацікавлені у різнорідності, оскільки на з'єднанні різного і можливий прояв креативності. Комунікації можуть породжувати як однорідність, так і різнорідність. Слабкі держави спираються на підвалини однорідності, намагаючись таким чином зберегти керованість. Сильні держави намагаються керувати країною в ситуації різнорідності».
Г. Почепцов. Трансформация коммуникации: от коммуникации империй до коммуникации граждан.

Анотація. У статті окреслюються трансформації в освіті постмодерного цифрового суспільства та концепція трансформаційного навчання як один з методологічних підходів до сучасного навчально-виховного процесу. На основі результатів емпіричного дослідження в контексті трансформаційної теорії аналізуються тенденції у настановленнях суб'єктів освітнього процесу щодо практик взаємодії в освітньому середовищі як чиннику розвитку громадянської компетентності молоді.
Ключові слова: громадянська компетентність, молодь, трансформаційне навчання, настановлення, практики взаємодії, освітнє середовище.

Abstract. The article outlines transformations in the education of the postmodern digital society and the concept of transformative learning as one of the methodological approaches to the contemporary educational process. The author uses the findings of the empirical research and the transformative theory framework to analyze the tendencies in the attitudes of the educational process agents towards interaction practices in the educational environment as a factor of youth citizenship competence development.
Key words: citizenship competence, youth, transformative learning, attitudes, interaction practices, educational environment.

Суспільство 21-го століття як макросередовище, в якому відбувається розвиток громадянської компетентності учнів та студентства, є постмодерним глобалізованим суспільством, яке визначається такими процесами та явищами, як цифровізація та технологізація, акселерація та трансформація,

гетерогенність, демонополізація знання, делегитимація авторитету, технократизація освіти. У такому загальному соціальному контексті конструюються практики взаємодії молодих людей з родиною, однолітками, в освітньому або професійному оточенні, в процесі яких розвивається їх громадянська компетентність.

Освіта має особливу роль у формуванні компетентних громадян, оскільки вона є єдиним соціалізувальним інститутом, який регулюється державо. і контролюється громадянами [4, 5]. Освіта відтворює культуру суспільства і принципи та практики взаємодії в ньому, а отже і трансформуються у відповідь на соціальні виклики.

Одною з ключових рис сучасної освіти, як і суспільного життя в цілому, є *цифровізація*, яка значно поглибилась в умовах пандемії CORVID-19. Її вплив поширюється як на способи концептуалізації людиною дійсності та знання, мислення, цілепокладання, так і на практики взаємодії, викладання та навчання в освітніх закладах. Цифровізація актуалізує можливість *індивідуальної траєкторії навчання та розвитку* молодої людини відповідно до її нахилів та потреб, у зв'язку з чим виникає необхідність переглянути питання ієрархії в організації освіти. Отже ще одною рисою сучасної освіти є пошук шляхів досягнення балансу між *status quo* (ієрархічно побудованої моделі) та потребами студентства цифрової ери – *деієрархієзацією освіти* .

Від студентів все менше очікується засвоєння накопиченого знання, застосування дидактичного та аналітичного способів мислення. Їм потрібно опановувати знанням, необхідним для досягнення конкретної мети та виконання завдань відповідно до ситуації, що склалася *(ситуативне знання)*, використовуючи *індуктивні та абдуктивні* (знання апріорі) *способи мислення* [3].

Навчальна діяльність, спрямована на розвиток умінь розв'язувати проблеми, орієнтована на засвоєння *системного аналізу проблемних ситуацій*, розуміння їх комплексної природи та формулювання, враховуючи системні взаємозв'язки, бажаних результатів на основі загальноприйнятних цінностей та соціальних норм, що передбачає *творчий пошук, рефлексію, самоменеджмент та самооцінювання.*

Отже, молода людина сама визначає себе і створює власний, зокрема навчальний, простір. Умовою досягнення незалежності від оточення та збереження цілісності «Я», є *самоідентифікація* і *самоідентичність* [3].

Одною з моделей навчання, яка задовольняє потребам освіти сучасного цифрового суспільства, є трансформаційна модель, яка була запропонована Mezirow в контексті освіти протягом життя ще у 70-х рр. минулого століття. і яка знов актуалізується і розширює сферу свого застосування на різних ступенях освіти у зав'язку з подальшою віртуалізацією навчального простору внаслідок пандемії Covid-19, а також нинішніми суспільними трансформаціями.

Трансформаційне навчання (застосовується також термін «трансформаційна освіта») – це, за визначенням автору підходу, процес досягнення бажаних змін у власних поглядах [2]. Базовими ознаками

трансформаційного навчання є те, що воно виходить за межі простого засвоєння нової інформації, грунтується на когнітивному/раціональному підході, має виражений соціальний та комунікативний аспекти, що полягають у рефлексивному дискурсі з іншими. Основними механізмами є *критична рефлексія та дискурсивний досвід*, а комунікативними практиками – *партиципативні та деліберативні.* Важливо, що трансформації досягаються завдяки рефлексії щодо смислів, прихованих у соціальному дискурсі, на противагу рефлексії щодо експлікованих вербальних конструктів.

Процес трансформації відбувається у десять кроків: дезорієнтація, емоційна реакція, оцінка існуючих поглядів, розуміння, що ти не один, вивчення нових ролей, вироблення плану дій, отримання знань для його реалізації, випробування нової ролі, набуття впевненості у новій ролі, інтеграція нових поглядів.

Модель трансформаційного навчання можна розглядати як методологічний підхід до змісту та організації освіти постмодерного суспільства, а, відповідно, і взаємодії учасників навчально-виховного процесу, в межах якого метою освіти є розвиток автономного мислення тих, хто навчається, стимулювання їх критичної рефлексії та створення умов для набуття ними дискурсивного досвіду.

Такі особливості взаємодії в освітньому середовищу визначають специфіку її впливу на розвиток громадянської компетентності молодих людей, а також віддзеркалюють уявлення суспільства про громадянську компетентність в епоху постмодерну в цілому. Компетентному громадянину недостатньо бути «буди хорошою людиною», «допомагати та турбуватися про інших». Він має бути здатним критично оцінювати різні перспективи розвитку суспільства, вивчати стратегії змін та розмірковувати про проблеми справедливості, рівності/нерівності та демократичного залучення [7], а також діяти у громаді в соціально прийнятний та відповідальний спосіб [6].

Концепцію громадянської компетентності, яка задовольняє окресленим вище параметрам, було запозичено у ten Dam et al. [6], адаптовано згідно завдань дослідження та після апробації покладено в основу вивчення настановлень суб’єктів навчально-виховного процесу щодо практик взаємодії в освітньому середовищі, сприятливому для розвитку громадянської компетентності, Громадянська компетентність розглядається як динамічний конструкт, який складається з когнітивного, ставленнєвого, конативного та рефлексивного компонентів – компетентностей, які необхідні громадянину для виконання чотирьох ключових соціальних завдань: 1) діяти у демократичний спосіб, 2) діяти відповідально, 3) уміти поводитися в конфліктних ситуаціях, 4) справлятися з відмінностями (соціальними, культурними, релігійними тощо). Відповідно, ознаками практик взаємодії в освітньому середовищі, сприятливому для розвитку громадянської компетентності молоді, є демократичність, соціальна відповідальність, повага/інтерес до «іншого», взаємовигідне розв’язання конфлікту.

Детально ознайомитися з емпіричною моделлю дослідження, його методикою та організацією, можна у попередніх публікаціях [1]. У даній статті представимо лише окремі його результати.

Так було емпірично встановлено (за результатами факторного аналізу даних), що семантичний простір значень, які репрезентують взаємодію в освітньому середовищу в настановленнях учнів/студентів, структурують смисли конфлікту інтересів та взаємовигідного розв'язання конфліктних ситуацій. Що стосується викладачів, то семантичною детермінантною їхніх настановлень є демократичність, яка у факторній моделі настановлень молоді займає третє передостаннє місце. Цікаво, що значення соціальної відповідальності у моделі настановлень молоді представлено останнім найменш інформативним фактором моделі. У викладачів він розташувався на третій за ієрархією сходинці. Наочніше факторні моделі та їх порівняння представлено в таблиці.

Табл.

Факторні моделі настановлень студентів/учнів та викладачів

	Студенти/учні	Викладачі
F_1	Взаємовигідне розв'язання конфлікту	Демократичність
F_2	Повага та інтерес до «іншого»	Взаємовигідне розв'язання конфлікту
F_3	Демократичність	Соціальна відповідальність
F_4	Соціальна відповідальність	Демократичність
F_5		Повага та інтерес до «іншого»

Інтерес представляють результати ранжування «мотиваторів» розвитку громадянської компетентності в процесі взаємодії в освітній громаді. Молодь пов'язує перспективи розвитку громадянської компетентності у освітньому середовищі із взаємодією з людьми, які представляють різні соціальні, вікові, етнічні групи, мають інші думки; з набуттям нових знань та ознайомленням з новими поглядами; а також прихильністю до громади (бажання зробити кращим місце, де вони навчаються). Ефективність таких «мотиваторів» розвитку громадянської компетентності, як зобов'язання перед групою (прагнення віддячити за отриману підтримку), схвалення та позитивна оцінка групи і викладачів, залучення до самоврядування, на думку молоді є низькою.

Викладачі найефективнішим «мотиватором» розвитку громадянської компетентності назвали виконання спільних завдань та проектів, а найменш продуктивним – зобов'язання перед громадою. В цілому ж порівняльний аналіз учнівського/студентського і викладацького масивів даних достовірних відмінностей в уявленнях респондентів не виявив.

Віртуалізація освітнього простору і впровадження дистанційного навчання, на думку суб'єктів навчально-виховного процесу, не є загрозою для розвитку їхньої громадянської компетентності, хоча викладачі налаштовані менш оптимістично до віртуалізації практик взаємодії в освітньому просторі, а ніж учні та студентство.

Висновки. Емпіричне дослідження настановлень суб'єктів навчально-виховного процесу щодо практик взаємодії в освітньому середовищу дозволило верифікувати запропоновану модель громадянської компетентності, а також підтвердити актуальність теоретичної моделі практик взаємодії в освітньому просторі, сприятливому для розвитку громадянської компетентності молоді.

Аналіз настановлень молоді щодо практик взаємодії в освітній громаді актуалізував тенденції, які віддзеркалюють окреслені вище особливості сучасного освітнього процесу та положення трансформаційної освіти, а саме: готовність молоді до автономного незалежного мислення та поведінки, свідченням чого може бути зокрема визнання неефективності таких «мотиваторів» розвитку громадянської компетентності, як «схвалення та позитивна оцінка групи і викладачів» або «зобов'язання перед групою»; налаштованість на комунікацію та критичну рефлексію, ймовірним проявом чого є визнання важливості взаємодії з людьми, які представляють різні соціальні, вікові, етнічні групи, мають інші думки, а також набуття нових знань та ознайомленням з новими поглядами.

Список літератури

1. Позняк, С. (2020) Яких громадянських компетенцій потребує взаємодія в освітньому середовищу: настановлення студентської та учнівської молоді. *Габітус*, Вип. 20, С. 255-260.
2. Mezirow, J. (1997) "Transformative Learning: Theory to Practice." New Directions for Adult and Continuing Education, San Francisco, CA: Jossey-Bass, № 74.
3. Pawlak, K. and Bergquist, W. Engaging Experience in a Postmodern Age. https://psychology.edu/about/four-models-of-adult-education/
4. Reichert, F., & Torney-Purta, J. (2019) A cross-national comparison of teachers' beliefs about the aims of civic education in 12 countries: A person-centered analysis. *Teaching and Teacher Education,* № 77. С. 112–125.
5. Rothstein, B., & Stolle, D. (2008) The state and social capital an institutional theory of generalized trust. *Comparative Politics*, № 40(4). С. 441–459.
6. ten Dam, G., et al. (2011) Measuring Young People's Citizenship Competences. *European Journal of Education*, Vol. 46, № 3. С. 354-372.
7. Westheimer, J. (2008) What kind of citizenship? Democratic dialogues in education. *Education Canada*. Vol. 48 (3). С. 6-10.

Суховерська Ірина Іванівна
м. Львів
ORCID ID: 0000-0002-4038-5668

Ласунова Наталія Миколаївна
м. Стрий

ПРИНЦИПИ ТА МЕХАНІЗМИ ЕФЕКТИВНОГО ВПРОВАДЖЕННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС: НА ПРИКЛАДІ РОЗВИТКУ МЕДІАОСВІТИ У СТРИЙСЬКІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ І-ІІІ СТУПЕНІВ №1 ЛЬВІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ

Анотація. У статті визначено основні принципи та механізми упровадження медіаграмотності в українську освітню систему. Обґрунтовано актуальність медіаграмотності для закладів загальної середньої освіти в Україні в контексті європейської інтеграції. Охарактеризовано практичний досвід реалізації всеукраїнського експерименту «Стандартизація наскрізної соціально-психологічної моделі масового впровадження медіаосвіти у вітчизняну педагогічну практику». Окреслено ключові проблеми та подано пропозиції щодо заходів, спрямованих на підвищення ефективності процесу впровадження медіаосвіти в Україні.
Ключові слова: медіаграмотність, медіаосвіта, медіа, інформація, освітній процес.

Abstract. The article identifies the basic principles and mechanisms for introducing media literacy in the Ukrainian educational system. The relevance of media literacy for general secondary education institutions in Ukraine is substantiated in the context of European integration. The practical experience of realization of the all-Ukrainian experiment "Standardization of a through social and psychological model of mass introduction of media education in domestic pedagogical practice" is characterized. Key issues are outlined and proposals for measures aimed at improving the efficiency of the process of media education in Ukraine are presented.
Keywords: media literacy, media education, media, information, educational process.

Постановка проблеми. Підвищення якості освіти є одним з головних пріоритетів державної політики. Реформи у сфері освіти України останніх років зумовлюють необхідність створення умов для впровадження медіаграмотності в освітній процес. Серед ключових напрямів оновлення змісту освіти важлива роль належить упровадженню і розвитку сучасної медіаосвіти, яка пов’язана з пізнанням процесів створення та поширення медіатекстів, а також розвитком аналітичних здібностей для інтерпретації та оцінки їхнього змісту. Медіаграмотна людина має здатність сприймати, аналізувати, оцінювати і

створювати медіатексти, активно використовувати можливості інформаційного поля телебачення, радіо, відео, кінематографа, преси, Інтернету, розуміти мову медіакультури. Для ефективного впровадження медіаосвіти в освітній процес закладів загальної середньої освіти, розробки навчальних програм і матеріалів, підготовки вчителів та викладачів необхідним є осмислення ролі і місця цієї нової навчальної дисципліни на сучасному етапі, та її специфіки порівняно з іншими навчальними дисциплінами. Впровадження медіаосвіти сприяє розвитку обдарованості учнів та зростанню якості освіти дітей, спонукає їх до самостійної роботи, формує інформаційну культуру, налаштовує на оволодіння інноваційними засобами здобуття та застосування інформації. Впровадження медіаосвіти у навчальний процес зумовлює необхідність дотримання чітких принципів та механізмів організації освіти, які спрямовані на підготовку і проведення широкомасштабного поетапного експериментального і подальшого інтенсивного масового розвитку медіаосвіти в педагогічній практиці на всіх рівнях.

Аналіз досліджень. Медіаосвіта як частина освітнього процесу, спрямована на формування в суспільстві медіакультури з'явилася набагато раніше, ніж безпосередньо сам термін, тобто має свою історію. Аналіз фахової педагогічної та методичної літератури дозволяє зробити висновок про накопичення суттєвого досвіду щодо дослідження розвитку медіаосвіти в Україні. Використання медіа у формуванні грамотності, морально-етичних норм поведінки висвітлено у працях К. Ушинського [15], В. Сухомлинського [14], О. Довженка [1]. Для розуміння медіаосвітніх процесів у незалежній Україні важливе значення посідають Концепція впровадження медіаосвіти в Україні [6], теоретичні й практичні розробки вітчизняних медіапедагогів В. Іванова [4], К. Левківського [8], Л. Найдьонової [9], Г. Онкович [10, 11], Б. Потятинника [12], Г. Почепцова [13], Н. Череповської [16] та інших. Отже, висвітлення питань історії розвитку медіаосвіти в Україні здебільшого визначає фрагментарний характер досліджень, водночас, незначна увага приділяється дослідженням про практику впровадження медіаосвіти в освітній процес закладів загальної середньої освіти та про процес участі в успішних всеукраїнських експериментах з впровадження медіаосвіти.

Мета статті – визначити основні принципи та механізми упровадження медіаграмотності в освітній процес, охарактеризувавши практичний досвід реалізації всеукраїнського експерименту «Стандартизація наскрізної соціально-психологічної моделі масового впровадження медіаосвіти у вітчизняну педагогічну практику» на прикладі Стрийської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №1 Львівської області.

Виклад основного матеріалу. У 2010 р. в Україні набула чинності Концепція впровадження медіаосвіти, що має на меті сприяти розбудові в Україні ефективної системи медіаосвіти заради забезпечення всебічної підготовки дітей і молоді до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа, формувати у них медіаобізнаності, медіаграмотності і медіакомпетентності відповідно до їхніх вікових та індивідуальних

особливостей [6]. Ця Концепція передбачає реалізацію експериментального етапу, який зумовить поступове впровадження медіаосвіти та стандартизацію вимог до її викладання, подальший розвиток медіаосвіти шляхом масового запровадження. Відповідно до даної Концепції основними принципами впровадження медіаграмотності є особистісний соціально-психологічний підхід, перманентне оновлення змісту, орієнтація на розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, пріоритет морально-етичних цінностей, пошанування національних традицій, патріотизм, громадянська спрямованість, естетична наснаженість, продуктивна мотивація[5, 6].

Елементи медіаосвіти можна інтегрувати у навчальну, виховну та культурно-просвітницьку роботу з використанням медіатекстів як матеріалу для обговорення й аналізу. Цю інтеграцію можна простежити на прикладі стратегії впровадження медіаосвіти у Стрийській загальноосвітній школі І-ІІІ ступенів №1, педагоги якої зуміли ввести елементи медіаосвіти в освітній процес завдяки використанню можливостей наявних навчальних предметів та виховних заходів. Для реалізації цієї мети педагоги школи взяли участь у всеукраїнському експерименті «Стандартизація наскрізної соціально-психологічної моделі масового впровадження медіаосвіти у вітчизняну педагогічну практику».

У Стрийській загальноосвітній школі І-ІІІ ст. №1 процес впровадження медіаосвіти розпочався у 2014 р., після участі вчителя зарубіжної літератури Ласунової Н. М. у семінарі-тренінгу з методики викладання медіаосвітніх курсів для учнів загальноосвітніх навчальних закладів. У школі запровадили вивчення наступних курсів: «Культура добросусідства» (5 клас), «Основи медіаграмотності» (6 клас), «Книжка в світі медіа» (7 клас), «Цифрова та медіаграмотність» (8 клас), «Основи медіаграмотності» (9 клас), «Медіакультура» (10 клас).

У школі реалізовано інтеграцію медіаосвіти в інші предмети, зокрема: зарубіжну літературу, хімію, фізику, астрономію, біологію та основи здоров'я. Викладання літератури має власну специфіку, яка передбачає вплив на емоційну сферу учня. Саме тому важливо використовувати на уроках можливості комп'ютерної графіки, презентації, анімації та ілюстративний матеріал, які забезпечують залучення до процесу переробки інформації механізмів образного сприйняття.

Найбільш оптимальним для інтеграції літератури та медіаосвіти є використання текстів підручника, дидактичних матеріалів, текстів художніх творів, критичної літератури, періодичної преси, телевізійних передач, аудіо- та відеозаписів, музичних творів, довідкової та енциклопедичної літератури, освітніх сайтів, електронних підручників та посібників, різноманітних онлайн платформ тощо. Їхнє використання дає змогу застосовувати цікаві форми роботи для розвитку критичного мислення. Учні 5 – 8 класів створюють для уроків презентації, опановують платформи, на яких можна створювати кросворди, пазли, кроссенси, хмарки тегів тощо. Учні 9 – 11 класів також

працюють з даними технологіями, а також користуються мобільним додатком «WordCloub», розшифровують QR-коди, створюють буктрейлери.

На уроках зарубіжної літератури учитель використовує фільми або їх фрагменти, практикує фрагментарний показ літературних екранізацій, тривалістю до 10 хвилин, а також пропонує учням обговорення побаченого за таким алгоритмом: а) екранізація як відображення режисерського світосприйняття особливостей часу створення фільму; б) екранізація як переосмислення першоджерела, як відправна точка у створенні іншої художньої структури, але адекватної в загальній ідейній та емоційній налаштованості; в) екранізація як відтворення художньої образності літературного слова засобами кіномистецтва та неминучі при цьому втрати авторського начала; г) екранізація як аналіз авторської думки в першоджерелі, але в іншій формі її розвитку. Після обговорення учні отримують практичні завдання, наприклад:

- учні 5-6 класів: створити малюнки про враження від фільму чи твору, підготувати вікторини до фільму, скласти сценарій казки, сформулювати запитань до автора твору, режисера, акторів, підготуватися до гри «Підбери епітет» до епізоду, сцени, репліки фільму;
- учні 7-8 класів: усно намалювати героїв фільму, створити малюнок, написати вірш чи нарис; підготувати матеріал для конкурсу реклами до книги або фільму, порівняти малюнки до літературного твору та його екранізацію; написати есе «Герой у творі та кінофільмі», пройти тестування за змістом вивченого твору та побаченого фільму;
- учні 9-11 класів: підготувати матеріали для конкурсу-аукціону творчих ідей «Мій майбутній сценарій», гри-вікторини «Що це за фільм?» за спеціальними картками, створити і озвучити мультфільм за вивченим поетичним твором у вигляді стоп-кадрів, створити кіноафішу за допомогою колажів із домальовуваннями, добрати живописні та музичні твори, що асоціюються з тим чи іншим медіатекстом, обґрунтувавши свій вибір, письмово рецензувати медіатексти, прослухавши усно інформацію, зобразити її на малюнку, скласти сценарний план відеосюжету, виклавши запропоновану інформацію зі змінами таким чином, щоб вона стала доступною. Учні вчителя порівнюють подібні персонажі та сюжетні лінії з різних медіаформатів, зокрема: учні 11 класу при вивченні твору М. Булгакова «Майстер і Маргарита» порівнюють деякі уривки з роману та малюнки до цього твору. Під час заняття часто проводяться ділові ігри, у яких учні мають змогу стати редакторами електронної версії відомого роману. На одному із занять вони обрали серед ілюстрацій серію відомого художника Павла Оринянського та спробували до малюнків підібрати відповідний текст і розташувати все у вигляді презентації.

Здобутками у впровадженні медіаосвіти на уроках зарубіжної літератури стали розробки уроків з використанням медіаресурсів: «Подорож до Країни Чудес» (Льюїс Керролл «Аліса в Країні Чудес»), «Образ Максима Яценка, твердість його переконань, увага і повага до інших» (В.Г.Короленко «Сліпий музикант»), «Олександр Грін «Пурпурові вітрила». Ассоль і Грей. Символіка

образу пурпурових вітрил», «Трагедія «Ромео і Джульєтта» В. Шекспіра. Історія створення», «Три планети. Урок спілкування з Всесвітом (за філософською казкою А. де Сент – Екзюпері «Маленький принц»)», «Образ Фауста в образотворчому мистецтві» (Й.В.Гете «Фауст»), «Уроки Голокосту», які зберігаються у медіатеці педагогічної творчості школи.

Інтеграція медіаосвіти в хімію сприяє формуванню в учнів світогляду цілісної наукової картини світу, розумінню необхідності хімічної освіченості для вирішення повсякденних життєвих проблем, вихованню належної поведінки в навколишньому середовищі. Вчитель хімії організовує процес навчання так, щоб учні сприймали хімію як потрібну і важливу для життя науку, як частину світової культури, необхідну кожній освіченій людині. Вчитель вважає, що навчання хімії тільки традиційними методами та підходами неефективне, тому необхідним є створення умов для розвитку природної пізнавальної активності дитини та її самоствердження через нагромадження індивідуального досвіду. Таким чином, необхідно організувати освітній процес так, щоб кожен учень мав змогу брати участь у проєктуванні власного розвитку та особистого зростання. Саме мультимедійні технології є інструментом вчителя, а сучасні засоби – потужним інструментарієм навчального процесу, в якому медіаграмотність є основою пізнавальної та науково-пошукової діяльності.

Застосування Power Point дає можливість учителеві та учням складати презентації для організації інформаційної підтримки під час підготовки і проведення уроків хімії і в позакласній роботі. Ця методика передбачає використання на уроках хімії проєктної діяльності, яка дає можливість осмислити досліджуваний навчальний матеріал. Наприклад, під час вивчення теми «Фізичні і хімічні явища» у 7 класі учні виконали домашній експеримент «Взаємодія харчової соди із соком квашеної капусти, лимонною кислотою, кефіром» та підготували відеоролик, описавши спостереження. Під час вивчення теми «Проблема чистого повітря», учні 7 класу підготували навчальні проєкти: «Вплив вуглекислого газу на стан людини», «Як покращити стан повітря у класній кімнаті під час занять?». Учитель порекомендувала представити їх у формі буклетів, виготовлених у програмі Microsoft Office Publisher. При вивченні теми «Періодичний закон» учні 8 класу представили навчальний проєкт «З історії відкриття Періодичної системи хімічних елементів» у формі презентації, в якому використали інтерактивну динамічну періодичну систему «Періодична таблиця» (режим доступу: http://www.rsc.org/periodic-table) для мобільних телефонів та планшетів. У 9 класі, вивчаючи тему «Крохмаль. Целюлоза», учні переглянули відео-експерименти, які виконали їхні однолітки з м. Дніпра: «Експериментальне дослідження. Полісахариди. Порівняння фізичних властивостей крохмалю та целюлози», «Виготовлення крохмалю з картоплі» та створили власний відео-експеримент «Виявлення крохмалю у продуктах». Десятикласники підготували проєкти «Хімічний склад жувальних гумок», «Хімічний склад засобів догляду за ротовою порожниною», «Вуглеводи у харчових продуктах: виявлення і

біологічне значення». При вивченні теми «Властивості етанолу» учні підготували презентацію про різні види алкогольних напоїв, їх шкоду та користь. На цих уроках учні дивляться два відеосюжети діаметрально протилежних за своїм змістом: українська реклама горілки «Козацька Рада» – козак є в кожному; українська реклама вермуту «Marengo» (2018) та соціальний ролик «Антиалкоголь», та створюють власні проєкти. Учні 11 класу складають презентації за навчальними проєктами на наступні теми: «Кислотні дощі», «Використання рідких кристалів», «Про проблему глобального потепління», «Вирішення проблеми утилізації різних видів електричних ламп». При вивченні хімічних властивостей різноманітних сполук вчитель демонструє досліди з віртуальних лабораторій, ознайомлює учнів із застосуванням тих чи інших речовин за допомогою відеосюжетів, кінофільмів чи відеороликів, складених самими учнями.

На уроках основ зоров'я інтеграція медіаосвіти відбувається через підготовку міні-проєктів з таких тем: «Дія тютюнового диму», «Самозахист», «Техніка безпеки при пожежі», «Життєві навички», «Соціальна зрілість», «Алкоголізм – найбільш поширений вид наркоманії», «Соціальні небезпеки», «Вплив тютюнопаління на здоров'я людини», «Надзвичайні ситуації природного походження», «Шкідливі звички», «Пожежна безпека» тощо. Вчитель використовує мозковий штурм та рефлексію, часто об'єднує учнів у творчі групи (фотокореспонденти, журналісти, соціологи, аналітики, репортери), кожна з яких отримує індивідуальне завдання від «головного редактора». На уроках учитель використовує різні типи реклам, на основі змісту рекламних сюжетів шукає різницю між відображеними в рекламах акцентах та реальними умовами й потребами. Вчить дітей бачити деталі рекламних сюжетів, завдяки яким вони стають цікавішими, не розкриваючи корисність, якість рекламного продукту. Наприклад, вивчаючи тему «Харчування і здоров'я» у 8 класі, учні підготували міні-проєкт «Приваблива акція», завдання якого є розширити уявлення про корисні продукти харчування та навчити учнів свідомо їх обирати, щоб не нашкодити своєму здоров'ю. Учні збирали інформацію про акційні умови та пріоритети, за якими батьки відбирають продукти при купівлі, класифікували інформацію про причини продажу продуктів за акцією. В учнів сформувалися первинні уміння свідомо відбирати продукти харчування за чинниками якості, користі та виявляти відсутність цих чинників в акційних продуктах. Учням учитель пропонувала задати питання мамі або татові: «Що для неї (нього) є важливим при купівлі продуктів у супермаркетах, магазинах?», а продавцям: «Чому продукт продається за акцією?», взяти інформацію про акційний продукт, прочитати її уважно й виписати причину, яку не назвав продавець. Після дослідження та аналізу учні визначають наслідки вживання акційного продукту, його вплив на здоров'я та чи дійсно акційний товар купувати вигідно.

На уроках фізики і астрономії широко використовуються засоби мультимедіа: мультимедійні презентації, відеоролики з демонстраціями, комп'ютерні моделі фізичних експериментів. Під час виконання лабораторних

робіт з фізики учні користується віртуальною фізичною лабораторією. Бібліотека наочностей «Квазар-мікро» дає можливість демонструвати фізичні процеси з різних тем курсу фізики. В усіх класах, які вивчають фізику, після закінчення тем учні готують проєкти, які представляють у вигляді мультимедійних презентацій. В курсі астрономії для вивчення зоряного неба використовує програму «Stellarium», яка дає можливість бачити розміщення руху зірок і планет на небі. Проєкти з фізики та астрономії розвивають в учнів критичне мислення.

Вчитель біології для ефективного впровадження медіаосвіти у навчальний предмет працює над завданнями: застосування ІКТ для розвитку пізнавальної активності учнів, формування логічного і системного мислення; створення умов для формування вмінь і навичок дослідницької і пошукової роботи в сучасних інформаційних ресурсах; оптимальний розвиток навичок роботи з інформацією; поєднання біологічних знань з життєвим досвідом та майбутньою професійною діяльністю. Інтегація медіаосвіти на уроках біології дозволяє інтенсифікувати діяльність вчителя і школяра, підвищити якість навчання предмета, відобразити істотні аспекти біологічних об'єктів, актуалізувати найбільш важливі характеристики досліджуваних об'єктів і явищ природи.

Багато біологічних процесів відрізняються складністю. Діти з образним мисленням важко засвоюють абстрактні узагальнення, без картинки не здатні зрозуміти процес, вивчити біологічні явища. Розвиток їх абстрактного мислення відбувається за допомогою образів. Інтеграція медіаосвіти у біологію дає змогу в повній мірі реалізувати завдання уроків, тому що має широкий спектр можливостей: інтерактивні ігри, тести, віртуальні подорожі, анімації, наукові ролики, творчі завдання тощо. Вчитель розробила та впровадила систему уроків узагальнення та систематизації з основних тем курсів: «Загальна біологія» та «Біологія людини». Для більш ефективного проведення уроків на теми: «Макроеволюційні процеси», «Сучасні уявлення про фактори еволюції», «Основні етапи еволюції людини» використовує відеофрагменти. За темами «Павуки», «Земноводні» та біології людини: «Дихання», «Кров та кровообіг», «Травлення» вчителем було створено комп'ютерні презентації з використанням електронних підручників, енциклопедій, мультимедійних програм. Її учні теж створили презентації на теми: «Листок», «Вищі спорові рослини», «Ракоподібні», слайд-фільм «Карпатський національний парк», навчальні проєкти з біології в 6 класі: «Квіти і комахи», «Листопад»; екологічні проєкти: «Екологічні проблеми літосфери», «Забруднення води». Практичний проєкт «Дослідження фауни і флори екологічної стежки в районі м. Сколе» було презентовано учнями 11класу на обласному екологічному семінарі вчителів.

Різноманітність форм роботи учнів на уроці у поєднанні з демонстрацією відеоряду та мультимедіа матеріалів, створює у дітей емоційний підйом, підвищує інтерес до предмета за рахунок новизни його подачі, знижує втомлюваність учнів. Кольорові малюнки та фото дозволяють розширити ілюстративний ряд, надати йому більш емоційну забарвленість, наблизити до

реального життя. Використання слайд-шоу при поясненні нової теми уроку дає можливість більш наочно проілюструвати новий матеріал, привернути увагу учнів. Особливо корисні слайд-шоу за потреби продемонструвати різноманітність об'єктів живої природи, що можуть відноситись як до однієї, так і до різних систематичних груп. Саме такі презентації зібрані та систематизовані за розділами курсу біології 9 класу: «Загальна характеристика сенсорних систем», «Зорова сенсорна система», «Слухова сенсорна система», «Хвороби нервової системи». Все це дозволяє задіяти максимальну кількість систем сприйняття інформації школярів та збільшити відсоток засвоєння матеріалу на уроці. Варто зазначити, що мультимедійні презентації є найбільш ефективною формою подачі матеріалу з біології. Їх можливо використовувати на всіх етапах уроку. До створення тематичних презентацій долучає учнів. Разом із ними було створено презентації до більшості розділів за програмою екології в 11 класі: «Екологічні проблеми України», «Вода – джерело життя чи небезпека», «Забруднення атмосфери» та багато інших. З презентацією, що створена учнем, учитель знайомиться заздалегідь, чітко обмежує час показу, обмірковує варіанти роботи, ставить запитання та завдання учням, в ході демонстрації робить необхідні пояснення та розставляє акценти для покращення засвоєння матеріалу. На етапі закріплення отриманих знань використовує теоретичні варіанти запитань, створених на основі комп'ютерних моделей та презентацій, які використовувались на попередніх заняттях.

Отже, інтеграція медіаосвіти у навчальний процес створює ефективні умови для розвитку критичного мислення учнів. Крім того, вона є запорукою розвитку проєктної діяльності, яка сприяє медіаобізнаності учнів у різних сферах життя, та спонукає до творчого підходу до науково-пошукової роботи.

Окрім інтеграції медіаосвіти у навчальні предмети у школі організовано позакласну медіаосвітню роботу в формі діяльності музею історії школи «Без минулого немає майбутнього», в якому відбуваються екскурсії, зустрічі з випускниками, гостями школи, семінари та майстер-класи. Учні та вчителі Стрийської ЗШ І - ІІІ ст. №1 спільно з учнями та вчителями Белбасівської ЗОШ І - ІІІ ступенів Слов'янського району Донецької області брали участь у культурно-освітньому проєкті «Схід і Захід разом».

У музеї стартував новий проєкт «Клуб успішних людей», який включає зустрічі з відомими успішними людьми, майстер-класи, відвідування театру, психологічні тренінги тощо. У рамках реалізації проєкту відбулася зустріч з членом національної Спілки художників України Мельником Ігорем, адже митець був автором художнього оформлення музею. Учні спробували себе у ролі митців-абстракціоністів. Інколи проводяться виїзні засідання клубу. Наприклад, учні побували в оперному театрі імені Соломії Крушельницької, куди їх запросив провідний соліст театру, випускник школи Віталій Загорбенський. Школярі не лише переглянули виставу «Наталка Полтавка», але й побували за кулісами театру, де зустрілись і поспілкувались з акторами. Про особливості медіаосвіти та необхідність медіаграмотності учні довідалися від телерадіоведучої «Одеса UA», випускниці школи Софію Мусієнко, яка разом з

учнями переглянула першу серію документального фільму про школу «Школа родинних династій».

Учні проводять історичні дослідження, в яких дотримуються принципів медіаграмотності та презентують їх на міжнародних та всеукраїнських конференція. Учнями школи розроблені розвідки на краєзнавчу краєзнавчу тематику, присвячені історії рідного міста Стрия: «Голодомор 1932 -1933 років у спогадах відомого українського митця Костянтина Левченко» та «Музика як засіб допомоги політичним в'язням: на прикладі Марти Кравців»). Учні проводили аналітичне, соціологічне дослідження на тему «Образ Другої світової війни у сучасних шкільних підручниках України та Росії: порівняльна характеристика».

Завдяки успішній інтеграції медіаосвіти в освітній процес учні перемагають у конкурсах, спрямованих на розвиток медіаграмотності, у конкурсі медіатворів, де презентували проекти «Нові ризики Інтернету під час війни», «Інтернет допомагає чи не допомагає мені пережити війну?», «Чим Інтернет допомагає нам пережити війну?», у конкурсі «Діти і медіа», беруть участь у глобальному освітньому заході «Година коду» в рамках Всесвітнього тижня інформатики.

Учні застосовують медіаграмотність та намагаються подолати вплив регіональних стереотипів та упереджень. З цією метою учнівське самоврядування виготовило іменні листівки з привітаннями з нагоди 5-річчя визволення міст східних регіонів України від російської агресії та Міжнародного дня миру для учнів середньої загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №12 міста Сєвєродонецька Луганської області, яке було окуповане російськими агресорами впродовж двох місяців. У відповідь учні Стрийської ЗШ І – ІІІ ст.№1 м. Стрия отримали відео звернення» Стрий і Сєвєродонецьк - друзі!». Співпраця та конструктивний діалог між різними регіонами України – сходом, заходом, центром, півднем і північчю – є важливою складовою розвитку держави, тому у Стрийській загальноосвітній школі І-ІІІ ст.№1 систематично проводяться семінари та онлайн конференції, зокрема: педагогічний семінар-робітня «Обмін досвідом – шлях до удосконалення», в якому взяли участь педагоги міста Стрия та Сєвєродонецька; Всеукраїнська інтернет-конференція з нагоди 110-ї річниці від Дня народження Степана Бандери «Невідомий Бандера: людина і міф» на базі Музею-садиби Степана Бандери, всеукраїнська учнівська онлайн-конференція «Етнонаціональні стереотипи очима по обидва береги Дніпра: витоки та шляхи подолання», у якій взяли участь учні з Луцька, Одеси, Черкас та Сєвєродонецька.

У закладі систематично проводяться навчально-просвітницькі заходи з медіаосвітніх питань: круглі столи («Сумна реальність ХХ століття» (торгівля людьми), «Зрозуміти, допомогти зможете тільки ви…» (проблема самогубства), безпеки поводження в Інтернеті, протидії пропаганді, розпізнаванню фейків, профілактики кібербулінгу, інтернет-залежності, проводиться і відповідна тематична робота з батьками, забезпечено персональні консультації учнів. В рамках експерименту у школі проводяться тижні розвитку науки, метою якого

є поглиблення знань учнів з різних галузей наук, розширення наукового світогляду, підвищення інтересу до наук, всебічного розвитку особистості.

У школі створено медіатеку педагогічної творчості з метою забезпечення інформаційних потреб, упровадження в навчальний процес засобів ІКТ, банк розробок методичних матеріалів; започатковано створення бази даних електронних ресурсів для комп‘ютерної підтримки експерименту з упровадження медіаосвіти та поширення кращого педагогічного досвіду; проводяться відкриті уроки з використанням медіаресурсів; обмін досвідом з педагогічними працівниками інших закладів щодо ефективного впровадження медіаосвіти в освітній процес[2,3].

Висновки. Позитивний досвід впровадження медіаосвіти в закладах загальної середньої освіти України дає підстави для очікування її подальшого успішного розвитку. Важливість досягнення цієї мети зростає з огляду на необхідність протистояння інформаційній агресії та модернізації української освітньої системи відповідно до європейських стандартів. Закладам освіти вдається впроваджувати медіаосвіту в освітній процес. Водночас, у закладах освіти виникають певні труднощі через відсутність посібників та підручників, адаптованих для учнів. Саме тому пошук матеріалів, ілюстрацій, завдань, сама по собі підготовка до уроків із курсів медіаосвітньої спрямованості займає багато часу. Крім того, необхідно покращити матеріально-технічну базу навчальних закладів, забезпечити їх мультимедійною технікою. Українським школам для досягнення цілей експерименту потрібні навчальні програми для наскрізної інтегрованої медіаосвіти, а також відповідне навчально-методичне забезпечення. Медіаосвіта буде ефективною тільки у тому випадку, якщо сам вчитель є медіаграмотним і може якісно використовувати можливості сучасних інформаційних технологій. Для гідної підготовки педагоги і психологи повинні постійно проходити спецкурси та тренінгів із медіаосвіти, стежити за медіаосвітніми інноваціями.

Список літератури

1. Довженко А. Собрание сочинений. В 4 т. Т. 4. Москва, 1969.285 с.

2. Звіт за 2019 – 2020 рр. Стрийської ЗШ І – ІІІ ст. №1.

3. Звіт за 2017 – 2019 рр. Стрийської ЗШ І – ІІІ ст. №1.

4. Іванов В. Основні теорії масової комунікації і журналістики. Київ: Академія українскої преси, 2010. 260 с.

5. Іщенко А. Медіаосвіта як чинник підвищення якості освіти та засіб протистояння гуманітарної агресії. Аналітична записка // Національний інститут стратегічних досліджень. № 17, Серія «Гуманітарний розвиток». Режим доступу: http://old2.niss.gov.ua/articles/1795/

6. Концепція впровадження медіа-освіти в Україні // Інститут соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.ispp.org.ua/news_44.htm.

7. Коропатник М. Медіаосвіта в Україні: історія і сьогодення // Сіверянський літопис. 2016. №3. С. 159-174.

8. Левківський К. Навчальна програма «Медіаосвіта (медіаграмотність)» (для слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників). Київ, 2011. 97 с.

9. Найдьонова Л. Перспективи розвитку медіаосвіти в контексті болонського

процесу: процесуальна модель медіакультури. // Болонський процес і вища освіта в Україні та Європі: проблеми й перспективи. Київ, 2007. С.162–168.

10. Онкович Г. Медіаосвіта. Експериментальна програма базового навчального курсу для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Логос, 2010. 41 с.

11. Онкович Г. Технології медіаосвіти. //Вища освіта України. 2007. № 3. Д. 3 (т.5). С. 357–363.

12. Потятинник Б. Медіа: ключі до розуміння. Львів: Паіс, 2004. 312 с.

13. Почепцов Г. Теория коммуникации. Киев, 1996. 650 с.

14. Сухомлинский В. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Кишинев: Лумина, 1979. 621 с.

15. Ушинский К. Д. О средствах распространения образования посредством грамотности. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://dugward.ru/library/pedagog/ushinskiy_raspr_gram.html.

16.Череповська Н. Візуальна медіакультура учнів ЗОШ: спецкурс для учнів.

Київ, 2010. 155 с.

Чаплінська Юлія Сергіївна
м. Київ
ORCID ID 0000-0002-8105-8954

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ УКРАЇНСЬКИХ ПІДЛІТКІВ ІЗ НОВІТНІМИ ТЕХНОЛОГІЯМИ

Анотація. В статті розглядаються як тенденції світової науки пов'язані з кіберпсихологією, так і емпіричний матеріал психологічних дослідження взаємодії українських підлітків із новітніми технологіями. Автор детально на теоретичному рівні розглядає три напрямки – психологічний, медичний та освітній – в яких реалізується роботизація сучасного суспільства. В емпіричному дослідженні розглядають теми: досвіду взаємодії школярів із новітніми технологіями, функціональне призначення цих технологій, зацікавленості школярів у робототехніці як освітнього напрямку та питання кіборгізації людського тіла.
Ключові слова: новітні технології, робототехніка, роботи, штучний інтелект, кіборгізація людського тіла, психологія, учнівська молодь, підлітки.

Abstract. The article considers the tendencies of world science connected with cyberpsychology and empirical material of psychological researches of interaction of the Ukrainian teenagers with the new technologies. The author presents in detail at the theoretical level three areas – psychological, medical and educational – in which the robotization of modern society is realized. The empirical part raises such topics as: the experience of students 'interaction with the new technologies, their functional purpose of these technologies, students' interest in robotics as an educational field and the issue of cyborgization of the human body.
Keywords: new technologies, robotics, robots, artificial intelligence, cyborgization of the human body, psychology, student youth, teenagers.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасний світ невпинно прогресує у своєму розвитку і технічний прогрес охоплює всі сфери людського життя. Вже не можна уявити суспільство без смартфонів, “розумної” техніки, мобільних додатків та роботизованої техніки. Кожного року на світовий ринок випускають десятки технічних новинок і більшість людей вже звикли до цього і не усвідомлюють наскільки роботизація змінила їх світосприйняття. І в першу чергу це стосується дітей, оскільки технічні новинки часто розраховані саме на них – розумні мобільні додатки, що допомагають з навчанням, ігри з доданою реальністю, які змінюють світогляд та відкривають нові можливості, прилади, що дозволяють розмовляти з іноземцями не вивчаючи мови, роботи зі штучним інтелектом, що можуть замінити друзів. Все це стало частиною буденного життя сучасних людей у різних куточках світу. Але поруч із цим, немає точних

даних щодо взаємодії українських підлітків із новітніми технологіями: наскільки діти знайомі з тим чи іншим видом новітніх технологій, як взаємодія з роботами чи програмами на основі штучного інтелекту впливає на їх світогляд, чи зацікавлені вони у вивчені робототехніки та багато-багато інших питань на які поки що немає відповіді.

Теоретичні основи дослідження. Новітніми, на нашу думку, можна вважати технології, які здатні змінити рівень технологічного та соціального розвитку людства і які базуються на наукових досягненнях останніх років. До таких технологій ми можемо віднести розумні речі, ігри у віртуальній чи доповненій реальності, звичайних чи програмних роботів на основі штучного інтелекту тощо. У даній статті ми не будемо детально розібрати поняття штучного інтелекту, оскільки цій темі вже присвячено достатня кількість наукових робіт. Окрім того, сучасні люди частіше взаємодіють із новітніми технологіями на основі штучного інтелекту, ніж, наприклад, роботами. Так, для більшості людей відомі такі поняття як "розумний дім", "розумне місто" чи "розумна техніка", автоматичний перекладач, розпізнавання облич або зображень, безпілотні літаки чи дрони, системи обробки великих масивів даних, новітні системи медичної діагностики і, навіть, особисті помічники у смартфонах, такі як Siri чи Аліса. Але ми детально розглянемо одну із найактуальніших тенденцій останніх років, а саме: роботизацію сучасного суспільства і тих питання, що піднімаються світовою науковою спільнотою стосовно неї.

Дослідження, присвячене співіснуванню людини та інноваційної концепції робототехнічної психології, охоплює широкий спектр наукових галузей: від кібернетики та гуманітарних наук до інженерії, біології, інформатики та естетики. В психологічній площині найбільша кількість досліджень в контексті діаді "робот-людина" і, відповідно, піднятих науковцями проблем, лежать у сфері психології емоцій, оскільки саме емоційний відклик стає базою для побудови будь-якої взаємодії – чи то справжньої, чи то парасоціальної. Аналізуючи світовий науковий досвід ми виділили основі віхи дослідження в рамках людина-робот у площині психології емоцій: анімалізація роботів та необхідність у проєктувані (демонстрації) емоційних сигналів у них задля створення комфортного спілкування з людьми [4]; зчитування, аналіз та визначення візуальних емоційних сигналів від людей і адаптування поведінки робота під них [6; 7 17]; розпізнавання роботом емоцій людини під час її мовлення [18]. Всі ці питання пов'язані із бажанням розробників зробити роботів більш привабливими для людей, щоб роботи викликали емоції, щоб з ними було цікаво взаємодіяти. Звідси виникає ще одне гостре питання – зовнішній вигляд роботизованих істот або їх дизайн. Дослідники піднімали це питання неодноразово і люди, що брали участь у дослідженнях взаємодії "людина-робот", більш позитивно ставляться до "олюднених" роботів, які схожі на них самих, – як ззовні, так і в емоційних реакціях, – але деякі вчені вказували, що антропоморфізація може викликати нереалістичні очікування, які негативно впливають на взаємодію людини з роботом [8]. Більше того, було

висловлено припущення, що хоча привабливість робота зростає із наближенням його до людської істоти все ж, існує точка, в якій різко нівелюється ця схожість. Даний ефект став відомий як *“uncanny valley”* або надзвичайна долина [17]. Виходячи із реакцій, що спостерігалися у досліджуваних на “живі” протези рук, М. Морі висунув гіпотезу про те, що люди чутливі до недосконалості у суб'єктах, які нагадують людей. Ця гіпотеза надзвичайної долини була ретельно досліджена спільнотою робототехніки. Так, К. Макдорман та Х. Ішігуро у 2006 р. проведи експеримент і запропонували 45 учасникам оцінити 11 зображень поступової трансформації гуманоїдного робота Qrio на людину за дев'ятибальною шкалою від дуже механічної до дуже людської і від дуже дивної до дуже знайомої. Згодом їм було запропоновано оцінити своє сприйняття цих зображень за шкалою “страшності”, починаючи від злегка страшної до надзвичайно страшної. Результати показують, що образи з середніми оцінками з механічного виміру людини також отримують найвищі оцінки страху, що вказує на нелінійний зв'язок між зовнішнім виглядом і почуттям неспокою [14]. З часом вчені припустили, що на негативні афективні реакції досліджуваних на олюднених роботів може впливати широкий спектр факторів, крім зовнішнього вигляду. І була висунута гіпотеза про те, що мозок постійно генерує прогнози щодо людського сприйняття оточення на основі попереднього досвіду. Тому, коли люди спостерігають певного “агента”, якого класифікують як людину, то очікують, що цей “агент” буде вести себе відповідно, тобто, як людина. Якщо ці прогнози не справджуються, то виникає відчуття неспокою. Емпіричні дані підтверджують цю гіпотезу у 2012 році [21].

Якщо говорити про медичну сферу, то тут актуальними стають питань протезування. Дана тема ввижається нам особливо актуальною в контексті збільшилася кількість українських військовослужбовців, що повернулися із зони бойових дій із травмами кінцівок та різних органів чуття, які потребували протезів чи підсилювачів. Саме тому тема сприйняття українцями роботів та роботизованих протезів не тільки як підсилювачів певних органів чуттів, але й як життєвої необхідності задля нормально існування у суспільстві постає особливо гостро. Проблеми роботизованих протезів в першу чергу пов’язана з їх зовнішнім виглядом, оскільки досі більшість із них все ще мають механічний дизайн, в той час як переважна кількість наукових досліджень реакції людей на роботів, свідчать про бажаність наближення робота за зовнішніми характеристиками до людської істоти [13]. Зробивши огляд літератури з проектування протезів можемо стверджувати, що на сьогоднішній день розширена робота була в основному зосереджена на технічному вдосконаленні самих пристроїв [11; 5], незважаючи на дослідження навколо естетики. Проблема “естетики протезів” тісно пов’язана з такими психологічними нюансами, як незадоволеність власним тілом, самооцінка та психологічне благополуччя. Проте варто зазначити існування дослідження, що стверджують позитивне і “більш краще” сприйняття ортопедичних пристрої з “нелюдськими” характеристиками (дизайном) у молодих людей, що втратили кінцівки [20]. Це ми можемо пов’язати з сучасними світовими трендами на

марвеловських супергероях та наукову фантастику, якими зараз насичений світовий кінематограф.

Проте варто зазначити, що з розвитком технологій у медичну сферу стрімко ввірвалися нові технологічні інструменти, тому можна виділити принаймні чотири основні методи, що стали новинками XXI сторіччя в технологічних інтервенціях:

- віртуальна реальність (методики VR для лікування тривоги, розладу дефіциту уваги, страху польотів, різноманіття фобій);
- інтернет-комунікація (теле-гіпноз, дистанційна психотерапія (через скайп-сесії), придбання знань, пов'язаних з терапією(вебінари));
- симулятори операцій та різних маніпуляцій із хворими;
- електронні ігри, потенційно готові до клінічного застосування;
- взаємодія людей з соціальними та розважальними роботами [12], наділених різним рівнем штучного інтелекту та синтетичними сенсорними відгукам.

Ще одним важливим, на нашу думку, напрямком досліджень взаємодії людина-робот є освітня сфера. Вчені досить часто та активно піднімали питання використання соціальних роботів для більш ефективного навчання учнів [10;19]. Було доведено, що маленькі діти краще здавали пост-навчальні іспити та мали більший інтерес до навчання, якщо освітній процес із вивчення мови будувався за допомогою роботів та роботизованих програм у порівнянні з використанням у процесі навчання лише аудіозаписів та книг [9].

На даному етапі розвитку робототехніки вчені, реалізуючи дослідження роботів в освітній сфері, умовно поділяють їх на тих, які можна використовувати у формальній освіті, тобто такі, програмне забезпечення яких спрямовано виключно на навчання, наприклад, комп’ютерних технологій, механіки, машинобудування, математики і т.д. та тих, які спеціалізуються на неформальному навчанні, через звичайну комунікацію. У більшості випадків останні використовуються для вивчення мови, музики, малювання, основ суспільної безпеки (на який колір можна переходити вулицю) тощо.

Але, окрім роботів, в освітню сферу залучається ще багато новітніх технологій. Наприклад, чат-боти. Саме поняття “чат-боту” було введено у 1994 році Майклом Молдіном (творцем Verbot, Джулія) для опису розмовних програм під час гемінгового процесу і тоді chatterbot (оригінальна назва – примітка автора) визначали як робота-гравця, головною метою якого було базікання або розмова. Коли в гру входило мало гравців, деякі люди вважали, що спілкуватися з роботом краще, ніж не говорити взагалі [15]. В умовах дистанційного навчання, освітні чат-боти демонструють ряд організаційних переваг: 1) вони можуть допомогти навчатися учням за допомогою ряду повідомлень, ніби це звичайна розмова в чаті, але вона складена у лекцію (створюють ілюзію присутності та “живої” комунікації з іншою істотою); 2) можуть “давати” теми як за допомогою стандартних текстових повідомлень, так і мультимедіа (зображення, відео, аудіо) чи файлових документів; 3) можуть проводити цикл оцінювання рівня розуміння кожного учня індивідуально, а

потім надавати їм наступні частини лекції відповідно до їхнього успіху; 4) тестування по пройденому матеріалу може проводитися у різних режимах (экзамен, тренажер тощо); 5) є доступними 24/7; 6) здатні збирати
зворотній зв'язок від користувачів про через діалоговий інтерфейс себе, тобто про якість навчання за допомогою чат-бота; 7) в чат-ботів не закладено функцію "посварити за неправильну відповідь", як це часто роблять вчителі, програма на основі штучного інтелекту не реагує емоційно на помилку дитини і можна багато разів спробувати виконати завдання, а в підсумку знайти правильну відповідь; 8) ботів можна програмувати вислати завдання на певний день та час, а залученість вчителя у процесі буде мінімальна (що в свою чергу, звільняє час для підготовки до лекцій, семінарів, занять) [3].

У 2020 році Міністерство цифрової трансформації винесло на громадське обговорення проєкт "Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні" [2]. Причому перший розділ присвячений питанням освіти. Але у ньому мова йде лише про те, що треба змінювати в освіті, аби вона готувала достатню кількість конкурентоздатних фахівців у сфері штучного інтелекту. І там немає нічого про зворотний вплив – як можна застосовувати штучний інтелект для розвитку системи освіти. Хоча, на наш погляд, це одне із головних питань. Проте, варто зазначити, що дана концепція піднімає ряд інших, важливих питань, таких як інтеграція онлайн-курсів українських та іноземних освітніх платформ з освітнім процесом у школах та університетах, поширення цифрової грамотності серед школярів, розробка спеціальних програм з метою усунення гендерного дисбалансу в освіті, оновлення освітніх програм та окремих навчальних дисциплін ІТ-спеціальностей, залучення іноземних наукових кадрів і професіоналів для викладання спеціальних курсів в університетах. Всі країни, які створюють подібні стратегічні документи з розвитку штучного інтелекту, бачать приблизно однакову головну мету освіти у цьому процесі – гарантувати, що суспільство зможе повною мірою скористатися можливостями, які надає штучний інтелект. Для цього передбачається підвищена увага до STEM-освіти у школі, підготовка дослідників, розробників і кваліфікованих користувачів систем штучного інтелекту у закладах професійної та вищої освіти, підтримка програм перепідготовки і навчання протягом життя [1]. Дана концепція, на наш погляд, є цікавою та необхідною, оскільки вона направлена на розвиток наукового потенціалу української молоді та розширення міжнародної співпраці та участі у програмах академічної мобільності. Але перш за все необхідно переконатися у зацікавості сучасних школярів в новітніх технологіях задля ефективної реалізації даної концепції.

Метою даної статті є оприлюднення результатів емпіричного дослідження, що стосувались досвіду взаємодії українських підлітків з новітніми технологіями.

Виклад основного матеріалу дослідження. Восени 2020 року був проведений діагностично-розвивальний проєкт "Медіакультура в часи пандемії", в який входив блок про взаємодію підлітків та роботів. В опитуванні взяло участь 2006 осіб, із яких 935 хлопчиків та 1071 дівчат. Це були учні 7–10-

х класів, із 75 закладів загальної середньої освіти – баз всеукраїнського експерименту з масового впровадження медіаосвіти, з всіх областей України, окрім АР Крим, Харківської, Хмельницької та Одеської областей.

На основі аналізу літературних джерел за темою кіберпсихології, ми виділили три найбільш розповсюджені за кордоном втілення новітніх технологій, які використовуються в освітньому процесі:

- *різноманітні програми на основі штучного інтелекту*, які можуть виступати симуляторами в учбовій діяльності;
- *освітні боти,* які допомагають учням збирати інформацію, навчатися та проходити тестування;
- *роботи або роботизовані істоти,* що виконують функцію вчителів (музика, математика, соціальні науки, робототехніка тощо).

І вирішили дізнатися чи існує в українських школярів досвід взаємодії з цими категорія новітніх технологій. Також ми додали питання щодо взаємодії з розумною технікою (тобто такою, що має можливість дистанційного контролю та управління, зазвичай, через смартфон), яка стає все популярнішою і входить вже у майже кожен дім.

Останнє питання пов’язане із роботизований протезами, ми вирішили поставити дітям у зв’язку з двома позиціями: по-перше, щоб дізнатися як сприймають українських військовослужбовців, які повертаються до мирного життя після поранень із роботизованими протезами, що покликані замінити втрачені кінцівки; по-друге, як основу для дослідження сучасного світового тренду, а саме: кіборгізації людського тіла і ставлення до цього процесу підлітків.

Як ми можемо побачити із результатів частотного аналізу, українські підлітки найчастіше взаємодіють із програмами на основі штучного інтелекту, персональними помічниками/освітніми ботами (див. Рис.1.). Це свідчить про те, що більша частина українських старшокласників активно взаємодіють із новітніми технологіями. Хоча, варто зазначити, що з роботами стикалися лише 25% респондентів, а з роботизований протезами лише 15%.

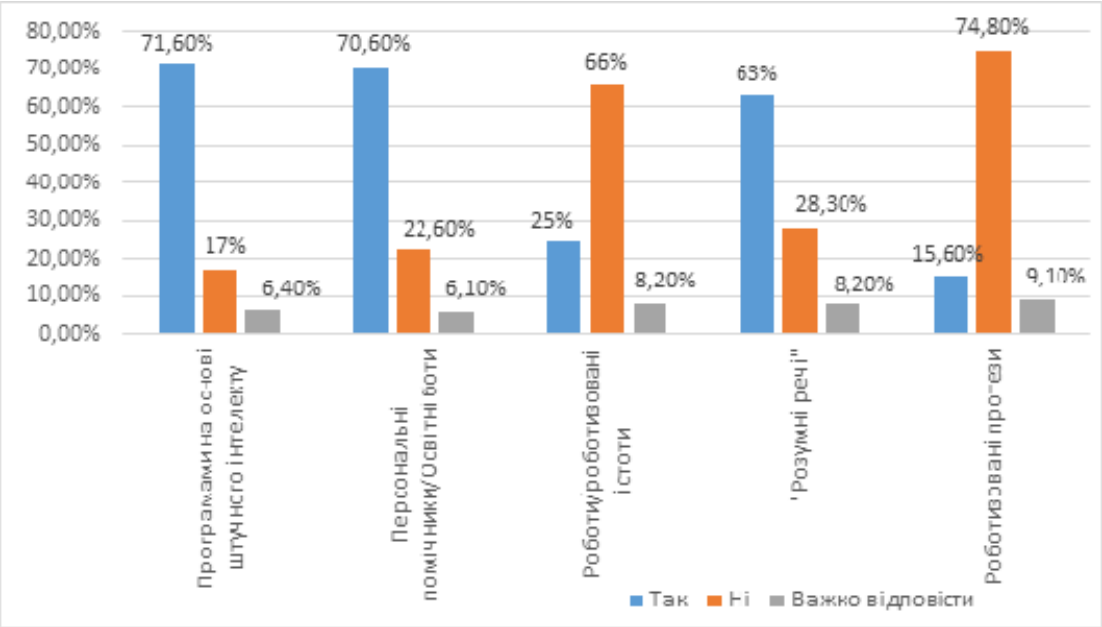


Рис. 1. Взаємодія підлітків з новітніми технологіями

При цьому, за результатами нашого дослідження, діти готові поставитися добре до людини, у якої кінцівки замінено роботизованими протезами (руки/ноги) (81%), яка не чує або бачити без спеціального роботизованого протезу (81%), не може ходити сама, пересувається тільки на роботизованому візку (81%). І лише 11.32% опитаних вважають, що люди з роботизованими частинами тіла вже і не зовсім люди і близько 20% респондентів вважаю, що для них було б проблемою будувати романтичні стосунки із людиною, що має якусь роботизовану частину тіла.

Загалом, ми можемо сказати, що у питаннях ставлення до кібергізації людського тіла, українські старшокласники більш толерантно ставляться до роботизації чужого тіла, ніж до власного. Хоча 54.69% старшокласників готові покращити власне тіло вбудованим перекладачем (щоб можна було розуміти інші мови на постійній основі та без зусиль), 35.06% вбудованим у тіло додатковим мозком (покращувачем пам’яті, інтелекту), 27.64% допускають можливість замінити власні органи чуття на їх покращені роботизовані версії і 23.90% хочуть доповнити власне тіло “Сокером” для прямого підключення до Інтернету.

Також одним із основних питань, які нас цікавили, було “яке функціональне призначення новітніх технологій підлітки вважають основним: розваги чи навчання?”. І за результатами опитування, ми можемо стверджувати, що підлітки здебільшого розглядають новітні технології, як можливості для навчання та саморозвитку. (Див. Табл. 1). Хоча 50% опитаних також вважають, що новітні технології покликані полегшити їх життя.

Таблиця 1.
Функціональне призначення новітніх технології

Твердження	**Так**	**Ні**	**Важко**

			відповісти
Я думаю, що новітні технології (роботи/програми на основі штучного інтелекту/розумні речі тощо) створені здебільшого для розваг.	31.8%	43.8%	24.4%
Я вважаю, що новітніми технологіями (роботи/програми на основі штучного інтелекту/розумні речі тощо) потрібно користуватися для навчання, отримання нових знань та вдосконалення себе	60.2%	23.4%	16.4%
Я вважаю, що новітні технології (роботи/програми на основі штучного інтелекту/розумні речі тощо) призначені для полегшення життя людини і вивільнення часу для важливих речей.	50.4%	28.5%	21.1%

Із опитаних нами старшокласників 44% цікавляться науковими розробками у сфері робототехнікою та штучного інтелекту, 41% постійно слідкують за влогами, які присвячені сучасним розробкам у сфері робототехніки та новітніх технологій, 45% хотіли б самостійно створити робота чи розробити програму на основі штучного інтелекту, 20% опитаних вже мають досвід програмування роботів. Цікавим на нашу думку є факт, що 47% старшокласників вважають головним джерелом своїх знать про роботів – перегляд фантастичних фільмів. У зв'язку з чим ми можемо сказати, що респондентів нашого дослідження умовно можна поділити на дві групи: ті, хто активно цікавиться роботехнікою і знає основні закони її функціонування та тих, хто має досить розпливчасте уявлення про реальних роботів та їх можливості. Бачення останніх сформоване через призму фантастичних алегорій сучасного кінематографу, а, як нам відомо, досить часто образ роботів презентують у негативному світлі, як певну загрози людству.

Сучасні західні дослідники наголошують на тому, що новітні технології вже активно входять у людське життя і з часом їх впровадження стане все інтенсивнішим, тому молоде покоління потрібно готувати для активної взаємодії з ним вже зараз. Так, доктор Дженніфер Джіпсон (англ. Jennifer Jipson) розробила рекомендації батькам щодо формування ставлення їх дітей до роботів. По-перше, доктор Джіпсон рекомендує проведення спільного часу дітей і батьків над створенням роботизованої техніки. Зараз існують багато різних варіацій конструкторів саме для дошкільнят. Починаючи від Magnetic Building Blocks Toy Set (створення автомобілів, мотоциклів та вантажівок) і робота-цвіркуна на сонячних батареї до LEGO 31313 Mindstorms із спеціальними датчиками, якого треба програмувати. Такі практики

допомагають дитині не тільки розширити знання у логічному та просторовому мисленні, інженерії та математиці, але й зрозуміти, що вони можуть контролювати ці інструменти, що люди створюють та програмують роботів. А це значить, що люди розумніші за штучні інтелект. По-друге, потрібно допомагати дітям вчитися поставити під сумнів достовірність інформації, що генерується роботизованими інструментами, діти повинні знати, що існує ймовірність помилки або, на жаль, навмисного маніпулювання. Обов'язково потрібно вводити правило перевіряти отриману інформацію. І, по-третє, обов'язковим моментом доктор Джіпсон вважає "стеження за власною мовою" і привчання дітей називати роботів "це", а не "він" чи "вона" [22].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи отриманні дані, ми можемо стверджувати, що роботехніка є перспективним освітнім напрямом для української освіти. І проєкт типового навчального плану для учнів 5-9 класів нещодавно представлений МОН, який включає в себе новий предмет "Робототехніку", має отримати позитивний емоційний відгук у дітей. Але поруч із цим, науковій та освітній спільноті потрібно домовитися про загальні правила взаємодії на рівні "людина-робот", оскільки діти досить схильні до олюднення роботизованих істот, приписування їм емоцій та реакцій, на які вони не здатні і формувати з ними парасоціальні стосунки, що, в свою чергу, може призвести, як до викривлення емоційної сфери, так і до переорієнтації об'єктів прив'язаності із живих істот на людиноподібні машини.

Новітні технології вже активно увійшли у буденне життя сучасних українських підлітків і більше половини опитаних мають досвід взаємодії з ниим. Вплив сучасних технологій на старшокласників безперечний, оскільки у 2018 році ми проводили схоже опитування і тоді респонденти готові були поставитися добре до людей кінцівки яких замінено роботизованими протезами (47.7%), до людей, які не можуть пересуватися самостійно, лише за допомогою роботизованої коляски (40.7%), та до людей, що підпадають під опис "вони без комп'ютера не чують / не бачать" (39.7%). Загалом у дослідженні 2018 року питання щодо кіборгізації людського тіла демонструвало суперечливе ставлення до цих тенденцій серед старшокласників. Тоді менше половини респондентів по вибірці були готові добре ставитися до людей, що не можуть функціонувати у суспільстві без того чи іншого виду протезів. І як ми бачимо толерантне ставлення до людей з роботизованими протезами зросло майже у два рази. І вперше ми запитували дітей щодо їх ставлення до кіборгізації власного тіла і як ми бачимо із результатів опитування – молодь до цього кроку готова.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у дослідженні двох напрямків. Перший пов'язаний з образом роботів у сучасному кінематографі. Оскільки, як ми бачимо із дослідження, значна частина опитаних не має прямого досвіду взаємодії із роботами, а свої уявлення формують на основі медіапродуктів. Тому ми хочемо дослідити уявленя та установки підлітків щодо роботів чи роботизованих істот, сформованих під впливом кіноіндустрії.

Другий напрямок, певним чином пов'язаний із першим, і стосується психологічниих загрозами, які несе в собі роботизація людського суспільства.

Список літератури

1. Бахрушин, В. (2020). Штучний інтелект і освіта: Чого не вистачає у Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні? Zn.ua. [online]. Available at: https://zn.ua/ukr/EDUCATION/shtuchniy-intelekt-i-osvita-350946_.html [Accessed 28 Feb. 2021].
2. Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні (2020). Міністерство та Комітет цифрової трансформації України. [online]. Available at: https://thedigital.gov.ua/regulations/povidomlennya-pro-provedennya-publichnogo-gromadskogo-obgovorennya-proyektu-rozporyadzhennya-kabinetu-ministriv-ukrayini-pro-shvalennya-koncepciyi-rozvitku-shtuchnogo-intelektu-v-ukrayini [Accessed 28 Feb. 2021].
3. Чаплінська, Ю.С. (2020). Можливості використання чат-ботів в освітній сфері. Медіатворчість в сучасних реаліях: протистояння медіатравмі. Випуск третій. Збірник матеріали Всеукраїнської наукової інтернет-конференції з міжнародною участю (м. Київ, 19 червня 2020 р., укладач. Ю.С. Чаплінська). Київ: Інститут соціальної та політичної психології НАПН України. [online]. Available at: http://mediaosvita.org.ua/wp-content/uploads/2020/07/CHaplinska_YUS_Vykorystannya_chat-botiv_v_osviti.pdf [Accessed 28 Feb. 2021].
4. Breazeal, C. (2002). Designing Sociable Robots. MIT Press, Cambridge, MA, p. 282.
5. Cheetham M., Suter P. & Jäncke L. (2011). The human likeness dimension of the "uncanny valley hypothesis": behavioral and func-tional MRI findings. Frontiers in human neuroscience, 5, 157-171.
6. Cohen, I., Garg, A., & Huang, T.S. (2000). Emotion Recognition from Facial Expressions using Multilevel HMM. NIPS 2000.
7. Craig, R., Vaidyanathan, R., James, C., Melhuish, C. (2010). Assessment of human response to robot facial expressions through visual evoked potentials. In: Proceedings of the 10th IEEE-RAS International Conference on Humanoid Robots (Humanoids), 647-652.
8. Dautenhahn, K. (2004). Robots we like to live with?! – a developmental perspective on a personalized, life-long robot companion, In: Proceedings of the 13th IEEE International Workshop on Robot and Human Interactive Communication. ROMAN, 17-22.
9. Han, J., Jo, M., Jones, V. and Jo, J.H. (2008). Comparative study on the educational use of home robots for children. Journal of Information Processing Systems, 4(4), 159-168.
10. Kennedy, J., Baxter, P., Senft, E., Belpaeme, T. (2015). Higher nonverbal immediacy leads to greater learning gains in child-robot tutoring interactions. In Proceedings of the International Conference on Social Robotics, 327-336.

11. Klute, G. K., Kallfelz, C. F. & Czerniecki, J. M. (2001). Mechanical properties of prosthetic limbs: adapting to the patient. Journal of rehabilitation research and development, 38(3), 299-300.

12. Libin, A. & Libin, E. (2019). Robots Who Care: Robotic Psychology and Robotherapy Approach. [online]. Available at: https://www.researchgate.net/publication/228789797_Robots_Who_Care_Robotic_Psychology_and_Robotherapy_Approach [Accessed 28 Feb. 2021].

13. Lütkebohle, I., Hegel, F., Schulz, S., Hackel, M., Wrede, B., Wachsmuth, S., Sagerer, G. (2010). The Bielefeld anthropomorphic robot head "Flobi". In: Proceedings of the IEEE International Conference on Robotics and Automation (ICRA), 3384-3391.

14. MacDorman, KF., Ishiguro, H. (2006). The uncanny advantage of using androids in cognitive and social science research. Interaction Studies, 7(3), 297-337.

15. Mauldin, M. L. (1994). CHATTERBOTS, TINYMUDS, and the Turing Test: Entering the Loebner Prize Competition. AAAI, 16–21.

16. Michel, P., El Kaliouby, R. (2003). Real time facial expression recognition in video using support vector machines. In: Proceedings of the 5th international conference on Multimodal interfaces, 258-264.

17. Mori, M. (1970). The Uncanny Valley. In: Energy 7 (4), 33-35.

18. Park, J.S., Kim, J.H., Oh, Y.H. (2009). Feature vector classification based speech emotion recognition for service robots. IEEE T Consum Electr, 55(3), 1590-1596.

19. Ramachandran, A., Litoiu, A., Scassellati, B. (2016). Shaping productive help-seeking behavior during robot-child tutoring interactions. In Proceedings of the 11th ACM/IEEE Conference on Human-Robot Interaction, 247-254.

20. Sansoni, S. & Wodehouse, A. (2015). Psychological Distress and Well-Being in Prosthetic Users – the Role of Realism in Below-Knee Prostheses, 552-56.

21. Saygin, AP., Chaminade, T., Ishiguro, H., Driver, J., Frith, C. (2012). The thing that should not be: predictive coding and the uncanny valley in perceiving human and humanoid robot actions. In: Social Cognitive and Affective Neuroscience 7 (4), pp. 413-422.

22. Shellenbarger, S. (2019). Why We Should Teach Kids to Call the Robot 'It'. The Wall Street Journal. [online]. Available at: https://www.wsj.com/articles/why-kids-should-call-the-robot-it-11566811801 [Accessed 28 Feb. 2021]

Череповська Наталія Іванівна
м. Київ
ORCID ID: 0000-0001-5772-0074

ІНФОРМАЦІЙНИЙ ПАТРІОТИЗМ МОЛОДІ ЯК ПРОТИДІЯ ВОРОЖІЙ ПРОПАГАНДІ

Анотація. В умовах інформаційної війни зростає роль патріотизму як потенційного ресурсу збереження національної ідентичності українців. Нині ідеологічні війни здійснюються переважно в інформаційному просторі. Постає проблема розвитку інформаційного патріотизму молоді. Однією з функцій інформаційного патріотизму є захист українського інформаційного простору від ворожої пропаганди за допомогою медіаграмотності.

Ключові слова: інформаційна війна, пропаганда, інформаційний патріотизм, медіаграмотність, захист українського інформаційного простору.

Abstract. The role of patriotism as a potential resource for the preservation of Ukrainian national identity is growing in the context of information warfare. Nowadays, ideological wars are carried out mainly in the information space. There is a problem of development of informational patriotism of young people. One of the functions of informational patriotism is to protect the Ukrainian information space from enemy propaganda through media literacy.

Keywords: information war, propaganda, informational patriotism, media literacy, protection of Ukrainian information space.

Актуальність дослідження

В умовах інформаційної війни, спрямованої проти України, актуальності набуває свідомий патріотизм нації, який є ресурсом і запобіжним засобом проти ворожої пропаганди, спрямованої на спотворення свідомості українського суспільства, руйнації національної ідентичності та знищення української державності. Заважаючи на те, що пропаганда, як «абсолютна зброя» інформаційної війни, нині поширена не тільки у медійному телевізійному просторі, а й здійснює свій негативний вплив у кіберпросторі, в який перманентно занурена молодь, постає проблема розвитку нового патріотизму – патріотизму інформаційного.

Постановка проблеми

Результати масових опитувань старшокласників у всіх регіонах країни у 2018-2020 рр., які проводилися у межах експерименту «Стандартизація наскрізної соціально-психологічної моделі масового впровадження медіаосвіти у вітчизняну педагогічну практику» (наказ МОН № 1199 від 18 серпня 2017 р.) під керівництвом Л.А. Найдьонової, показали недостатній рівень розвитку патріотизму у цілому, зокрема інформаційного.

Це має викликати занепокоєння з боку освітян, суспільства в цілому: молодь з недостатньо розвиненим патріотизмом, яка постійно перебуває під інформаційно-психологічним тиском різноманітних медіа, особливо ризикує підпасти під шалений вплив ворожої пропаганди. Це становить певну соціальну проблему і підводить до думки про необхідність не тільки розвитку медіаграмотності молодого покоління, а й формування в нього специфічного – «інформаційного» патріотизму, який би забезпечив профілактику і психологічний захист молоді в інформаційному просторі.

Відповідно, в умовах інформаційної агресії патріотизм громадян і молоді зокрема, набуває стратегічно важливого значення у збереженні національної ідентичності українців. Патріотизм стає дієвою альтернативою реальним загрозам, спрямованим проти української нації, і здатен спрямовувати зусилля громадян на відбудову і збереження незалежності української держави [2]. Саме тому, патріотизм молоді й особливо інформаційний, наразі є затребуваним в українському суспільстві, а його розвиток і виховання обумовлені соціальним запитом.

Аналіз останніх публікацій та виокремлення невирішених частин загальної проблеми

Інформаційний патріотизм як соціально-психологічний феномен, який виникає лише за умов розвитку інформаційних технологій та інформаційного суспільства, тільки починає досліджуватися [3]. Відповідно, теоретичних напрацювань, які б висвітлювали це явище, ще немає. Разом з тим, існують роботи вітчизняних вчених, педагогів, які певною мірою є дотичними до цієї проблематики. Вони опосередковано вказують на взаємний зв'язок медіа, новітніх технологій і патріотизму як ціннісно-смислового утворення особистості та мають два різні вектори висвітлення цього зв'язку.

Перший напрям презентує *стихійний вплив медіа, соціальних мереж на соціалізацію молоді, її свідомість як формування ціннісно-смислових утворень* та висуває проблеми захисту інформаційного простору України *(*Н. Аксьонова, О. Бєлінська, І. Девтеров, А. Жичкіна, О. Кручек, Є. Макаренко, В. Медведєва, О. Микитів, Л. Найдьонова, О. Олексюк, А. Рагімова, Н. Сергієнко, В. Стадник, А Чистяков та інші).

Другий напрям становить напрацювання, які висвітлюють *цілеспрямоване застосування медіаресурсів та новітніх технологій у процесі виховання патріотизму* молоді (Л. Васильєва, О. Козаченко, А. Нечитайло, Л. Осаула, А. Согорін, Н. Череповська та інші).

Огляд зазначених та інших, схожих за змістом джерел, дозволив нам зробити попередній висновок. На тлі досліджень впливу медіа на формування духовно-моральних цінностей й патріотизму у тому числі, а також досліджень щодо застосування медіа у процесі розвитку патріотизму молоді, нами виявлено, що залишилися не вивченими й не розробленими такі важливі наукові аспекти, як:

1) *феномен інформаційного патріотизму,* який актуалізується саме в інтерактивному інформаційному просторі, а іноді й формується в ньому;

2) *специфіка патріотичних дій* молоді спрямованих на збереження, захист і поширення українських цінностей в кіберпросторі;

3) *методики*, *спрямовані на розвиток якісних і практичних умінь патріотизму особистості* у соціальних мережах.

Разом з тим, у межах вище зазначеного емпіричного дослідження патріотизму молоді в умовах гібридної війни, на першому етапі (2018) нами було виокремлено медійно-інформаційну шкалу патріотизму, яка й визначила нову форму патріотизму молоді в медіа-інформаційному просторі і соціальних мережах інтернет. Це спрямувало наш дослідницький інтерес до більш поглибленого вивчення феномену патріотизму та спонукало до оптимізації розвитку інформаційного патріотизму за допомогою медіапсихологічних засобів.

Мета статті: розглянути феномен інформаційного патріотизму молоді як захист від ворожої пропаганди та окреслити засоби його розвитку.

Виклад основного матеріалу

В умовах гібридної війни, як реалізації її мілітарної, енергетичної, економічної, фінансової, корупційної, інформаційної складових, інформаційна є нині надважливим елементом. У широкому розумінні, інформаційна війна є частиною боротьби переважно між цивілізаційними світоглядними системами – демократичною і автократичною. Вона стала можливою завдяки розвитку сучасних технологій комунікації і першою тотальною війною, яка не має кордонів, проте має потенційно необмежені аудиторії впливу. Провідною *метою* інформаційної війни є знищення групової, національно-державної, громадянської ідентичності країни-суперника.

Нині інформаційна війна становить два основних види і має два відповідні завдання. По-перше, це *кібервійна* – війна технологій; її завданням є *техногенний вплив* на канали комунікації, електронні інформаційні системи через вірусні атаки та інші кібер втручання, а також *знищення* цих систем супротивника. По-друге, це так звана *інформаційно-психологічна* війна; її завдання – *психологічний вплив* на свідомість людини, суспільство, переважно через ЗМІ, а також соціальні мережі. Це систематичний цільовий вплив, спрямований на цивільне населення, армію іншої держави з метою оволодіння свідомістю людей, руйнування як групової, так і особистої ідентичності, що має забезпечити подальший контроль і керування цим суспільством [4].

Тому, в умовах саме інформаційно-психологічної війни Росії проти України зростає роль патріотизму, як запобіжного засобу ідеологічним впливам для усього українського суспільства і молоді зокрема.

Зазвичай, патріотизм як система духовних цінностей і смислів, елементів світогляду, переконань особистості формується у процесі первинної, а потому – вторинної соціалізації. Останнім часом, під впливом новітніх технологій і соціальних медіа, соціалізація молоді частково набула специфічної форми і виокремилася у поняття кіберсоціалізації. Кіберсоціалізація як формування особистості в умовах інформаційного суспільства здійснюється під впливом і в результаті використання нею сучасних інформаційних та комп'ютерних

технологій в контексті її життєдіяльності. Нині діти вже у молодшому віці занурені у світ традиційних і новітніх інформаційних технологій й тому вже у ранній період свого життя можуть підпадати під стихійний вплив різноманітного медіаконтенту [1] і патріотичного змісту зокрема. Відповідно, кіберсоціалізація, яка пронизує первинну і вторинну етапи соціалізації молоді, може як зміцнювати вже набутий патріотизм, так і створювати умови для стихійного формування традиційного патріотизму у дітей і молоді, й інформаційного у тому числі.

Отже, що таке «інформаційний патріотизм»?

Відразу зауважимо, що термін «інформаційний патріотизм» не стосується таких понять, як «інформація», «інформаційні технології», «інформатизація» тощо. Передусім він співвідноситься з такими дотичними поняттями, як *«кіберсоціалізація»* (соціалізація людини в кіберпросторі), *«інтерактивне інформаційне середовище»* (кіберпростір, інформаційне середовище, соціальні мережі, віртуальні (мережеві) спільноти) і головне – *«інформаційна війна»* (інформаційно-психологічний тиск з боку країни-агресора засобами медіа- та інформаційних технологій).

У **психологічному контексті,** інформаційний патріотизм як суб'єктивний феномен становить форму усталеного патріотизму і має такі самі структурно-функціональні складові, як «емоційно-почуттєву», «ментально-когнітивну» і «мотиваційно-дієву». Проте, на відміну від традиційного патріотизму, вони не тільки актуалізуються в іншому типі простору – кіберпросторі, вони дещо відрізняються за змістом і функціями.

Так, якщо традиційний патріотизм особистості як *система цінностей і смислів* становить передусім емоційне ставлення до Батьківщини, любов до її культури, історії, традицій, мови, то в інформаційному форматі до цього додаються ще *медіауподобання* проукраїнського медіаконтенту загалом і художньої *кінопродукції українського виробництва* зокрема.

Далі, патріотизм, як *система світоглядних позицій* особистості, переконань, здатність до логічного, критичного осмислення як сучасності, так й історичного минулого, у кіберпросторі доповнюється таким вираженням власних переконань, як то: *свідома позиція* щодо відстеження подій, які відбуваються в країні, *свідома відмова* від перегляду розважального, художнього контенту, що походить з країни-агресора тощо.

Крім того, усталений патріотизм передбачає *готовність* до конкретних дій, їх *реалізацію* у добрих справах для блага Батьківщини, а також *планування* майбутнього життя, пов'язаного саме з Україною. Натомість, «дієвість» інформаційного патріотизму, яка актуалізується переважно у соціальних мережах тільки «тут і зараз», має свою специфіку. Наприклад, основними діями інформаційного патріота є емоційне реагування на інформацію через «лайк/дезлайк» та осмислене написання «коментів»: це найбільш технічно прості і поширені дії. Також, нескладним є *поширення* чужого посту патріотичного змісту або *поширення* чужого посту з власним дописом. Це

основна «зброя» інформаційного патріота. Найбільш складним є створення нового, оригінального контенту патріотичного змісту.

Таким чином бачимо, що інформаційний патріотизм не тільки гармонійно доповнює традиційний, інтегрується з ним, збагачує його, розширює сфери актуалізації, а й стає додатковим показником рівня загального розвитку сучасного патріотизму особистості в цілому.

Отже, нами виокремлено таке соціально-психологічне явище як *прояв патріотизму в інтерактивному інформаційному просторі* і запропоновано поняття ***«інформаційний патріотизм».***

У соціальному аспекті інформаційний патріотизм – це прояв патріотизму в кіберпросторі як великими групами людей (учасниками соціальних мереж, окремих спільнот, тематичних груп), так і блогерами, активістами, окремими патріотами; його можна визначити як результат кіберсоціалізації: 1) *засвоєння правил* спілкування у кіберпросторі, *набуття* технічних умінь роботи з інформацією, передусім у соціальних мережах; 2) розвиток патріотичного світогляду молоді в умовах інформаційного суспільства, «під впливом і в результаті використання нею сучасних (інформаційних та комп'ютерних) технологій в контексті її життєдіяльності» [1]; як результат «третинної» соціалізації, яка здатна забезпечити розвиток позитивної життєвої орієнтації, що була набута у результаті первинної і вторинної соціалізації в реальному соціумі [5].

У психологічному контексті – «Інформаційний патріотизм є новою формою патріотизму інформаційної доби: він становить активізацію емоційно-почуттєвої, ментально-когнітивної, мотиваційно-дієвої складових патріотизму особистості, які актуалізуються виключно у площині інформаційного простору і спрямовані на захист, збереження, просування українських цінностей». *(Запропоноване поняття інформаційного патріотизму молоді отримало свідоцтво про реєстрацію авторського права від 18.09.2020 р.).*

Також було уточнено *провідні функції* інформаційного патріотизму. Ними є спрямованість патріота на: 1) *збереження* й *поширення* українського медіаконтенту, 2) *захист* інформаційного простору як протидія ворожій пропаганді, 3) *просування українських цінностей* як популяризація традиційних і створення нових українських символів і сенсів, тобто, «українського світу» у форматі текстового, візуального медіаконтенту в інтерактивному інформаційному просторі.

З метою розвитку традиційного патріотизму молоді загалом та його інтерактивного інформаційного варіанту зокрема, було створено **медіапсихологічну модель розвитку інформаційного патріотизму**, яка окреслює медіаосвітні практики, спрямовані на стимулювання патріотичної діяльності дітей і молоді у кібер середовищі. Модель спирається на реалізацію функцій інформаційного патріотизму через стимуляцію: патріотичної *активності* молоді в мережевому просторі, спрямованої на збереження і поширення проукраїнського контенту; *активізації* критичного, автономного мислення у виявленні і «знешкодженні» ворожої пропаганди; *медіатворчості*

зі створення нового проукраїнського медіаконтенту у форматі цифрованих малюнків, візуальних образів, створених за допомогою спеціальних програм і платформ, відео тощо [3].

Ці практики організовані у відповідні три модулі розвитку вище зазначених функцій інформаційного патріотизму:

Модуль 1. Збереження і поширення українського медіаконтенту

Модуль 2. Захист інформаційного простору від ворожої пропаганди

Модуль 3. Медіатворчість як просування українських цінностей

У даному контексті пріоритетною функцією інформаційного патріотизму є *активна протидія російській пропаганді*, яка заполонила український кіберпростір. Провідними засобами спротиву пропагандивним меседжам є: 1) загальна *обізнаність і спеціальні знання* щодо феномену пропаганди; 2) *медіа-інформаційна грамотність* молоді. Виконання цих завдань забезпечується розвивальним Модулем 2: **«Захист інформаційного простору від ворожої пропаганди»** (скорочений варіант).

Суть модулю: мотивація молоді на розвиток здатності бачити елементи пропаганди, розпізнавати пропагандивний контент і тим самим, убезпечувати себе від руйнівних впливів спрямованої інформаційної агресії, а також розвиток умінь «знешкодження» ворожої пропаганди.

Завдання: вчити визначати ворожий пропагандивний медіаконтент, застосовувати логічне, критичне мислення та надавати аргументовану відповідь, як гідну відсіч.

Зміст модулю передбачає: попереднє оволодіння молоддю знаннями щодо: суті, структурних елементів, принципів пропаганди, її різновидів; багаторазове вправляння, як практичне закріплення отриманих знань, на матеріалі картинки-плакату (статичне зображення) та відео, рекламних роликів (рухоме аудіовізуальне зображення).

Заняття з виявлення пропагандивних контентів проходять у режимі активного тренування з розпізнавання характерних, виявлення специфічних особливостей як статичної, так і рухомої форми пропаганди на зразках, підготовлених медіапедагогом заздалегідь. Це саме той випадок, коли кількість вправ переходить у якість: чим більше відпрацьовано зразків пропаганди, тим більш розвинутою стає здатність молоді бачити не тільки очевидні, але й схоплювати приховані смисли інформаційних послань [4: Модуль 4; Додаток 5].

Набуті знання надають можливість зробити:

перший крок – *розпізнати* пропагандивну інформацію за допомогою аналізу змісту і форми контенту, *виявити задіяні технології* впливу;

другий крок – *віднайти вагомі аргументи,* які викривають суть пропагандивного змісту-форми (у нагоді можуть стати такі проєкти, як «StopFake», пошук схожих зображень з метою виявлення первинного джерела за допомогою Гугл тощо);

третій крок – *оприлюднити свої висновки,* зроблені на підставі аналізу, добраних аргументів, у формі коментарів до зазначеного посту, як

переконливих спростувань щодо його пропагандивних посилів. До коментарів також можна додати з власного інтернет-архіву «влучне» зображення, що усе разом матиме ефект *контр-пропаганди*.

(Другий і третій кроки й є тим самим «знешкодженням» пропаганди).

Саме у такий доступний для учнівської молоді спосіб, можна захищати український інформаційний простір від ворожої пропаганди. Проте, можна не тільки «захищати», але й «наступати», тобто, створювати і поширювати власний контр-пропагандивний проукраїнський контент за Модулем 3 [3].

Висновки

Розвиток інформаційних технологій, виникнення інформаційного суспільства й інтерактивного інформаційного простору зокрема, сприяє віртуалізації соціуму і надає підставу фіксувати і пояснювати нові соціально-психологічні феномени. Своєю чергою, інформаційна війна, розгорнута проти України в кіберпросторі, спонукає шукати різні способи протидії ворожій пропаганді. Молодь, яка перманентно перебуває в інформаційному середовищі, може підпадати під негативні інформаційні впливи.

Запропоновано поняття інформаційного патріотизму, який є специфічною формою виявлення патріотизму, що актуалізується виключно в інтерактивному інформаційному просторі й соціальних мережах зокрема. Інформаційний патріотизм є додатковим ресурсом традиційного, гармонійно доповнює, збагачує і розширює сфери його реалізації.

Визначено, що перевагою інформаційного патріотизму для учнівської молоді є можливість «бути» активним патріотом в соціальних мережах, за бажанням щоденно «діяти» в інтересах України, на противагу відсутності такої нагоди у реальному житті. Це саме той формат, за допомогою якого можна виховувати, зміцнювати патріотизм дітей і молоді, для яких інформаційний простір вже давно став другою «реальністю» буття.

Окреслено засоби розвитку інформаційного патріотизму. Зокрема, запропоновано когнітивний інструментарій протидії пропаганді в соціальних мережах, суть якого ґрунтується на *знаннях* щодо феномену і специфіки пропаганди в умовах гібридної війни, а також на *медіаінформаційній грамотності* як активізації логічного, критичного мислення у виявленні і «знешкодженні» антиукраїнського контенту.

Інформаційний патріотизм, як дієва профілактика впливу ворожої пропаганди в кібер просторі, потребує подальшого уточнення змісту цього соціально-психологічного феномену, поглибленого вивчення його онтології, пошуку специфіки, її перевірки фактами емпіричних досліджень.

Список літератури

1. Найдьонова Л.А. Психологічні проблеми кіберсоціалізації в умовах інформаційної війни / Кіберсоціалізація. Збірник наукових праць; [ред. Л.А. Найдьонова, Н.Л. Дятел; укладач Ю.С. Чаплінська.] / Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2020. С. 23-27.

2. Череповська Н. І. Медіаосвітні ресурси розвитку патріотизму і критичного мислення молоді : навчально-методичний посібник / Н.І. Череповська // Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2017. 156 с.

3. Череповська Н.І. Медіаосвітні практики розвитку інформаційного патріотизму молоді / Проблеми політичної психології № 9 (23). Асоціація політичних психологів України, Інститут соціальної та політичної психології. Київ, 2020. С. 241-254.

4. Череповська Н., Дідик Н. Медіапсихологічні ресурси подолання травми війни : практичний посібник; [укладач Н. Череповська]. *Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології.* Київ, 2020. С. 82-89; 176-183. URL: http://mediaosvita.org.ua/book/mediapsyhologichni-resursy-podolannya-travmy-vijny/

5. Чистяков А.В. Социализация личности в обществе Интернет-коммуникаций (социокультурный анализ). Автореф. дис… доктора социологических наук; спец: 22.00.06. Ростов-на-Дону : Ростовский государственный педагогический університет, 2006. 54 с.

Шинкар Марія Іванівна
м. Львів
ORCID id: 0000-0002-9508-7860

ВІД МЕДІАОСВІТИ – ЧЕРЕЗ МЕДІАГРАМОТНІСТЬ – ДО МЕДІАКУЛЬТУРИ (ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА)

Анотація. У статті розглядаються сутнісні характеристики медіаосвіти, медіаграмотності, медіакультури. Доведено, що для того, аби все населення (у тому числі доросле) було охоплене медіаосвітнім рухом, Україна має використати найбільш успішні світові практики та, адаптувавши їх з урахуванням національної специфіки, впровадити їх, спробувавши наздогнати світові тенденції.
Ключові слова: агресивне медіасередовище, медіаграмотність, медіакомпетентність, медіакультура, медіаосвіта.

Abstract. The article considers the essential characteristics of media education, media literacy, media culture. It has been proved that in order for the entire population (including adults) to be covered by the media education movement, Ukraine must use the most successful world practices and, adapting them to national specifics, implement them, trying to catch up with world trends.
Keywords: aggressive media environment, media literacy, media competence, media culture, media education.

Розвиток науково-технічного прогресу сьогодні призвів до того, що суспільство поступово вступає в нову еру свого розвитку, де головними цінностями є інформація та знання. Глобальна інформатизація, стрімкий ріст швидкості обміну інформацією та зміна способів, форм та цілей цього обміну спричинили появу інформаційної нерівності – розшарування суспільства за новою ознакою: тих, хто використовує нові інформаційно-комунікаційні реалії для власного розвитку, освіти, спрощення виконання щоденних задач, і тих, хто потрапляє за межі світового процесу й через власне незнання стає об’єктом впливу та маніпуляцій. Подолати цю негативну тенденцію може розвиток медіа- та інформаційної грамотності (МІГ).

Одним зі шляхів розвитку МІГ є медіаосвіта. Вона бере свій початок у 60-х роках XX ст. і спершу розглядалася як складова формальної освіти. Сьогодні ж медіаосвіта є потребою не лише школярів, але й усього населення, а розвиток медіа- та інформаційної грамотності має відбуватися протягом усього життя людини, незважаючи на її вік, статус, професію, місце проживання тощо. Світова спільнота вже має значні теоретичні й практичні напрацювання в цьому напрямку, у той час як в Україні медіаосвіта розвивається з 2009 р. й поки що

охоплює здебільшого формальну освіту. Для того, аби все населення (у тому числі доросле) було охоплене медіаосвітнім рухом, Україна має використати найбільш успішні світові практики та, адаптувавши їх з урахуванням національної специфіки, впровадити їх, спробувавши наздогнати світові тенденції.

Питання медіакомпетентності є об'єктом зацікавлення таких світових дослідників: С. Блюмеке, О. Запеваліна, Е. Мурюкіна, Р. Сального, Н. Хліова, І. Челишевої, медіаграмотності: Д. Баака, Дж. Гріпсруда, Е. Єрофеєва, Н. Хітцова, Н. Чичеріна, медіа- інформаційної грамотності: А. Букхорста, Г. Гербнера, А. Харта, С. Котилайнена, Е. Кузьміна, С. Курбанглу, Х. Лау, Я. Ліпшиця, С. Шпиранеця.

Найбільш дослідженою є сфера медіаосвіти, що стала предметом зацікавлення значної кількості зарубіжних науковців, серед них: Н. Андерсен, Р. Арнхейм, С. Ауфенангер, Б. Бахмайер, Е. Бевор, Д. Бекімгем, Р. Блейк, К. Ворсноп, Дж. Гербнер, П. Гріневей, Ж. Гоне, Л. Джонсон, К. Ермелен, О. Журін, Д. Канкел, Д. Консідайн, С. Кроуфорд, Р. Куїн, Р. Ла Бордери, Д. Ліленд, Г.- М. Маклюен, Л. Мастерман, С. Пензин, Н. Постмен, В. Поттер, Д. Рашкофф, Л. Розер, Д. Семенецька-Гоголін, О. Спічкін, К. Тайнер, Е. Томан, І. Фатєєва, Д. Фрау-Майгс, О. Федоров, Е. Харт, Н. Хілько, Е. Хендслі, Р. Хоббс, І. Челишева, О. Шаріков, К.-Е. Шеннон, Д. Шретер та багато інших.

Серед українських науковців питаннями медіаосвіти цікавилися: В. Андрущенко, Г. Боришполець, О. Бурім, І. Дичківська, Н. Духаніна, В. Іванов, Т. Іванова, В. Ільганаєва, В. Кремень, В. Лозовий, О. Мусієнко, Л. Найдьонова, Г. Онкович, Б. Потятиник, Г. Почепцов, В. Різун, І. Чемерис, Н. Череповська тощо.

Важливо підкреслити, що інформаційна та медійна грамотність є результатом процесу медіаосвіти. Спробуємо з'ясувати значення цього поняття. Згідно з Міжнародною енциклопедією соціальних і поведінкових наук медіаосвіта – це «вивчення медіа, яке відрізняється від навчання за допомогою медіа, пов'язано одночасно з пізнанням того, як створюються і поширюються медіатексти, так і з розвитком аналітичних здібностей для інтерпретації та оцінки їх змісту» [11].

У Звіті ЮНЕСКО зазначається, що «медіаосвіта − частина основного права кожного громадянина будь-якої країни на свободу самовираження та отримання інформації, воно сприяє підтримці демократії; пов'язана з усіма видами медіа і різними технологіями; дає можливість людям зрозуміти, як масова комунікація використовується в їх соціумі, оволодіти здібностями використання медіа в комунікації з іншими людьми; забезпечує людині знання того, як: 1) аналізувати, критично осмислювати і створювати медіатексти; 2) визначати джерела медіатекстів, їх політичні, соціальні, комерційні і / або культурні інтереси, їх контекст; 3) інтерпретувати медіатексти і цінності, поширювані медіа; 4) відбирати відповідні медіа для створення і поширення своїх власних медіатекстів і набуття зацікавленої в них аудиторії; 5) отримати можливість вільного доступу до медіа, як для сприйняття, так і для продукції».

У документі також йдеться, що медіаосвіта є частиною основних прав кожного громадянина будь-якої країни світу на свободу вираження поглядів та права на інформацію і є інструментом підтримки демократії, рекомендується до впровадження в національні навчальні плани всіх держав, у систему додаткової, неформальної та освіти протягом усього життя.

Поняття «медіаосвіта» російських дослідник О. Федоров пропонує розуміти як «процес утворення і розвитку особистості засобами і на матеріалі засобів масової комунікації (медіа) з метою формування культури спілкування, творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, умінь інтерпретації, аналізу та оцінки медіатексту, навчання різним формам самореалізації за допомогою медіатехніки» [9, с. 35]. Науковець зазначає, що до змісту медіаосвіти належать: «основи мистецтвознавства в медіасфері (види і жанри медіа, функції медіа в соціумі, мова медіа, історія медіакультури тощо), відомості про основні областях застосування теоретичних знань (професійні засоби масової інформації, аматорська медіасфера, канали поширення медіа, кіноклубного руху в медіасфері, установи дозвілля, освітні установи і т.д.), практичні творчі завдання на матеріалі медіа» [10, с. 26].

У словнику концепцій і термінів комунікативістики та засобів інформації Л. Землянової дається таке визначення медіаосвіти: «оволодіння не тільки навичками користування інформаційними засобами з дотриманням всіх технічних і етичних правил, а й комплексом наукових знань про історію розвитку ЗМІ та їх ролі в суспільно-культурному житті» [2, с. 201]. Авторка вказує, що журналісти можуть отримати ці знання під час навчання, однак стрімкий розвиток техніки та науки призводить до необхідності пошуку нових методів і способів передачі медійних знань.

Українська дослідниця Г. Онкович пропонує розуміти медіаосвіту як «діяльнісний процес розвитку і саморозвитку особистості з опертям на засоби масової інформації та використання їхніх матеріалів» [8, с. 80]. Доктор історичних наук О. Коновець вказує, що «медіаосвіта − один із напрямів чи складових так званої освіти для громадян («наука для всіх», уроки громадянства); процес, що є важливою складовою громадянського суспільства і має на меті формувати активного, розумного, самостійного, критично мислячого споживача масової інформації, здатного до публічного спілкування, а також сформувати психологічний захист від маніпуляції чи експлуатації з боку мас-медіа та розвинути інформаційну культуру» [3].

Т. Крайнікова зазначає: «Невід’ємний складник гуманітарної політики держави, чинник розв’язання стратегічних завдань національної безпеки – система медіаосвіти. Реалізація медіаосвітніх проектів і програм повинна спрямовуватися на «перекодування» відповідних ідей і символів стабілізацію національної системи цінностей, розширення компетенцій громадянина в умовах формування інформаційного суспільства та економіки знань» [5, с. 17].

Українська група дослідників на чолі з Л. Найдьновою пропонують розуміти медіаосвіту як «процес навчання та розвитку особистості за допомогою та на матеріалі ЗМК з метою формування культури спілкування з

медіа, творчих комунікативних здатностей, критичного мислення, умінь інтерпретації, аналізу й оцінки медіатекстів, навчання різних форм самовираження за допомогою медіатехніки; система освітницьких заходів із формування медіакультури підростаючих поколінь. Медіапросвіта – система роз'яснювальних заходів серед населення всіх вікових категорій щодо суспільної ролі мас-медіа, методів і змісту їхньої діяльності, формувальних і деструктивних впливів» [6, с. 431].

На думку групи українських науковців Академії української преси, медіаосвіта – це «навчання теорії та практичних умінь для опанування сучасних мас-медіа; специфічна, автономна галузь знань у педагогічній теорії та практиці» [7, с. 348]. Також дослідники вважають, що медіаосвіта має надавати знання щодо того, як: 1) аналізувати, критично осмислювати і створювати медіатексти; 2) визначати джерела медіатекстів, їхні політичні, соціальні, комерційні, культурні інтереси й контекст; 3) інтерпретувати медіатексти й цінності, що несуть в собі медіа; 4) добирати відповідні медіа для створення та розповсюдження власних медіатекстів і залучення зацікавленої в них аудиторії; 5) уможливлювати вільний доступ до медіа для споживання та виробництва власної медіапродукції [7, с. 9].

Згідно з новою редакцією Концепції впровадження медіаосвіти в Україні медіаосвіта – це «частина освітнього процесу, спрямована на формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні (комп'ютерно опосередковане спілкування, Інтернет, мобільна телефонія) медіа з урахуванням розвитку інформаційнокомунікаційних технологій» [4].

Розглянувши запропоновані поняття, ми можемо зробити висновок, що медіаосвіта спрямована на здобуття медіаграмотності, але не на розвиток інформаційної грамотності, не передбачає навчання за допомогою медіа, а сприяє розвитку та становленню особистості на матеріалі медіа.

У словнику концепцій і термінів комунікативістики Л. Землянової знаходимо визначення медіаграмотності, що пропонує розуміти явище не тільки як запас стабільних знань про ЗМІ, а й «уміння постійно і правильно застосовувати знання на практиці при виборі та оцінці інформації; головним для медіаграмотності є не пасивне засвоєння всіх відповідей, а здатність правильно поставити питання щодо всього, що бачить, чує або читає сучасний споживач масової інформації» [2, с. 203]. Дослідниця наголошує також на тому, що в 1970-ті медіаграмотність розуміли здебільшого як критичне ставлення до програм ефірного телебачення. У 1990-ті діапазон ЗМІ настільки розширився, що виникла необхідність навчання глядачів ще більш вимогливому вибору програм на основі гуманістичної етики, яка виключає насильство, аморальність і антидуховність. Зрозуміло, що в XXI ст. набір потрібних знань і навичок у порівнянні з початковими концепціями розширився в десятки разів.

В українському підручнику з медіаграмотності 2012 р. зазначається, що медіаграмотність полягає в «сукупності мотивів, знань, умінь і можливостей,

що сприяють добиранню, використанню, критичному аналізу, оцінюванню, створюванню та передаванню медіатекстів різних форм, жанрів, а також аналізу складних процесів функціонування медіа в суспільстві» [7, с. 348]. А в українському посібнику 2010 р. «Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід» говориться, що «медіаграмотність – це комплекс навичок та вмінь не лише користуватися технікою мас-медіа та спілкуватися з її допомогою, а насамперед розрізняти першорядну й другорядну інформацію, абстрагуватися від надлишкової, сповна сприймати зміст, «прочитувати» підтекст і тлумачити його» [6, с. 37].

У «Дорожній карті» АУП зазначено: «медіаграмотність – це активне чи пасивне сприйняття і використання матеріалів медіа, включаючи їх критичне сприйняття й усвідомлену оцінку, розуміння методів, які використовують медіа і їх вплив. Термін означає здатність читати, аналізувати, оцінювати і здійснювати комунікацію з використанням різних форм медіа (наприклад, телебачення, преси, радіо тощо). Поряд побутує й інше розуміння цього терміна: здатність розшифровувати, аналізувати, оцінювати і здійснювати комунікацію в різноманітних формах. Медіаграмотність – сукупність компетенцій, які дозволяють людям отримувати доступ, аналізувати, оцінювати і створювати повідомлення в різних видах медіа, жанрах і формах для особистого самовираження і реалізації своїх цивільних прав та, тим самим, забезпечення фундаментальних свобод суспільства» [1].

Майже в усіх роботах українських дослідників хоч і подаються різні визначення одних і тих самих понять, їхнє загальне розуміння є схожим, а поняття «медіаграмотність» та «медіакультура» є практично тотожними.

У новій редакції Концепції впровадження медіаосвіти в Україні дається визначення поняття «медіакомпетентність – рівень медіакультури, що забезпечує розуміння особистістю соціокультурного, економічного і політичного контексту функціонування медіа, засвідчує її здатність бути носієм і передавачем медіакультурних цінностей, смаків і стандартів, ефективно взаємодіяти з медіапростором, створювати нові елементи медіакультури сучасного суспільства, реалізувати активну громадянську позицію» [4].

В українському посібнику «Медіакультура особистості: соціальнопсихологічний підхід» також дається визначення цікавого нам поняття, згідно з ним «медіакомпетентність – це компетентність у сприйнятті, створенні та передачі повідомлень за допомогою технічних та медіатехнічних систем з урахуванням їхніх обмежень; заснована на критичному мисленні, а також на здатності до медіатизованого діалогу з іншими людьми» [6, с. 430].

Група українських науковців Академії української преси пропонує розуміти медіакомпетентність як «відповідальну реалізацію соціального спілкування в суспільній практиці, тобто здатність розуміти, аналізувати і оцінювати зміст медіа, вміння використовувати медіа під час навчання і дозвілля, бути співтворцем особистого змісту в мас-медіа, володіти навичками самопрезентації та спілкування з іншими користувачами медіа і, якщо потрібно, вміти критично оцінювати власну медіаактивність» [7, с. 348].

Російський теоретик медіаосвіти О. Федоров пропонує своє розуміння медіакомпетентності: «сукупність мотивів особистості, знань, умінь, здібностей (показники: мотиваційний, контактний, інформаційний, перцептивний, інтерпретаційний / оцінний, практико-операційний / діяльнісний, креативний), що сприяють вибору, використанню, критичному аналізу, оцінці, створенню і передачі медіатекстів у різних видах, формах і жанрах, аналізу складних процесів функціонування медіа в соціумі» [10, с. 25].

Як бачимо, поняття «медіаграмотність» та «медіакомпетентність» є досить схожими й дослідники використовують їх у роботах, називаючи одні й ті самі поняття на свій власний розсуд.

Підсумувавши згадані вище визначення, можемо зробити загальне визначення, що інформаційна грамотність означає більшою мірою сукупність навичок збору, аналізу, перетворення, зберігання, пошуку та поширення інформації, часто навіть спрямована на її запам'ятовування, у той час як медіаграмотність – розуміння, критична оцінка, взаємодія із ЗМК для самовираження. ІГ спрямована на суть, зміст інформаційного повідомлення, МГ – його форму, спосіб передачі, мету, впливи. Інформаційна та медійна грамотність є результатом процесу медіаосвіти.

Медіа- та інформаційна грамотність виходить за рамки володіння комунікаційними та інформаційними технологіями і включає навички критичного мислення, осмислення, інтерпретації інформації в різних галузях професійної, освітньої та громадської діяльності. Медіаінформаційна грамотність передбачає вміння працювати з будь-якими джерелами інформації (усними, письмовими, аналоговими й електронними / цифровими), а також з усіма видами і типами інформаційних ресурсів.

Представники соціально-психологічного підходу до розуміння медіаосвіти використовують у своїх роботах поняття «медіакультура». Зокрема, саме з цього терміну розпочалася в 2009 р. українська медіаосвіта разом з виходом навчального посібника «Медіакультура особистості: соціальнопсихологічний підхід». У ньому даються такі визначення поняття «медіакультутра»:

«1. Система потреб, орієнтацій, знань, умінь, навичок та інших соціальних характеристик особистості, сформованих і розвинених у процесі перебування в медіасередовищі з використанням саме засобів масмедіа заради отримання соціальної інформації. Медіакультура входить до складу інформаційної культури, яка, у свою чергу, є частиною комунікативної культури, а та – загальної культури особистості [6, с. 70];

2. Сукупність інформаційно-комунікаційних засобів, матеріальних та інтелектуальних цінностей, здобутих людством у процесі культурно-історичного розвитку, що сприяють формуванню суспільної свідомості та соціальної особистості [6, с. 431];

3. Здатність особистості ефективно функціонувати в інформаційному середовищі, розпізнавати, розуміти, тлумачити поширювану через масмедіа культурну, політичну тощо інформації та адекватно реагувати на неї [6, с. 431];

4. Суспільний феномен виробництва та споживання медіапродукції, це взаємодія, комунікація між виробником та споживачем, опосередкована технічними засобами [6, с. 307]».

Поруч із цим автори зазначають, що варто розрізняти загальну медіакультуру та медіакультуру особистості. Друге визначення звучить так: «медіакультура особистості – це комплекс настановлень (установок) щодо характеру інформаційного продукту, отримуваного від мас-медіа, як систему інформаційних потреб, орієнтацій, знань, умінь, навичок користування засобами мас-медіа та інших соціальних характеристик особистості, сформованих і розвинених у процесі соціалізації; головними механізмами розвитку медіакультури є соціальні потреби в інформації та її споживання як реалізації цих потреб. Являє собою набуті людиною психофізіологічні, психологічні (мотиви споживання, уміння пошуку, відбору, сприймання, оцінювання, опрацювання та зберігання інформації, отриманої з медіа, а також застосування корисної інформації та дистанціювання від непотрібної) та соціально-психологічні особливості (способи ідентифікації себе з певними групами за критеріями медіавподобань, комунікативні стратегії, тобто вираження власного внутрішнього світу за допомогою медіаконтенту, особистісне самовираження і управління груповою атмосферою за допомогою медіа, вплив на інших щодо їхньої інформаційної поведінки, суспільно і громадсько значущі медіапрактики) споживання медіапродукції» [6, с. 72; 307-308]. Складовими медіакультури особистості є медіаобізнаність, медіаграмотність, медіаосвіченість.

Як бачимо, поняття «медіакультура», яким послуговуються українські науковці, є узагальнюючим, парасольковим терміном, що включає в себе поняття медіаграмотності, інформаційної грамотності, аудіовізуальної гігієни, медіагігієни, інформаційної гігієни тощо. На нашу думку, саме через те, що на початку зародження української медіаосвіти дослідники не змогли визначитися з дефініціями, на сьогоднішній день наука не має єдиного визначеного категоріального апарату.

Отже, медіакультура є результатом процесу медіаграмотності.

Список літератури

1. Дорожня карта з медіаосвіти і медіаграмотності України [Електронний ресурс] // Медіаосвіта та медіаграмотність. – 2016. – Режим доступу : http://www.medialiteracy.org.ua/index.php/biblioteka/publikatsii/19-publikatsii/572-dorozhnya-karta-z-mediaosvity-i-mediahramotnostiukrayiny.html.

2. Землянова Л. М. Коммуникативистика и средства информации [Текст] : англо-русский толковый словарь концепций и терминов / Л. М. Землянова – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2004. – 416 с.

3. Коновець О. Ф. Медіаосвіта та формування інноваційного середовища в навчальних закладах [Текст] / О. Ф. Коновець // Актуальні питання масової комунікації. − 2007. − Вип. 8. − С. 31−33.

4. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) [Електронний ресурс] // Media Sapiens. – 2016. – Режим доступу : http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/

5. Крайнікова Т. Культура медіаспоживання в Україні : актуальний стан і механізми формування [Текст] : автореф. дис. … д-ра наук із соціальних комунікацій: 27.00.01 / Тетяна Степанівна Крайнікова ; Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, Ін-т журналістики. – Київ, 2015. – 28 с.

6. Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід [Текст] : навчально-метод. посібник / О. Т. Баришполець, Л. А. Найдьонова, Г. В. Мироненко та ін. ; за ред. : Л. А. Найдьонової, О. Т. Баришпольця. – К. : Міленіум, 2009. – 440 с.

7. Медіаосвіта та медіаграмотність [Текст] : підручник / ред.- упор. : В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк ; за наук. ред. В. В. Різуна. – Київ : Центр вільної преси, 2012. − 352 с.

8. Онкович Г. Професійно-орієнтована медіаосвіта у вищій школі [Текст] / Ганна Онкович // Вища освіта України. – 2014. – № 2. – С. 80–87.

9. Федоров А. В. Терминология медиаобразования [Текст] / А. В. Федоров // Искусство и образование. − 2000. − № 2. − С. 33−38.

10. Федоров А. В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности [Текст] / А. В. Федоров. − М. : МОО «Информация для всех», 2014. − 64 с.

11. Smelser Neil J. International encyclopedia of the social & behavioral sciences [Electronic resourse] / Editors-in-Chief: Neil J. Smelser, Paul B. Baltes // Elsevier. ScienceDirect. – Mode of access : https://www.sciencedirect.com/science/referenceworks/9780080430768

СЕКЦІЯ 4.
ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ COVID-19 ТА ПОВ'ЯЗАНИХ З НЕЮ ІНФОРМАЦІЙНИХ РИЗИКІВ

Гриценок Людмила Іванівна
м. Київ
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-0055-2185

Капустюк Олена Миколаївна
м. Київ
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-4657-8556

ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОНЛАЙН-ПІДТРИМКИ В УМОВАХ КАРАНТИНУ

Анотація. Представлено досвід організації системи індивідуальної психологічної онлайн-підтримки населення психологами волонтерського проєкту Інституту соціальної та політичної психології НАПН України «Онлайн-коло» в умовах упровадження пов'язаних з початком пандемії COVID-19 карантинних обмежень. На основі теоретичного огляду обґрунтування доцільності і специфіки дистанційних форм психологічної допомоги та аналізу відповідного досвіду «Онлайн-кола» виділено основні завдання і принципи організації психологічної підтримки; запропоновано алгоритм її організаційного забезпечення в умовах карантинних обмежень за відсутності спеціалізованих платформ, орієнтований на потреби як клієнта, так і консультанта; описано варіант його застосування з використанням можливостей ґуґл-форм (Google Form) і ґуґл-таблиць (Google Sheets).

Ключові слова: індивідуальна онлайн-підтримка, індивідуальне онлайн-консультування, орієнтованість на клієнта, потреби онлайн-консультанта, волонтерська ініціатива «Онлайн-коло», «ґуґл-форма» і «ґуґл-таблиці».

Abstract. The article presents the experience of organizing a system of individual psychological online support by the psychologists of the volunteer project of the Institute of Social and Political Psychology of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine "Online Circle" after introduction of quarantine restrictions caused by the COVID-19 pandemic. Based on the theoretical review of the feasibility and specifics of remote forms of psychological care and analysis of the relevant experience of "Online Circle", were identified the main tasks and principles of psychological support and proposed an algorithm for its organizational support during the quarantine restrictions in the absence of specialized platforms, oriented on client's and consultant's needs, the variant of its application with the use of

possibilities of Forms (Google Form) and Google Tables (Google Sheets) is described.

Keywords: individual online support, individual online counseling, client orientation, needs of an online consultant, volunteer initiative «Online Circle», Internet technologies, Google Form and Google Sheets.

Актуальність дослідження.

Пандемія коронавірусу (COVID-19) спричинила масштабну медико-соціальну кризу в усьому світі. Безпрецедентні масштаби глобального карантину і невідповідність звичних способів реагування і наявного технічного забезпечення потребам боротьби з новою загрозою та зумовленими нею викликами потребували кардинальної реструктуризації та реорганізації систем охорони здоров'я та життєзабезпечення населення. Невідкладних змін потребували передусім сфери медико-санітарного нагляду, надання первинної допомоги та спеціалізованих медичних послуг, служби екстреної (невідкладної) медичної допомоги, всі рівні забезпечення діяльності відділень інтенсивної терапії та реанімаційних відділень. Та не менш складною і масштабною виявилася ситуація, котра серйозно занепокоїла спеціалістів із психічного здоров'я населення. Адже в умовах жорстких карантинних обмежень і вимушеної соціальної ізоляції цілком очікувано відбувся сплеск та розширення спектру психосоціальних проблем. Переживання постійної загрози зараження або смерті, втрати близьких за відсутності інформації щодо можливостей лікування, підсиленої істерією ЗМІ, яка отримала назву «інфодемія», ризиків фінансової незахищеності, втрати роботи за невизначеної перспективи працевлаштування, вимушений характер соціальної ізоляції, обтяженої невстановленістю тривалості кризи, страху дефіциту ресурсів, навіть таких, як засоби індивідуального захисту, неспроможність надавати і отримувати підтримку близьких чи "вийти" з ситуації, мігруючи до інших країн тощо, - всі ці та інші причини призводили до посилення панічних і тривожних розладів, депресій, різного роду поведінкових та соціальних проблем, важкого переживання самотності, яку посилила необхідність фізичного дистанціювання між близькими людьми з метою дотримання карантинних заходів.

Отже, виникла потреба в організації термінової психологічної професійної підтримки населення з урахуванням карантинних заходів. Традиційна форма психологічної допомоги "face-to-face interaction" не відповідала карантинним вимогам, тож державними і приватними інституціями, фаховими громадськими об'єднаннями оперативно створювалися волонтерські ініціативи з надання психосоціальної допомоги населенню з дотриманням епідемічних правил.

Досвід кризової допомоги населенню, набутий вітчизняними психологами за останні 6 років, дав змогу швидко оцінити рівень психологічної небезпеки нової пандемії для громадян України та оперативно розгорнути систему професійної і комплексної допомоги. Фахівцями Інституту соціальної та політичної психології НАПН України на базі Навчально-практичного центру

психологічних інновацій ІСПП також був створений волонтерський проект «Онлайн-коло» з метою надання дистанційної психологічної допомоги особам, котрі її потребують тут і зараз. Проект поєднував напрями психоедукації, індивідуального та групового психологічного консультування, з методологічним супроводом фахових спільнот та науково-методологічною співпрацею. Він реалізовувався силами 22 співробітників шести лабораторій Інституту соціальної та політичної психології НАПН України. В цілому за 60 днів карантину різними заходами проєкту охоплено понад 335 тис. осіб. [5, с. 31]

Алгоритм організації психологічної підтримки, орієнтований на потреби як клієнта, так і консультанта, за відсутності безоплатних спеціалізованих платформ для консультантів ми розробляли виключно із використанням можливостей гугл-форм (Google Form) та таблиць (Google Sheets).

Мета статті – висвітлити досвід організації надання в умовах спричиненого пандемією COVID-19 карантину індивідуальної психологічної онлайн-підтримки; визначити основні завдання, принципи організації та описати алгоритм її забезпечення із використанням можливостей мережі Інтернет.

Ми виходили з того, що *індивідуальна онлайн-підтримка – різновид соціально-психологічної послуги, яка здійснюється дистанційно із застосуванням електронних засобів комунікації для встановлення та підтримки контакту між фахівцем – надавачем послуги та клієнтом - отримувачем послуги.*

Даний формат в середовищі психологів-консультантів та психотерапевтів викликав чимало суперечок щодо його правомірності і ефективності. Але навіть побіжний огляд фахової літератури дозволив з'ясувати, що дистанційна психологічна допомога зовсім не є новою формою надання підтримки: до введення карантинних обмежень вона вже традиційно застосовувалась в якості допоміжний засобу, маючи як своїх критиків у професійних спільнотах, так і, звісно, прибічників, які апелюють до численних робіт з дистанційного консультування (Афанасьєва Н.Є., Балашова Т.Б., Виноградна О.В., Вілюжаніна Т.А., Іванеко Ю.В., Меновщиков В.Ю., Костригін А.А., Хусяйнов Т.М. та ін.) та щойно набутого досвіду психотерапії в умовах пандемії за кордоном (Ненсі Мак-Вільямс) [6; 7; 8; 9; 10].

Психологічне консультування та інші види психологічної допомоги в мережі почали розвиватися разом із зростанням масової доступності Інтернету. Природно, що багато психологів задалися питанням, як можна використовувати його для реалізації практичних завдань консультування. Прихильники онлайн консультування, хоч і неофіційно, з'явилися ще у 1970 роках у США разом з винаходом інтернету й появою персональних комп'ютерів. В 1972 році під час міжнародної конференції було проведено одну з перших демонстрацій психотерапії онлайн між Стенфордом і Каліфорнійським університетом у Лос-Анджелесі. З 1979 року онлайн-консультування піднімається до національного рівня. У 1995 році Джон М. Грохол, Ph. D. після самогубства друга вирішив

створити психологічний інтернет ресурс, більш доступний звичайній людині, котра потребує допомоги. Він щотижня проводив безкоштовні психологічні консультації. Наразі у “Psych Central” щомісяця приєднуються до різних груп підтримки або отримують консультацію понад 8 мільйонів людей. Не забарилося і платне психологічне консультування в мережі, яке першим запропонував Девід Соммерс. За три роки – з 1995 до 1998 року – його клієнтами в режимі онлайн-консультування стали понад 300 осіб. Він використовував листування електронною поштою або чат і відеоконференції в реальному часі. Саме успіх приватної онлайн практики Соммерса довів можливість ефективної онлайн-терапії і надихнув багатьох професійних психологів на освоєння нового напряму [1; 2; 3; 4; 11]

Нині інтернет став символом нашої цивілізації, без якого немислимі ні розвиток, ні саме її існування. Новий перспективний напрямок залучив до себе велику кількість прихильників, які стверджували, що Мережа дозволить допомогти багатьом людям, що з яких-небудь причин не здатні або не бажають прийти на очне консультування. Однак у фахівців виникло безліч побоювань, пов'язаних з методами та етичними аспектами цієї форми роботи: захищеністю клієнта, налагодженням адекватної комунікації, отриманням зворотного зв'язку, а також ефективністю наданої допомоги. Такі побоювання небезпідставні, оскільки непрофесійні дії психологів-консультантів можуть провокувати спалахи агресії, порушувати внутрішні кордони, вносити плутанину і ускладнювати без того хитку психологічну рівновагу травмованої людини [8].

Останнім часом проблематика психологічної допомоги онлайн детально досліджувалася і була представлена в теоретичних працях таких науковців, як: А. Барак, Г. Істреман, Д. Ласло, В. Меновщиков, Н. Шапира та інших. В прикладних дослідженнях О. Зайчикова і В. Меновщиков розкривають проблеми особливостей Інтернет-консультування, А. Барак і С. Можаров описують техніки Інтернет-консультування, І. Лопатухін і В. Рюмін – форми онлайн-консультування, Е. Столова – питання супервізії.

Подальший розвиток інформаційного суспільства неодмінно призводитиме до того, що баланс між традиційним і дистанційним консультуванням змінюватиметься. І карантин став, з одного боку, тим потужним каталізатором, що надав певної швидкості розгортанню цього процесу, з другого, поставив перед науковою спільнотою завдання щодо осмислення методології віртуальної взаємодії психолога й клієнта (групи), відпрацювання протоколів та заснованих на емпіриці і наукових дослідженнях рекомендацій, які враховують особливості віртуальної взаємодії, підвищують її ефективність та максимально нівелюють ризики.

Найважче в організації такої роботи – логістика, обмеженість у використанні безкоштовних ресурсів для створення відповідних спеціалізованих платформ, відсутність досвіду організації онлайн-роботи фахівців. Найчастіше все це відбувається з браком часу і силами самих психологів, тобто буквально «в процесі» вирішуються організаційні та чисто технічні завдання. Позитивним моментом, звісно, є напрацювання алгоритму і

певного протоколу дій. Останній можна використати в якості технічного завдання для програміста при розробці адаптованої під специфіку конкретної інституції чи проекту платформи. Це, зрештою, з одного боку, надає споживачу можливість знаходити і навіть обирати фахівця, а з іншого – стає зручним інструментом отримання і супроводження «заявки» для консультанта.

Отже, ***організація індивідуального онлайн*-консультування** в рамках волонтерського проекту Інституту соціальної та політичної психології НАПН України «Онлайн-коло» ***переслідувала такі завдання,*** орієнтовані на споживача послуги (клієнта) та надавача послуги (консультанта).

Для споживача послуги це:

- доступність консультативної підтримки за умови, що вона (підтримка) здійснюється фахівцями на волонтерських засадах. Безоплатні індивідуальні консультації в проекті обмежувалися трьома для одного клієнта. Тривалість – орієнтовно 40 хв., яку консультант за потреби міг збільшити або зменшити;
- забезпечення можливості зворотного зв'язку.

Для надавача послуги (консультанта) це:

- доступ до запитів, які формуються, в тому числі в процесі участі / перегляді стримів, вебінарів, групових зустрічей, перегляду публікацій в соцмережах та ЗМІ;
- доступ до зворотного зв'язку;
- можливість планувати доступність для клієнтів (тижневе планування). Консультанти визначали власні можливості для чергування у таблицях-тижневиках за датами, вказуючи обраний час. В одній стрічці могло бути кілька консультантів. Щодо тижневого планування чергування консультантів потрібно зазначити, що надходження заявок потребувало певної уваги. Обробкою даних запитів займався координатор проекту так само на волонтерських засадах.

До крім вже зазначених вище переваг психосоціальної підтримки в онлайн-режимі (розширення простору онлайн-комунікацій, доступність та безпека звернення за підтримкою, завдяки дотриманню дистанціювання) потрібно додати здатність врахувати технічні можливості клієнта, вимоги його ситуації (присутність членів сім'ї), а також бажаний для клієнта тип комунікації. Здійснюючи вибір, клієнт відчував, що враховується його особиста потреба в безпеці (різний рівень захищеності у текстовому чаті, аудіо та відеозв'язку). Текстові чати давали відчуття контролю за ситуацією, більшої міри анонімності, також дозволяли враховувати зайнятість, залишивши повідомлення у зручний час, зберігати написане під час спілкування з консультантом і повторно перечитувати, що сприяло обмірковуванню й осмисленню власних переживань, перепроживанню ситуації на новому рівні.

Закономірно також вказати на можливі недоліки такої роботи, це: ризики збільшення помилок в інтерпретації стану клієнта, відповідальність за розрив у найбільш невідповідний момент, неясність ситуації щодо клієнта після розриву зв'язку, труднощі у відстеженні змін в емоціях, виникнення непорозумінь через

відсутність або мінімізацією невербальної інформації про клієнта, погана якість технічних засобів, проблеми з Інтернетом. Тому заздалегідь була продумана паралельна форма зв'язку, наприклад, окрім ZOOM чи Skype – номер телефону. Якщо була можливість, особливо в складних випадках, відразу укладався контракт, з фіксацією номеру клієнта або його довіреної особи. Тоді, в разі роз'єднання під час гострого моменту без можливості підключитися, фахівець чи координатор напряму зв'язувався з клієнтом чи визначеною особою.

Щодо вирішення поставлених технічних завдань було використано можливості ґуґл-форм (Google Form) та таблиць (Google Sheets). Такий вибір продиктований їх певними перевагами, необхідними для організації відповідної роботи, як то: безкоштовність, можливість створювати та форматувати електронні таблиці та одночасно працювати з іншими людьми, редагувати та переглядати таблиці на будь-якому пристрої – телефоні, планшеті або комп'ютері – в тому числі без з'єднання з Інтернетом, зберігати усі зміни відразу й автоматично, в історії змін переглядати попередні версії таблиці, відсортовані за датою й автором, можливість швидко проаналізувати дані, переглянути змістовні підсумки та зробити вибірку. Таким чином, таблиця дозволяла консультанту отримувати первинну інформацію про клієнта, міру терміновості запиту, висловлювати побажання щодо особи консультанта (актуально після стрімів).

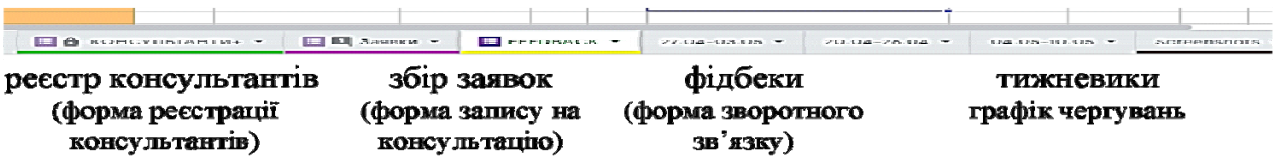
Для організаційної підтримки роботи волонтерської ініціативи було сформовано ґуґл-таблицю, яка містила: реєстр консультантів «Онлайн-кола» (аркуш «Консультанти» формувався на основі «форми реєстрації консультантів»), аркуш «Заявки» (реєстрація заявок на основі «форми запису на консультацію»), аркуш «Feedback» (відгуки про отримані послуги на основі форма зворотного зв'язку) та аркуші з тижневими графіками чергувань. (Рис. 1)

Реєстраційна форма консультанта «Онлайн-кола» збирала дані про консультанта, його освіту, спеціалізацію, досвід роботи, посилання на профіль на ФБ для комунікації з координатором та черговим консультантом, номери телефонів, прийнятні месенджери і формати консультування та застереження, які необхідно врахувати (якщо такі мали місце). Консультант сам визначав контакти, які надавалися клієнту для зв'язку залежно від його можливостей.

Рис. 1.

Структура Google-книги для організаційної підтримки роботи волонтера-консультанта з використанням веб-технологій.

Для організаційної підтримки роботи волонтерської ініціативи сформовано:



Аркуш «Консультанти» виконував кілька послідовних завдань. На організаційному етапі з його допомогою збиралися дані реєстраційної форми, на основі яких формувався пул перевірених консультантів. В процесі функціонування проекту черговий чи координатор міг підібрати фахівця відповідно до особливостей запиту. Наразі аркуш також показує, скільки консультантів зареєстровано в проекті та обраховує дані по кожному консультанту: кількість прийнятих ним заявок, проведених консультацій, запланованих чергувань (по 1 годині, протягом якої з міркувань безпеки не більше 40 хв може бути витрачено на консультування). Безоплатні індивідуальні консультації в проекті обмежувалися трьома для одного клієнта в період жорсткого карантину та однією в адаптивний період, коли зменшилася потреба в волонтерській онлайн-допомозі після розширення можливості очних та оплачуваних візій. Формат (текстовий чат, з аудіо чи відео зв'язком), обирався консультантом з урахуванням вказаних в заявці особливостей. Тривалість консультації не обмежувалась жорстко, консультант за потреби міг збільшити або зменшити час. Певна свобода дій надавалася і клієнту, що зменшувало напруженість очікувань і повертало почуття контролю, яке і так було пригніченим в умовах пандемії.

Консультанти могли визначати власні часові ресурси для волонтерського чергування у таблицях-тижневиках за датами, вказуючи обраний час. Доступ до таблиці із заявками і графіком з метою дотримання безпеки клієнтів надавався лише після реєстрації і перевірки особи консультанта. *Тижневе планування* чергування консультантів виявилося необхідною опцією, оскільки проект не передбачав наявності оплачуваних посад. Оскільки тижневик дозволяв на час чергування делегувати функції координатора черговому консультанту, це загалом покращувало якість реагування на ургентні запити. Окрім того, автоматичне виведення інформації про кількість чергувань та консультацій з тижневика на сторінку «консультанти» дозволяло візуалізувати, контролювати і дозувати навантаження на волонтера, враховувати час не лише консультування, а і «режиму очікування», запобігаючи виснаженню консультанта.

А*ркуш «Заявки»* збирав дані з реєстраційної веб-форми клієнта. Таблиця дозволяла консультанту отримати первинну інформацію про клієнта, міру терміновості запиту, висловити побажання щодо особи консультанта (що особливо актуально після інформаційних стрімів та вебінарів). Окрім того, заповнення і відправка форми для самого заявника дає ефект первинного «вислуховування». Факт заповнення вже має стабілізуючий ефект (доступність допомоги). Форма має забезпечувати потребу в анонімності та дає можливість висловити побажання щодо особи чи характеристик консультанта (стать, вік, досвід). Заповнення форми змушує вербалізувати власні проблеми (Що Вас турбує, з якою проблемою Ви хотіли б впоратися?). (рис 2)

Рис.2. Рейтинг проблем, заявлених при зверненні за індивідуальною допомогою до волонтерської ініціативи «Онлайн-коло».

Важливо було, аби таблиця наочно відображала для консультанта рівень терміновості запиту. Для цього в форму введено запитання «Ваш стан потребує термінової консультації?» відповідь на яке за рахунок умовного форматування діапазону таблиці по типу «світлофора» став яскравим візуальним маркером для координаторів та консультантів. Так, за період з березня до червня 2020 року (до зменшення карантинних обмежень) вказали, що мають потребу в невідкладній допомозі 64% осіб, котрі заповнили «червону» заявку на індивідуальне консультування. Кількість «жовтих» клієнтів, тобто таких, що не визначилися, наскільки невідкладною є їхня заявка, становила 20 %. І лише 16% умовно «зелених» клієнтів могли за потреби довго чекати консультанта і домовлялися про онлайн-зустріч в зручний для обох час (рис. 3).

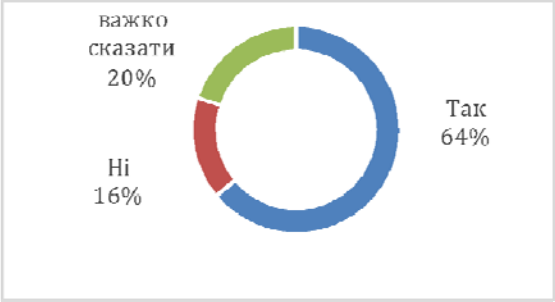


Рис. 3. Розподіл заявок за потребою в терміновій консультації.

Важливо, що консультант відразу отримував інформацію про бажану (можливий) формат консультації, вид(и) контакту, телефон чи аккаунт в соцмережі (месенджер) для зв'язку з координатором чи консультантом. За три місяці від початку функціонування проекту пріоритети у виборі формату (модальності) консультації розподілилися наступним чином.

(Рис.4)

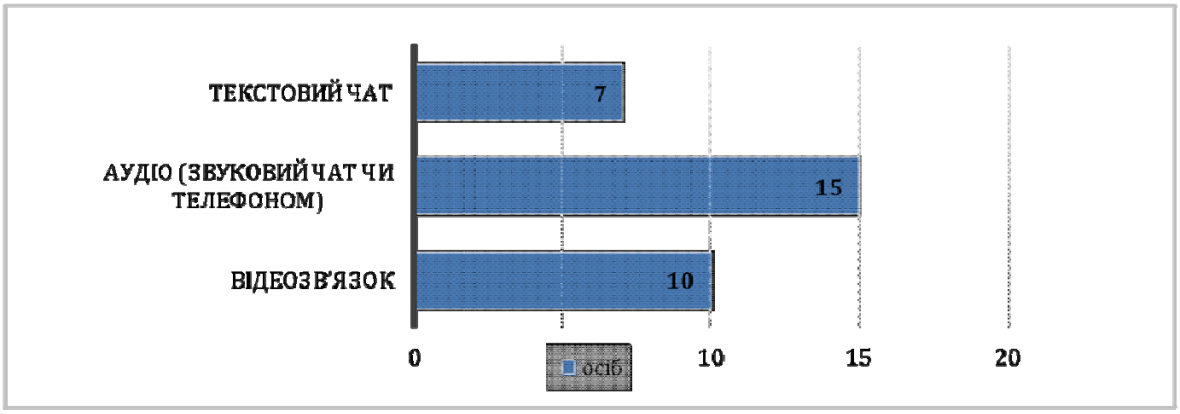


Рис. 4. Обрані формати консультації

Як бачимо на рис.3, 31% заявників обрали відеоформат, 47% – аудіозв'язок (звуковий чат чи телефоном) і 22% – текстовий чат.

Так само при заповнені заявки була можливість вказати доступну платформу або ту, яка більш бажана для спілкування, як то: Facebook Messenger, Viber, WhatsApp, Telegram, Skype, телефоном чи обрати власний варіант. Як видно з рис. 5, в заявках найчастіше обирався телефон та месенджери, як більш надійна форма зв'язку порівняно із відеоканалами. Варто зазначити, що за відгуками волонтерів в реальному спілкуванні з консультантом отримувачі все ж тяжіли до «очного» візуального контакту, та, нажаль, підтверджені статистичні дані щодо цього відсутні.

Для полегшення «співпадіння в часі» консультанта-волонтера з заявником, в формі пропонується останньому визначитися з бажаною датою і ймовірним (доступним) часом консультації.

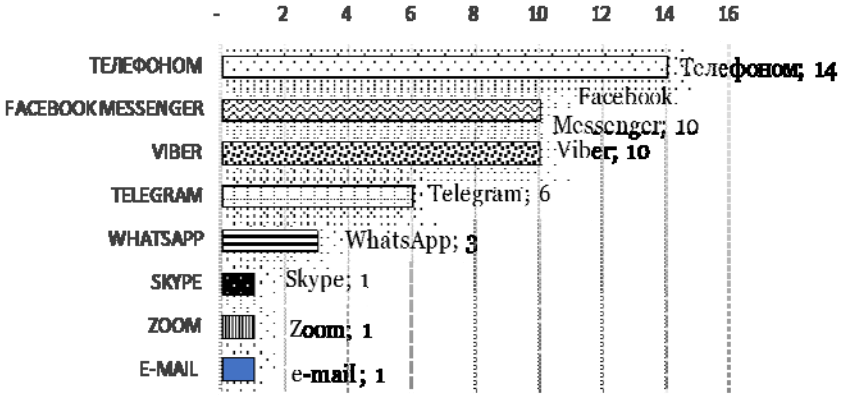


Рис. 5. Вибір отримувачами послуг платформ для отримання консультації.

Так звана «паспортичка»: вік, стать, сімейний стан, уявлення про зайнятість потенційного клієнта на карантині та до нього, – давала консультантам змогу швидше встановлювати контакт в умовах часових обмежень та малого числа безоплатних сесій. Клієнт міг також залишити e-mail для відновлення контакту в разі проблем з месенджерами.

За онлайн-послугою індивідуального консультування до фахівців проєкту за перші 3 місяці звернулися 42 особи, з них 80 % жінок та 20% - чоловіків. Найчастіше зверталися до допомогою працездатні особи – переважно жінки віком від 19 до 45 років (72%), а з урахуванням 46-55-річних – всі 80%. Частка підлітків до 18 років склала 12%, осіб, старших 55 років – 8%. Самотні люди склали всього 1/5 від числа усіх звернень (рис. 6.) .

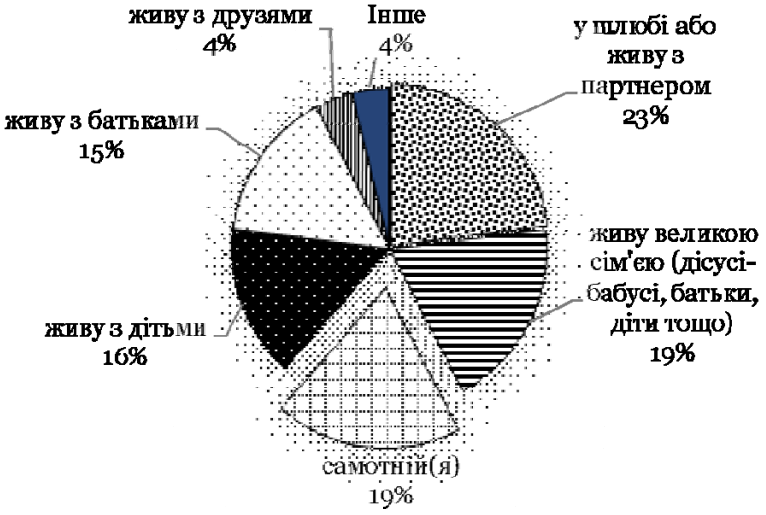


Рис. 6. З ким проживають в умовах карантину особи, що звертались за індивідуальними консультаціями до «Онлайн-кола».

Майже однаково часто зверталися за допомогою ті, хто живуть з партнером у шлюбі, з дітьми, з батьками чи у великих сім'ях. Причому сімейний статус отримувачів наразі ніяк не вплинув на статистику звернень, тому ми тут його не наводимо.

Також з'ясувалося, що, всупереч нашим очікуванням, за допомогою частіш зверталися зайняті особи, які працюють онлайн на постійній основі. Звісно, це відбувалося і через більшу поінформованість про подібні послуги через загалом інтенсивніше перебування в соцмережах. Чверть отримувачів втратили роботу через карантин і, мабуть, найбільше потребували підтримки психолога, 20% склали непрацюючі (пенсіонери та безробітні). Найменше зверталися працюючі оффлайн, хоча б частково, учні та студенти, особи, що перебували в декретній відпустці. (рис.7.)

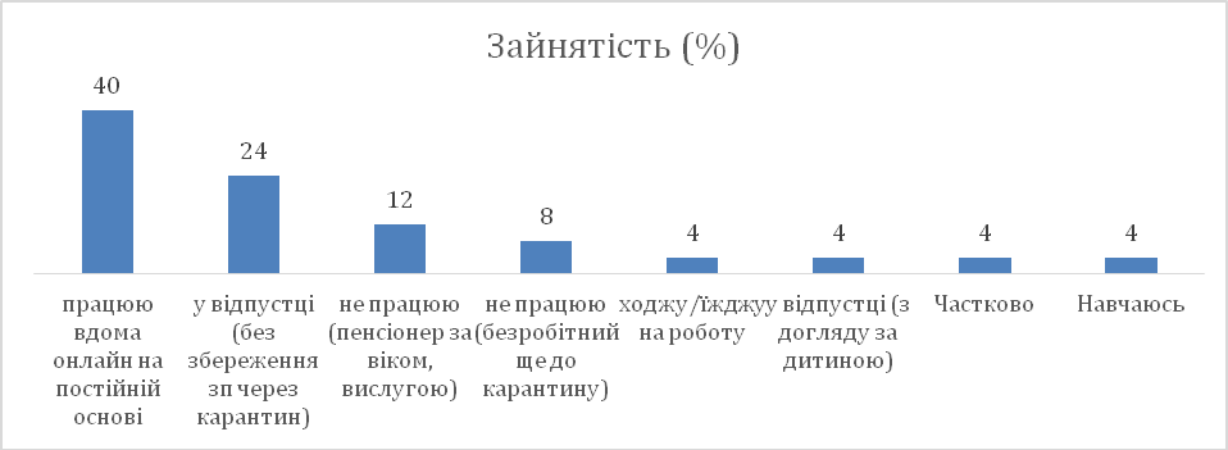


Рис.7. Зайнятість на осіб, що подали заявки на індивідуальні консультації, на час жорсткого карантину.

Під час виконання функцій чергового консультанта чи на запит координатора напряму консультант-волонтер спочатку заходить в таблицю і працює з аркушем «Заявки». У відповідних полях аркуша «заявки» по кожному запиту: консультант працював **за наступним алгоритмом:**

1. Підтверджує згоду на роботу з запитом (проставляючи своє прізвище перед записом даних форми заявника, стовпець А)

2. Фіксує виконання заявки – в спеціальних полях після строчки запиту передбачено введення до трьох консультацій: час, дата проведення/ примітка консультанта / відмітка про долучення в онлайн-групу. Після трьох консультацій є можливість зробити відмітку «Згода на продовження». З використанням можливостей таблиці обраховується і сума наданих проектом консультацій. Контроль навантаження таким чином дозволяє координатору та самому консультанту уникати перевантаження та вигорання волонтерів.

По завершенню останньої з можливих консультацій клієнта у цього консультанта, консультант пропонував клієнту заповнити *форму зворотного зв'язку* за посиланням або міг надати можливість відповісти усно на питання форми і заповнити її через опцію таблиці «форма». *Аркуш «Feedbacks» (форма звороного зв'язку)* мав потрійне призначення. Перше – власне отримання інформації фахівцями про надані ними послуги та задоволеня/незадоволеня потреби з метою корегування роботи за різними напрямами. По-друге – терапевтичну, бо давав змогу отримувачу послуги відчути, що він важливий, його станом опікуються, він може висловити як вдячність, так і певні застереження щодо наданої послуги чи особи надавача. Не менш важливою була і третя функція – підтримки/поціновування для волонтерів проекту, які не лише так само зазнавали тиску ситуації, а й мали справлятися із професійними навантаженнями кризового консультування.

Оскільки опція «зворотній зв'язок» була залучена не одразу, за описаний час через форму зворотнього зв'язку відгуки залишила лише 21 особа, з них 20 – жінки від 19 до 55 років. Вікові категорії 19-34 і 35-55 років представлені порівну. Близько 67% осіб вказали, що отримали послугу один раз, 19% – два

рази зверталися за допомогою чи брали участь у двох групах, 14,4% – те ж саме робили тричі. Оскільки форма залучала всіх, хто отримував допомогу в рамках проєкту «Онлайн-коло», серед тих, хто відгукнувся, 14,3% становили отримувачі індивідуальних консультацій, 9,5% – учасники груп підтримки для населення, 23,8% – груп підтримки для фахівців підтримуючих професій, 52,4% – інтервізійних груп. Всі отримувачі послуг висловили своє задоволення наданими послугами (81% дали максимальну оцінку) та аналогічнм чином оцінили їх як корисні для себе. Красномовно свідчить про ставлення до отриманої послуги і те, що клієнти оцінювали власний настрій як такий, що зазнавав кардинальної зміни в сторону покращення. (рис. 8)

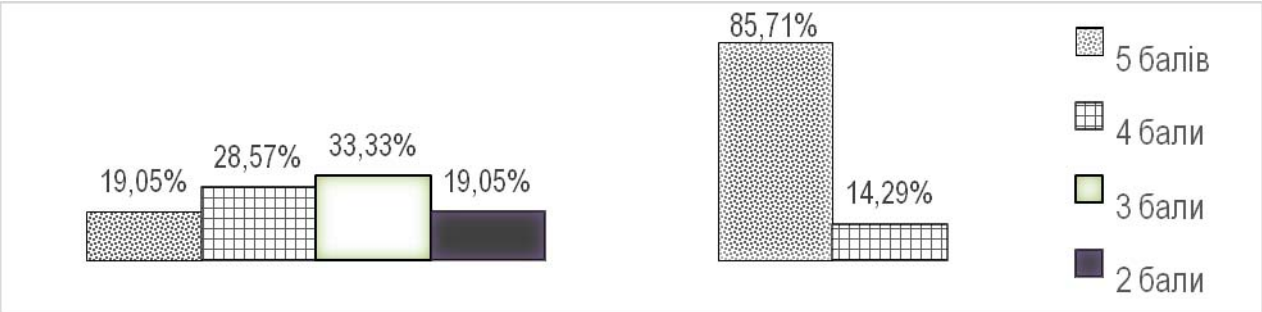


Рис. 8. Динаміка оцінки настрою до та після отримання послуги.

Відсутність невдоволених якістю (а такі найчастіше прагнуть залишити відгук, злити накопичене роздратування чи обурення) також може свідчити на користь того, що для користувачів послуг в рамках проєкту «Онлайн-коло» онлайн-формат не став на заваді в покращенні їхнього стану, оскільки понад 4/5 серед тих, хто залишив відгук, оцінили послугу як відмінну, а трохи менше 1/5 – як добру.

В організації індивідуального онлайн-консультування важливо було також турбуватися про безпеку клієнта під час зв’язку. Адже у порівнянні з форматом «віч-на-віч» дистанційна взаємодія несе в собі більші потенційні ризики помилок в інтерпретації стану, втрати контакту з технічних проблем та відповідальності за розрив у найбільш невідповідний момент. Ми не можемо знати, що відбувається з клієнтом після розриву зв'язку, тому варто заздалегідь подбати про паралельну форму зв’язку, наприклад , окрім ZOOM чи Skype – телефон на випадок проблем з Інтернетом. Краще відразу укласти контракт, взявши контакти «довіреної» особи. Якщо зв'язок обірвався у гострий момент без можливості підключитися, фахівець чи координатор напряму зв’язуються з клієнтом чи визначеною «довіреною» особою.

Висновки. Карантин внаслідок пандемії коронавірусу (COVID-19) для багатьох став травмівною ситуацією, порушив базову потребу в безпеці – втрата роботи, вимушена ізоляція чи комунікація, зменшення чи втрата особистого простору, переживання загрози благополуччю та власне існуванню тощо – що в рази збільшило необхідність у фаховій психосоціальній допомозі. Проте з міркувань безпеки традиційні «очні» форми підтримки стали недоступними та небезпечними. Таким чином, за умови дистанціювання,

головним завданням в рамках волонтерського проекту «Онлайн-коло» було полегшення контакту між споживачем послуги і психологом-консультантом, та забезпечення доступності цієї послуги, у тому числі в терміновому режимі. Психологи здійснювали цю роботу на волонтерських засадах.

Онлайн спілкування завжди мало свої переваги й за межами карантину, оскільки такий формат зменшує затрати психолога, полегшує первинний контакт, економить час на допоміжні зустрічі. Тепер, «розсмакувавши цю цукерку», обидві сторони, як клієнти, так і консультанти навряд чи відмовляться від освоєного та перспективного інструменту навіть із завершенням карантинних обмежень, а потенційно можливо навіть потребуватимуть подальшого розвитку цієї послуги.

Список літератури

1. Афанасьєва Н.Є. Моделі і способи інтернет-консультування фахівців екстремальних видів діяльності. *Проблеми екстремальної та кризової психології.* Зб. наук. праць. Х., 2013. Вип. 13. С. 13–21.

2. Балашова Т.Б. Семейное психологическое консультирование в сети Интернет: специфика и стратегии работы. *Актуальні проблеми практичної психології*: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. Херсон, 2010. С. 29−31.

3. Виноградна О.В. Особливості використання новітніх інформаційних технологій в психологічному консультуванні. *Психологічний часопис:* збірник наукових праць / за ред. С.Д. Максименка. К., 2015. № 2(2). С. 16-23.

4. Вілюжаніна Т.А. Особливості психологічного консультування в Інтернеті (з досвіду роботи). *Актуальні проблеми психології.* Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том 7. *Екологічна психологія*. К., 2013. Вип. 33. С. 61-71.

5. Досвід переживання пандемії covid-19: дистанційні психологічні дослідження, дистанційна психологічна підтримка: матеріали онлайн-семінарів 23 квітня 2020 року «Досвід карантину: дистанційна психологічна допомога і підтримка» та 15 травня 2020 року «Дистанційні психологічні дослідження в умовах пандемії covid-19 і карантину» / ред. М.М. Слюсаревський, Л.А. Найдьонова, О.Л. Вознесенська. К., 2020. 121 с. DOI: http://doi.org/10.33120/QERPASProceding-2020

6. Іванеко Ю. В. Онлайн□консультування як сучасна технологія в психологічній практиці. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*: збірник наукових праць. Київ, 2012. Вип. 9. С. 57-64. Режим доступу: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/2153

7. Костригин А. А., Хусяинов Т. М. Онлайн-консультирование: организационные и психологические аспекты. *Общество, семья, личность: теория и практика решения актуальных проблем :* сб. науч. статей / под. ред. Ю. В. Братчиковой. Екатеринбург, 2013. С. 84-88.

8. Меновщиков В. Ю. Этические вопросы консультирования он-лайн. *Культурно-историческая психология.* 2010. № 3. С.78-84.

9. Мицько В. М. Специфіка дистанційного психологічного консультування в мережі Інтернет. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. Львів, 2011. Вип. 1. С. 68-80.

10. Ясточкіна, І. А. Інтернет-консультування як нова технологія в психолого-педагогічній практиці. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 11 : Соціальна робота. Соціальна педагогіка* : зб. наук. праць. Київ, 2018. Вип. 25. С. 66-72. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/25339

11. Mallen M. J., Vogel D. L., Rochlen A. B., Day S. X . Online Counseling: Reviewing the Literature From a Counseling Psychology Framework. *The Counseling Psychologist.* Vol. 33. № 6, 2005. P. 819-871.

Гундертайло Юлія Данилівна
м. Київ
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-6959-663X

ПІДТРИМКА ЕМОЦІЙНОЇ РІВНОВАГИ ЗА ДОПОМОГОЮ ОНЛАЙН-МЕДИТАЦІЇ У ПРОЕКТІ «ОНЛАЙН-КОЛО» ПІД ЧАС ПАНДЕМІЇ COVID-19

Анотація. Стаття присвячена проблемі підтримки емоційної рівноваги під час пандемії COVID-19. Зокрема розглядаються такі наслідки карантину/пандемії як страх, безпорадність, злість, хронічна тривога. Серед практик, які є дієвими в подібних ситуаціях, визначено медитації. Розглянуто психологічні ефекти медитації люблячої доброти у форматі онлайн - медитацій у волонтерському проекті «Онлайн-коло».

Ключові слова: пандемія COVID-19, емоційна рівновага, хронічна тривога, онлайн-медитації, «Онлайн-коло».

Abstract. The article is devoted to the problem of maintaining emotional balance during pandemic COVID-19. With the consideration of such consequences of quarantine / pandemic as fear, helplessness, anger, chronic anxiety. Among the practices that are effective in such situations is meditation. The psychological effects of human voluntary meditation in the format of Internet - mediation in the volunteer project "Online Circle" are considered.

Keywords: pandemic COVID-19, emotional balance, chronic anxiety, Internet – mediation, "Online Circle".

Проблема. Пандемія COVID-19 та карантин став для всіх неприємною несподіванкою. В умовах запровадження соціальних обмежень, спричинених пандемією багато людей переживали цілий ряд негативних емоцій, зокрема страх, безпорадність, злість, хронічну тривогу та інше, Такі наслідки як зміна економічної ситуації, безробіття, інфляція та закриття бізнесу, також переживання щодо майбутнього, обмеження каналів вербальної і невербальної комунікації значно вплинуло на психічне благополуччя населення.

Серед негативних наслідків відмічають також збільшення маніфестації соматичних та психічних симптомів та розладів. Також зафіксовано зростання агресії та побутового насилля в родинах, зростання сегментації суспільства, зростання соціальної недовіри.

Відповідно постає проблема підтримка емоційної рівноваги, в основному за допомогою онлайн-проектів.

Аналіз останніх наукових досліджень проблеми.

Значна кількість досліджень з тематики психологічних наслідків пандемії/карантину відслідковують схожі тенденції, зокрема зростання різноманітних страхів, домінування постійної тривоги, присутність почуттів фрустрації та нудьги, й самотності, зміни у стилі життя та складнощі адаптації,

а також зростання кількості психічних розладів серед населення, і зокрема погіршення стану тих, хто вже мав психічних розлад (Serafini et al., 2020; Pan etal., 2020; Singh et al., 2020; Brooks et al., 2020).

Психологічні наслідки карантину активно вивчалися і українськими науковцями. Зокрема такими психологами як Слюсаревський М.М., Титаренко Т.М., Найдьонова Л. А., Лушин П. В., Климчук В.О. , Губеладзе І. Г., Чорна Л., Плетка О., Мещеряков Д. С. , Дроздов О. Ю., Дроздова М. А., Савінов В. В., Тітова К. В. та інші. Як відмічають дослідники, тривале карантинне перебування особистості у просторі дії травмівних чинників створює умови для формування у певної частини громадян гострих та хронічних стресових станів, підвищення рівня тривоги, психологічне напруження.

Відповідно, у сучасному практичному досвіді подолання наслідків подібних травмівних подій уже є напрацювання, які можна було б застосувати. До таких належить зокрема медитація люблячої доброти.

Медитація розвиває такі ключові навички: навичку зосередження, тобто напрямки і утримування уваги; навичку сенсорної ясності, наприклад чіткість розпізнавання та відділення думок від фізичних відчуттів, тілесних емоцій від візуальних образів, навичка відділення себе від своїх емоційних реакцій.

Науково дослідженні ефекти виростання медитації люблячої доброти було проведено цілим рядом науковців (Fredrickson, Cohn, Coffey, Pek, & Finkel, 2008; Kok et al (2013), Kearney et al, (2013). Виявлено, що медитація знижує кількість негативних емоцій, призводить до посилення позитивних емоцій і почуття соціальної зв'язку, зменшує симптоми ПТСР та інше.

Мета статті: проаналізувати досвід онлайн - медитацій у проекті «Онлайн-коло» під час пандемії COVID-19.

Виклад основного матеріалу та результати досліджень.

25 березня 2020 року на базі Навчально-практичного центру психологічних інновацій Інституту соціальної та політичної психології НАПН України розпочав працювати волонтерський проєкт психологічної підтримки і допомоги населенню під час пандемії COVID-19 «ОНЛАЙН-КОЛО». Базою такої діяльності став багаторічний досвід кризової допомоги населенню, який провадили спеціалісти центру. Було оперативно розгорнуто систему комплексної професійної допомоги. Одним з напрямків психологічної допомоги стали онлайн-медитації.

Проєкт виконувався 22 співробітниками шести лабораторій Інституту соціальної та політичної психології НАПН України. До складу Консультативної Ради проєкту увійшли Микола Слюсаревський, кандидат психологічних наук, член-кореспондент НАПН України, директор Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, Любов Найдьонова, доктор психологічних наук, член-кореспондент НАПН України, заступник директора з наукової роботи Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, Вадим Васютинський, доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник Інституту соціальної та політичної психології НАПН

України, президент Асоціації політичних психологів України. За 60 днів карантину було проведено 90 заходів та було охоплено понад 335 тис. осіб.

У роботі спеціалісти застосовували біопсихосоціальну модель, тобто у роботі окрім психологічних аспектів включали соціальні та тілесні.

Біопсихосоціальна модель підтримки психічної рівноваги особистості формує простір для вибудовування комплексної системи, що включає також регуляцію емоційної сфери та мислення. Новий підхід полягає в тому, щоб замінити компульсивну активність – яка була раніше основною стратегією - на усвідомлену діяльність, мислення, споживання, пересування та спілкування, гармонійно поєднуючи свої, та суспільні цінності. Злагоджений ритм роботи, відпочинку, фізичного, емоційного та когнітивного навантаження, перекладання частини рутини на штучний інтелект – ось нові тенденції, які активно розвиваються в період пандемії. Повноцінна турбота про себе, уважне усвідомлення і співчуття до себе стають центром формування нової культури здорового способу життя.

Що може бути використано в умовах обмеженого простору і предметного мінімалізму? Те, що давно відомо і використовується тисячоліттями - увага до дихання, до ритму свого серця, танець пальців рук, контакт ніг з землею.

Практики усвідомленості, медитації і молитви протягом століть супроводжували людину від народження до смерті, допомагаючи підтримувати психічну рівновагу в умовах холоду, темряви і вічного голоду. Сьогодні вони знову стають частиною щоденних практик людей у всьому світі. Усвідомлюючи своє дихання, свої почуття і переживання, свій зв'язок з усіма людьми на землі людина звільняє свій розум і тіло від напруги.

Одним з нових напрямків є онлайн-медитації, що були проведені в рамках проекту «Онлайн-коло» (youtube.com/watch?v=xosDh1xksjQ&list=PLs5qnP2pWSz4ZlOJ2Wd8EDe4frvJ1wjoI&index=19&ab_channel=ЦентрпсихологічнихінноваційІСППНАПНУкраїни). Для цієї мети було обрано варіант "Медитації люблячої доброти", яка має науково підтверджені результати своєї ефективності [5], яка проводилася у варіанті, запропонованому Д.Сігелом.

Вибір саме такої медитації був зумовлений самим контекстом ситуації карантину. Соціальна ізоляція, особливо для тих, хто живе сам, стала справжнім випробуванням. Так ця медитація спрямована на відчуття приналежності до різних спільнот на рівні відчуттів, тому суттєво зменшує переживання ізоляції. Крім того відбувається сповільнення ритму дихання, сприяння розвитку емпатії, знижує самокритику та підкріплює любов до себе. Онлайн –медитації нами проводилися тиждень. Учасники відмітили, що у них покращився настрій та рівень внутрішньої тривоги суттєво знизився.

Висновки. Пандемія COVID-19 та карантин стали викликом для професійної спільноти, проте проект «Онлайн –коло» успішно впорався з цим, використовуючи зокрема медитацію. Медитація розвиває такі ключові навички: навичку зосередження, тобто напрямки і утримування уваги; навичку сенсорної ясності, наприклад чіткість розпізнавання та відділення думок від фізичних

відчуттів, тілесних емоцій від візуальних образів, навичка відділення себе від своїх емоційних реакцій.

Біопсихосоціальна модель, підтримки психічної рівноваги особистості, що була використана, продукує простір для вибудовування комплексної системи, що включає також регуляцію емоційної сфери, мислення, тілесності.

Перспективи дослідження. У подальшому ми плануємо визначити особливості впливу медитації на різні групи населення, та визначити для них оптимальні режими використання.

Список літератури

1. Ларіна Т. О. Особливості персонологічного конструювання мережі соціальної підтримки в умовах пандемії коронавірусу COVID-19. *Наукові студії із соціальної та політичної психології* : зб. статей / НАПН України, Ін-т соц. та політ. психології. Київ, 2020. Вип. 46(49). С. 42–50. DOI: https://doi.org/10.33120/ssj.vi46(49).155.
2. Слюсаревський М. М. «Онлайн-Коло»: досвід психологічної підтримки і допомоги населенню під час пандемії COVID-19. *Вісник Національної академії педагогічних наук України.* 2020. Вип. 2(1). URL: https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-7-8
3. Титаренко Т. М. Особистісне повсякдення в умовах пандемії: константи і трансформації. *Горизонти посттравматичного особистісного життєтворення :* матеріали [третього] Всеукр. наук.-практ. семінару (24 верес. 2020 р., м. Київ) / Ін т соц. та політ. психології НАПН України. Київ, 2020. С. 7–11. URL: http://doi.org/10.33120/HPTPLCProceding-2020.
4. Тітова К. В., Савінов В. В. Екзистенційні страхи особистості під час пандемії COVID-19. *Горизонти посттравматичного особистісного життєтворення :* матеріали [третього] Всеукр. наук.-практ. семінару (24 верес. 2020 р., м. Київ) / Ін т соц. та політ. психології НАПН України. Київ, 2020. С. 23–27. URL: http://doi.org/10.33120/HPTPLCProceding-2020.
5. Emmamseppala. 18 science-based reasons to try loving-kindness meditation today. URL: https://emmaseppala.com/18-science-based-reasons-try-loving-kindness-meditation-today/
6. Serafini G., Parmigiani B., Amerio A., Aguglia A., Sher L., Amore M. The psychological impact of COVID-19 on the mental health in the general population. *QJM: An International Journal of Medicine*. 2020. Vol. 113. Iss. 8. P. 531–537. URL: https://doi.org/10.1093/qjmed/hcaa201
7. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence / K. B. Samantha. *The Lancet.* 2020. URL: https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140- 6736(20)30460-8/fulltext.

Зубіашвілі Ірина Костянтинівна
м. Київ
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-3642-8159

Мельничук Тетяна Іванівна
м. Київ
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-5205-9958

ВПЛИВ ПАНДЕМІЇ НА ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

Анотація. Аналізуються результати теоретичного дослідження проблематики психологічного здоров'я особистості під час епідемії вірусу COVID-19. Відзначається безпрецедентність ситуації, яка стала досить травматичною і призвела до низки негативних психологічних наслідків. Пропонуються поради щодо збереження психологічного здоров'я під час пандемії.
Ключові слова: психологічне здоров'я, пандемія, особистість, психогігієна.

Abstract. In this article the results of the theoretical research of the problem of the person's psychological health during the epidemic of Covid-19 are analyzed. It is noted that there is no such precedent in the history for situation, which became really traumatic and led to different negative psychological consequences. The authors propose advices in order to keep a psychological health during the pandemic.
Keywords: psychological health, pandemic, person, psychohygiene.

Постановка проблеми. В останні роки проблема здоров'я все частіше визнається однією з пріоритетних галузей наукового пізнання і є предметом комплексного вивчення в зарубіжної та вітчизняної психології. Ця проблема складає основу самостійної психологічної дисципліни, яка отримала назву психології здоров'я. Відзначається, що необхідність розширення та поглиблення наукових знань у цієї галузі викликана актуальністю проблеми оздоровчої практики, як медичної, так і психологічної.

На сучасному етапі людство опинилося у безпрецедентній ситуації, коли звичний уклад життя було зненацька порушено епідемією вірусу COVID-19 і, як наслідок, загальним карантином, що примусив мільйони людей до самоізоляції. Ця подія, пов'язана з порушенням економічної, соціальної стабільності і для багатьох людей стала досить травматичною, тобто підґрунтям до психологічної (особистісної) кризи.

У більшості наукових публікацій говориться про те, що ізоляція може приводити до різних психологічних наслідків. Це підвищений рівень тривожності, безсоння та емоційна нестабільність, психосоматичні прояви, посттравматичний синдром (ПТСР), депресії.

Уже зараз спостерігається зростання у людей рівня тривожності, обсесивно-компульсивних тенденцій, суїцидальних настроїв, домашнього насильства, а також поява панічних атак і емоційної нестійкості. Особливо тяжкі психологічні наслідки прогнозують у людей, які перехворіли COVID-19.

Аналіз останніх досліджень. Здоров'я – це складний феномен, який знаходиться в центрі інтересу дослідників із стародавніх часів (Платон, Гіппократ). Але, незважаючи на тривалу історію, питання про визначення та операціоналізацію цього поняття є відкритим.

У рамках психології проблемі здоров'я присвячено багато досліджень, які спрямовані на вивчення сутності, характеристик цього поняття (В. Лебєдєв, Г. Нікіфоров, Г. Ушаков, А. Маслоу, Г. Олпорт, А. Елліс та ін.). У центрі уваги психологів знаходяться різні рівні здоров'я: психічне, психологічне, соціальне. Стосовно категорії особистості вивчається феномен «психологічне здоров'я», яке на думку дослідників, відноситься до особистості в цілому та знаходиться і тісному зв'язку с вищим проявом людського духу [2].

Різні аспекти психологічного здоров'я особистості розглядались у наукових працях О. Бодальова, Б. Братуся, Д. Леонтьєва, М. Мюррей, Д. Шапіро, М. Яходи, V. Elderkin, R.S. Silver, H. Waitzkin, J. Hewison, U. Flick [1; 8; 9].

Але на цей момент наукових досліджень, присвячених аналізу впливу на психіку людини самоізоляції недостатньо, тому що проблема є виключно новою для світу. Боротьба міжнародної організації здоров'я з новим вірусом ведеться паралельно з профілактикою психічного здоров'я суспільства.

T. Gebreisus, генеральний директор Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), легітимізував новий термін сучасної реальності «інфодемія» та закликав протидіяти дезінформації, нагнітанню й залякуванню, що охоплює сьогодні світ, серйозно ускладнюючи боротьбу з реальною проблемою зупинення та подолання пандемії COVID-19 [6].

Референтна група МПК із ПЗПСП в умовах надзвичайних ситуацій та Міжнародна організація Червоний хрест опублікували матеріали з рекомендаціями щодо перебування вдома. Окремі практикуючі психологи та психотерапевти (А. Якобі, П. Міхельсон) роблять спроби обґрунтування механізмів виникнення внутрішніх конфліктів і дають свої рекомендації.

Мета статі – в результаті теоретичного аналізу наукових джерел визначити та обґрунтувати особливості психологічного здоров'я людини в умовах пандемії.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Проблема психологічного здоров'я, умов його оптимізації відноситься до актуальних як в теоретичному, так і в практичному плані соціально-психологічних проблем. Психологічне здоров'я особистості є суттєвою умовою соціальної стабільності, суспільних процесів, шо прогнозуються.

Існують різні підходи до описання здоров'я, але незважаючи на їх суперечливість, усі дослідники підкреслюють, що здоров'я – це багаторівневе поняття, яке відображає різні сторони існування людини та є умовою успішного

функціонування її життєдіяльності. Здоров'я є предметом дослідження різних наукових дисциплін: анатомії, медицини, психології, соціології, філософії [1; 2].

У рамках психології здоров'я вивчається на рівні особистості або психологічне здоров'я, яке, на думку І. Дубровіної, відноситься до особистості в цілому, знаходиться в тісному зв'язку з вищими проявами людського духа.

Зазначимо, що до нинішнього часу в науці немає єдиного підходу до визначення понять «психічне здоров'я» і «психологічне здоров'я». Іноді ці поняття застосовують як тотожні, а іноді акцентують увагу на суттєвих відмінностях між ними.

Психічне здоров'я визначається як ментальне здоров'я, використовується для описання будь-якого рівня розумового, емоційного благополуччя або відсутності психічного розладу. Воно визначається психологічними особливостями, які дозволяють людині бути адекватною та успішно адаптуватися до середовища [2].

Психічне здоров'я не гарантує душевного здоров'я. При повній психічній адекватності людина може бути хворою душевно. В свою чергу, душевне здоров'я визначається як оптимальне для особистості, суспільства та життєвих перспектив душевного стану людини. Народитися людина може здоровою лише психічно, а психологічне здоров'я лише набувається або не набувається впродовж життя, воно є результатом виховання, самовиховання та саморозвитку, освіти та самоосвіти. Людина не може бути психологічно здоровою, якщо вона не здорова психічно. Психологічне здоров'я усвідомлено та цілеспрямовано формується впродовж життя, для цього людина докладає певних зусиль, змінює себе, збагачує свій внутрішній світ.

У поняття «психологічне здоров'я» різні автори вкладають різний зміст. Так, наприклад, А. Маслоу вважає психологічно здоровою особистість, яка самоактуалізується. Е. Фромм називає таку особистість «продуктивною особистістю», К. Роджерс – «повноцінно функціонуючою особистістю» [4, с.87].

Аналіз різних підходів дає змогу виокремити деякі загальні компоненти психологічного здоров'я: стан психічного здоров'я, душевного комфорту; адекватна соціальна поведінка; уміння розуміти себе та інших; більш повна реалізація потенціалу розвитку в різних видах діяльності; уміння робити вибір і нести за нього відповідальність; позитивне ставлення до себе та інших людей; прагнення до саморозвитку; турбота про своє здоров'я та про здоров'я близьких людей та ін.

Характерною ознакою психологічно здорової людини є позитивний настрій, здорове почуття гумору, оптимістичний погляд на життя, активна життєва позиція. Психологічне здоров'я описують через різні характеристики: провідні цінності, рівень тривожності, успішність адаптації, самореалізацію та ін. [4].

Нові тенденції розвитку нашого суспільства передбачають у якості однієї з основних цінностей – здоров'я людини, в тому числі й її психологічне

здоров'я. Для вирішення цієї проблеми потрібні додаткові дослідження психологічного здоров'я, вивчення властивостей, які визначають психологічне здоров'я особистості, а також вплив якості життя на психічне здоров'я, особливостей суб'єктивного сприйняття, оцінки особистістю якості свого життя.

Проблема здоров'я розглядається дослідниками як складне явище, що визначає репродуктивні та творчі можливості як окремих суб'єктів, так і спільнот (В. Розін, Е. Фромм, Б. Юдін, D. Marks, M. Murray, B. Evans, K. Schou, J. Hewison, S. Wilkinson). У глобальному масштабі, здоров'я є фундаментальною проблемою людства (О. Васильєва, Е. Сайко, Б. Юдін) [7; 10].

В умовах епідемії вірусу COVID-19, враховуючи жорсткі умови пандемії, довготривалі ізоляції, різні обмеження, досить значний потік як правдивої, так і недостовірної інформації, значно зросла проблема психологічного здоров'я особистості. Хоча, на перший погляд, добровільно-примусовий домашній карантин – це лише проведення вдома більше часу, ніж ми звикли, він може негативно позначитися на психіці людини. Ті обставини, в які потрапила людина, – самоізоляція або карантин, загроза вірусу, невизначеність, зміна звичного ритму життя – впливають на звичні види діяльності, на звичну соціальну активність та на економічну ситуацію, а також є ідеальними умовами для розвитку та посилення тривоги. Крім стресових розладів і розладів адаптації з'являються більш складні порушення психічного здоров'я – депресія, тривога панічні атаки та ін. Обмеження соціальної активності, вимушена ізоляція також сприяють загостренню сімейних проблем, зловживанню алкоголем. У цих умовах можуть загостритися ті психологічні проблеми, які існували в людини раніше. І, якщо, вона не знаходить способів з ними впоратися, це може привести не лише до виникнення депресії, але й до суїциду [6].

Проте режим самоізоляції неможна розглядати як єдину причину виникнення психологічних проблем. Багато залежить від індивідуальних особливостей людини, від того, наскільки впевнено вона себе відчувала до введення спеціальних обмежень, пов'язаних з епідемією. Але людина в нових надзвичайних умовах відчуває страх, боїться заразитися і це викликає у неї постійну тривогу. Людина відмовляється від роботи, нікуди не випускає дітей, постійно використовує засоби дезінфекції – все це руйнує її життя.

За даними дослідження C. Wang, яке охоплювало 1 тис. 210 респондентів із 194 міст Китаю, під час початкової фази спалаху COVID-19 понад половина опитаного населення оцінили психологічний вплив як помірний або тяжкий, а приблизно третина повідомила про тривогу середнього та тяжкого ступенів. Як уже було зазначено, 53,8% респондентів оцінили психологічний вплив спалаху як середній або тяжкий; 16,5% – повідомили про помірні та тяжкі симптоми депресії; 28,8 % – про симптоми середньої та тяжкої тривожності та 8,1% – про рівень помірного та сильного стресу [9].

Усі люди, в залежності від індивідуальних особливостей, по-різному реагують на виклики долі. На момент впровадження карантину всі знаходилися в різних життєвих умовах. Хтось і раніше звик перебувати вдома довгий час, а хтось, не встигнувши своєчасно повернутися на батьківщину, залишався у готелі за кордоном. Ситуація з появою COVID-19 супроводжується не лише переживанням за своє власне здоров'я, але й за здоров'я своїх близьких, їх фінансове забезпечення та ін.

Тривале перебування в ізоляції веде до виникнення внутрішньособистісних конфліктів, які є основою кризового стану людини і проявляються в міжособистісних взаєминах. На індивідуальному рівні самоізоляція забезпечує підґрунтя для збільшення кількості негативних думок та почуттів людини, таких як безпорадність, самотність, нудьга, депресія, які фактично не дають про себе знати при нормальному ритмі життя. Коли внутрішні протиріччя досягають максимуму, емоції виходять назовні і можуть шкодити оточенню.

Людям з тривожними розладами або іншими психічними проблемами в ці часи особливо важко. Деяких може поранити будь-яка інформація – офіційна статистика, корисні поради, чутки або агресивна поведінка інших.

Самоізоляція сприяє як появі нових, так і загостренню старих несвідомих внутрішніх конфліктів, які, хоча у прихованій формі, властиві майже всім людям. Перебування на самоті, передусім, залишає більше часу для негативного мислення, яке, з одного боку, означає нездатність фокусуватися на будь-чому, з іншого – це надмірне зосередження на проблемі, схильність до драматизації ситуації в той час, коли потрібно зберігати спокій та оптимізм. Конфлікт думок тягне за собою появу негативних емоцій, що разом відзначаються значним падінням життєвої енергії людини, її нездатністю щось робити [9].

В умовах самоізоляції значущі цінності та потреби особистості вступають у протиріччя із можливістю їх задовольнити. Примусово залишаючись вдома, людина обмежена у проявах своєї активності. Не здатна зламати ситуацію ззовні, вона вдається до самосаботажу, який може проявлятися у прокрастинації – неможливості примусити себе щось робити. Іноді, у випадку самосаботажу особистість може почати шукати розраду у залежностях, таких як алкоголь або наркотики.

Найбільш схильні до внутрішнього конфлікту особи старшого віку або психічно слабкі, нестійкі, песимістично налаштовані люди. У цих людей на ґрунті самоізоляції з'являються протиріччя між їх звичкою бути слабкими та необхідністю бути сильними. Слабкість та негативне мислення при тривалому перебуванні вдома перетворюють їх на домашніх тиранів або насильників.

Перша зброя проти внутрішнього саботажу та самоагресії – це самоаналіз, усвідомлення того, що негативні почуття опосередковані не лише обставинами зовнішнього світу, але й безпосередньо негативними думками, які важко контролювати або уникнути.

Щоб запобігти внутрішнім протиріччям, доцільно проводити профілактичну роботу в суспільстві, передусім, серед осіб схильних до психологічних проблем. Залишатися психічно здоровими допоможуть таки поради: структурувати свій день, розвивати ментальну стійкість (медитація, йога); запобігати небажаних тем у спілкуванні з домочадцями; не бути занадто вимогливими до себе; усвідомлювати, що самоізоляція – міра тимчасова і ситуація налагодиться; сприймати вимушені труднощі не як самопокарання, а як служіння людству.

Для того, щоб пристосуватися до «нової нормальності», людині потрібно сформулювати нову концепцію світу та прийняти ризик захворіти. Життя на цьому не закінчується, а навпаки, починається її новий етап.

Допомогти людині зберегти здоров'я може психолог, який виходить з того, що найкращі помічники імунітету – розумні дії та гармонійний психічний стан.

Гармонійний стан душі, спокій і врівноваженість – основа міцного імунітету. Як тільки людина починає переживати, втрачає баланс і більш того – панікує, вона стає вразливою.

Паніка сама по собі може стати причиною зниження імунітету, який є нині досить важливим, поки немає достатньої кількості вакцини, ліків, які діють саме на цей вірус і головне для населення – зміцнювати власний імунітет.

Слід відзначити психологічні реакції, що активізують імунітет: позитивні емоції сприяють виробленню гормону задоволення, який позитивно впливає на захисні сили організму; своєчасне рішення проблем, у тому числі психологічних виступає як профілактика хронічного стресу, який послаблює імунітет; релаксація є допоміжною для нейтралізації шкідливого впливу хронічного стресу.

Головна функція психолога – робота з ірраціональними переконаннями людей: «це Апокаліпсис» «вижити нереально», «всі помруть» та ін. Задача психолога – допомогти людині так організувати своє мислення і поведінку, щоб це сприяло найбільш адекватній взаємодії з реальністю. Він допомагає формувати адаптивні форми мислення і поведінки [8].

Нині ми всі знаходимося в ситуації невизначеності, стресу, відчуваємо тривогу у зв'язку із загрозою коронавірусу COVID-19. З метою зберігання фізичного та психологічного здоров'я потрібно вживати певні міри психогігієни: обмежити час на прочитання та перегляд інформації, яка не впливає позитивно; перевіряти новини лише в певний час .

Ще одним тригером для загострення стану у людей з психічними розладами можуть стати постійні рекомендації. Наприклад, в умовах пандемії коронавірусу – це рекомендація мити руки. Тим, хто страждає тривожністю, важко постійно чути цю пораду, це примушує їх хвилюватися. А також викликати рецидив у тих, хто більш-менш впорався зі своїми відхиленнями.

Враховуючи багато недостовірної інформації в медійному просторі, довіряти інформації можна лише з перевірених джерел, таких як урядові сайти та сайти національної охорони здоров'я.

Щоб знизити емоційну напругу в ситуації невизначеності, потрібно, передусім, отримувати своєчасну достовірну інформацію про те, що відбувається. Не звертати увагу на плітки та чутки в Інтернеті або по телебаченню, хоча це складно зробити в умовах інформаційного суспільства. Але зробити це потрібно.

Також потрібно контролювати свій емоційний стан, власну тривогу та занепокоєність. Не слід недооцінювати важливість позитивних емоцій, які допоможуть розслабитися, переключитися з теми, що тривожить, на більш приємні думки, дозволять мозку відпочити і як наслідок, більш адекватно і критично сприймати те, що відбувається в суспільстві.

Досить небезпечно для психологічного здоров'я дозвільне існування, коли людина цілий день дивиться серіали та інші розважальні програми. Безглуздий інформаційний потік викличе втому і тривога буде зростати

Багатьох людей лякає не можливість заразитися, а почуття невпевненості, страху перед невідомістю, неможливістю будувати плани. У цьому випадку допоможе порада, яка позитивно впливатиме на імунітет, сприятиме чинити опір всілякім хворобам – це довгострокова мета, яка не може бути реалізованою в найближчому часі. Далі треба розділіть цю мету на більш дрібні кроки і кожен день запитувати в себе: що я повинен зробити сьогодні, щоб дійти до своєї мети? Така мета мобілізує психіку людини та допомагає в ситуації довгого стресу. А коли криза, пов'язана з пандемією, буде подолана, людина зможе рухатися до своєї мети [5].

Також важливим є те, щоб люди похилого віку не були ізольовані від суспільства, від соціального життя, тому що соціальна ізоляція може серйозно вплинути на їх моральний стан.

Психологічної допомоги потребують й деякі сім'ї в період самоізоляції. В режимі самоізоляції сім'ї досить важливо структурувати свій день, щоденно писати план важливих справ на день, перелік занять та ігор для дітей, що допоможе уникнути конфліктів.

Дітям також потрібно допомагати пристосуватися до нового режиму. Важливо приділяти увагу дитині, по можливості захищати від зайвої інформації, проговорювати з нею причини самоізоляції, не лякаючи але і не створюючи інформаційний вакуум; формувати позитивний образ сумісного майбутнього після карантину для дитини, щоб уникнути в неї підвищеної тривожності [7].

Слід звернути увагу на те, що діти і підлітки, знаходячись на ізоляції вдома, відчувають гострий дефіцит спілкування, тому батьки не завжди (вони працюють дистанційно) можуть приділити досить часу своїй дитині. Добре, якщо в сім'ї декілька дітей приблизно одного віку. Єдиній дитині в сім'ї в цьому плані важче. Потрібно підтримувати соціальні зв'язки дітей, наприклад, школярі можуть регулярно спілкуватися з друзями по телефону та Інтернету.

У ситуації карантину потрібно бути особливо уважними в сім'ї один до одного, допомагати контролювати свої емоції, тому що члени сім'ї непогано знають індивідуальні особливості кожного та його реакцію на стрес.

У ситуації підвищеної тривожності, стресових ситуаціях батьки можуть помічати у своїй дитини виникнення мовних порушень, навіть відмову від вербального спілкування. Це часто відбувається внаслідок того, що дитина чуйно та болісно сприймає явища, сутність яких не може повністю усвідомити.

У таких ситуаціях дорослі повинні подбати, передусім, про упорядкування її поведінки та мови. Дорослим потрібно прагнути виховувати у дитини зацікавленість яким-небудь довгим заняттям, не потрібно прагнути до швидкого переключення на інші види діяльності. Більше користі дитина отримає від поглибленої роботи з одним матеріалом, який може уважно осмислити.

Отже, в умовах пандемії значно зросла проблема психічного здоров'я особистості. Самоізоляція для багатьох людей стала травматичною подією та основою виникнення психологічної (особистісної) кризи. Проблему з поліпшенням та стабілізацією психічного здоров'я слід попереджати відповідними заходами та діями: ідентифікація груп підвищеного ризику; поліпшений скринінг психічних розладів; психологічні втручання; підтримка залучених до спалаху коронавірусної хвороби медичних працівників; надання точної та повної інформації; інтеграція медичних і громадських ресурсів.

Аналіз зазначеної проблеми свідчить про недостатню її розробленість і потребує подальшого експериментального дослідження.

Список літератури

1. Авдеева Н., Ашмарин И. Здоровье как ценность и предмет научного познания. *Мир психологии.* Москва–Воронеж, 2000, № 1 (21).С. 54–71.

2. Айварова Н. Психологическое здоровье как условие успешной социализации личности. *Вестник Югорского государственного университета.* 2016. Вып. 1 (40). С. 113–115. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-zdorovie-kak-uslovie- speshnoy-sotsializatsii-lichnosti

3. Референтна група МПК із психічного здоров'я та психосоціальної підтримки в умовах надзвичайної ситуації. *Аспекти психічного здоров'я та психосоціальної підтримки під час спалаху COVID-19 :* інформ. зап. Лютий 2020 р. URL: https://www.unicef.org/ukraine/media/5406/file /metnal_health_breifing_note.pdf

4. Коцан І. Я. Психологія здоров'я людини. Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2011. 430 с. URL: https://ela.kpi.ua/handle/123456789/25834

5. Australian Red Cross, Defusing family tensionand conflictduringthe COVID-19 pandemic. URL: https://www.redcross.org.au/stories/covid-19/covid-19-and-family-conflict

6. Zarocostas J. How to fight an infodemic. *The Lancet.* 2020. Feb 29. Vol. 395, № 10225. 676 p. URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32113495/

7. Jacobi F. Wie Siehäusliche Isolationund Quarantäne gutüberstehen. 2020. URL: https://www.psychologische-hochschule.de/2020/03/jacobi_umgang-mit-quarantaene/

8. Michaelson P. Inner Conflict Ripensin the Hothouse of Pandemic. 2020. URL: https://whywesuffer.com/inner-conflict-ripens-in-the-hothouse-of-pandemic/

9. Wang C., Pan R., Wan X. et al. Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020. Vol. 17. № 5. P. 1729. URL: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7084952/

Ігнатович Олена Михайлівна
м. Київ
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-0588-0620

ВПЛИВ ПАНІКИ І ТРИВОЖНИХ СТАНІВ НА ПСИХОЛОГІЧНУ ГОТОВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотоція. Висвітлено результати першого етапу прикладного дослідження «Розвиток психологічної готовності педагогічного персоналу до професійної діяльності в умовах нової української школи», що виконується в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Проаналізовано основні тенденції та особливості впливу негативних емоційних станів на психологічну готовність особистості до професійної діяльності в умовах реалізації Концепції НУШ і водночас в умовах карантину.

Ключові слова: депресія, паніка, тривога, психологічна готовність, педагог, Нова українська школа, COVID-19

Abstract. The publication highlights the results of the first stage of the applied study «Development of psychological readiness of teaching staff for professional activities in the new Ukrainian school». This study is performed at the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine. The main tendencies and peculiarities of the influence of negative emotional states on the psychological readiness of a person for professional activity in the conditions of the new Ukrainian school and, at the same time, in the conditions of quarantine are analyzed.

Keywords: depression, panic, anxiety, psychological readiness, teaching staff, new Ukrainian school, COVID-19

У зв’язку з пандемією коронавірусу, в багатьох містах планети, в Україні зокрема, життя піддається суттєвій трансформації. Внаслідок зміни звичних стилів життєдіяльності значна кількість людей виявляє ознаки тривожності, депресії, розладів сну і, навіть, паніки. Співробітниками відділу психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих під час виконання першого етапу прикладного дослідження «Розвиток психологічної готовності педагогічного персоналу до професійної діяльності в умовах нової української школи» (2020-2022 рр., РК № 0120U100227) було проведено дослідження рівнів тривожності, втоми, безсоння, депресії та паніки серед вчителів та практичних психологів закладів загальної середньої освіти.

Актуальність теми цього наукового дослідження визначена необхідністю забезпечення оптимальної та продуктивної професійної діяльності вчителів та практичних психологів в умовах реалізації концепції Нової української школи та, водночас, у незвичних умовах життєдіяльності.

Мета першого етапу наукового дослідження полягала у теоретико-методологічному аналізі та узагальненні наукових підходів до розв'язання проблеми розвитку психологічної готовності педагогічного персоналу (вчителів, практичних психологів закладу загальної середньої освіти) до професійної діяльності в умовах НУШ.

Дослідниками було використано особистісний професійно-компетентнісний підхід до розв'язання проблеми розвитку психологічної готовності вчителів та практичних психологів закладів загальної середньої освіти до професійної діяльності в умовах реалізації концепції НУШ, а також умовах національного та адаптивного карантину зокрема. Особистісний професійно-компетентнісний підхід дозволив інтегрувати та узгодити особистісну й професійну складові в загальній структурі психологічної готовності особистості до професійної діяльності.

В ході виконання дослідження виконавцями було обґрунтовано психологічні зміст і структуру професійної самореалізації, професійної рефлексії, професійного спілкування, емоційного і здоров'язбережувального ресурсів особистості як складових психологічної готовності педагогічного персоналу Нової української школи до професійної діяльності.

Професійна самореалізація складається з ціннісно-смислового, творчого, інтелектуального, емоційно-почуттєвого і ресурсного компонентів.

Структура професійної рефлексії як психологічного механізму професійної свідомості вчителя, що забезпечує свідоме розуміння, планування, виконання, самоконтроль та самокорекцію завдань з врахуванням специфіки віку та індивідуальності особистості дитини, дитячого колективу, батьківської групи та педагогічної спільноти включає: рефлексію власної діяльності; рефлексію розвивальних завдань та професійних дій відносно особистості кожної дитини; рефлексію розвивальних завдань та професійних дій відносно дитячого колективу; рефлексію співробітництва з батьками дитини та батьківською групою; рефлексію власного співробітництва у педагогічному колективі навчального закладу; рефлексію співробітництва у педагогічній спільноті.

Завданнями професійної рефлексії педагогічного персоналу НУШ в умовах пандемії є такі, як: специфічні завдання організації та проведення дистанційного навчання; особливості дистанційного спілкування з дітьми молодшого шкільного віку; специфіка організації взаємодії та співпраці з батьками/представниками дитини; особливості самонавчання та організації груп професійної взаємопідтримки (дистанційні та очні форми).

Професійне спілкування ґрунтується на принципах відкритого партнерського спілкування та коучингу як сучасного методу розкриття людського потенціалу, розвитку творчого мислення і прийняття відповідальності за своє життя.

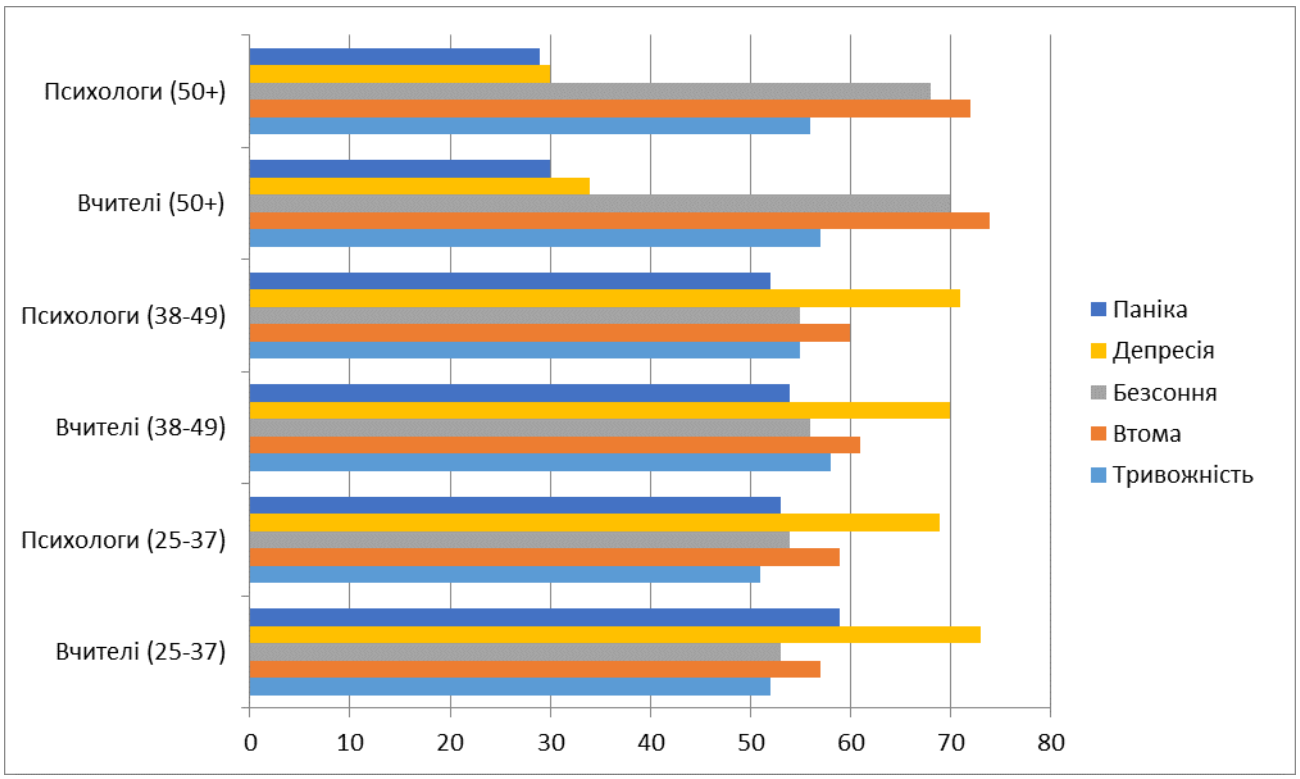
Емоційний ресурс актуалізується складовими емоційного інтелекту особистості (ідентифікацію, розуміння, використання, усвідомлення емоцій).

Здоров'язбережувальний ресурс складається з особистісних характеристик та особливостей, спрямованих на збереження власного фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я, а також на сприяння збереженню, зміцненню здоров'я учнів під час навчального процесу та поза ним.

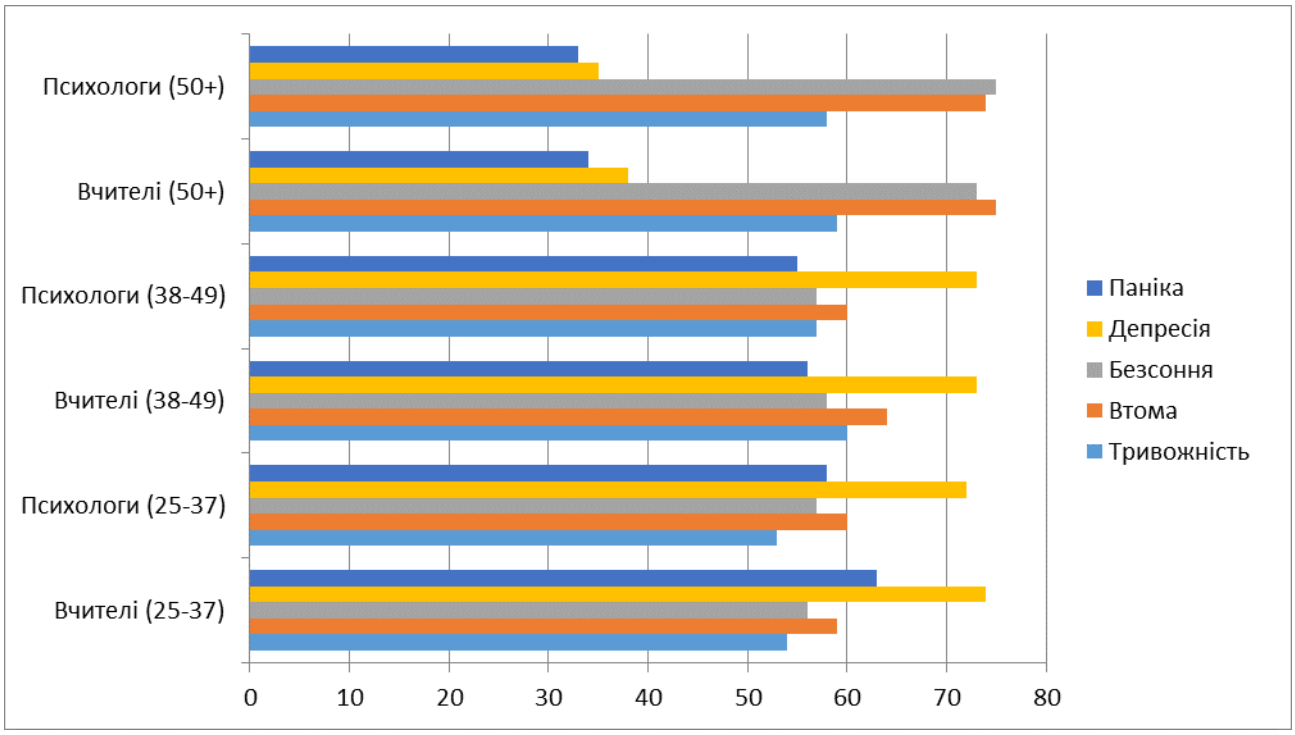
Крім цього, під час виконання дослідження було: обґрунтовано засади психолого-професіографічного аналізу професійної діяльності практичних психологів закладів загальної середньої освіти з профорієнтаційної роботи; створено комплекс адаптованих виконавцями дослідження психодіагностичних методик «Профорієнтаційна діагностика: методика діагностики акцентуацій характеру Г. Шмішека; методика «ДДО» Є. О. Клімова; методика визначення професійних типів особистості Дж. Голланда» для діагностико-консультативної профорієнтаційної роботи з учнями старших класів; визначено зміст структурних компонентів психологічної готовності практичних психологів до діагностико-консультативної та корекційно-розвивальної профорієнтаційної роботи з учнями (когнітивно-прогностичний, операційно-дійовий, мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий, перетворювально-розвивальний компоненти); обґрунтовано засоби виявлення впливу гендерно-вікових чинників на рівень розвитку психологічної готовності практичних психологів до профорієнтаційної роботи з учнями.

В процесі виконання завдань дослідження було визначено, що переважна частина (67%) досліджуваних вчителів та практичних психологів закладів загальної середньої освіти мають недостатній рівень психологічної готовності до професійної діяльності в умовах реалізації Концепції Нової української школи і, водночас, у незвичних умовах життєдіяльності, умовах карантину зокрема. Під впливом пандемії COVID-19 на емоційно-когнітивну сферу особистості у поведінці представників вищезазначених категорій педагогічного персоналу відбулися значущі зміни емоційних станів. Особливості та тенденції зміни емоційних станів полягають у тому, що позитивні емоційні стани переживають близько 12% досліджуваних, тоді як для переважної більшості характерними є негативні емоційні стани, що призводять до послаблення функцій імунної системи, погіршення якості виконання професійних обов'язків і сімейних стосунків. Серед чинників, що негативно впливають на емоційний стан досліджуваними були зазначені такі, як: суперечливість інформації та ситуація невизначеності щодо подальшої професійної діяльності у незвичних умовах життєдіяльності.

У результаті порівняння результатів опитувань, проведених у березні 2020 року та у лютому 2021 року, було з'ясовано, що відбувається поступове зростання тривожності, втоми, безсоння, депресії та паніки серед представників досліджуваних категорій педагогічного персоналу (мал.1, мал.2.).



Мал.1. Розподіл показників тривожності, втоми, безсоння, депресії та паніки серед досліджуваних у 2020 (%)



Мал.2. Розподіл показників тривожності, втоми, безсоння, депресії та паніки серед досліджуваних у 2021

Серед усіх вікових груп виявлений високий рівень тривожності. У представників вікових категорій від 25 до 37 років та від 38 до 49 років – депресії та паніки. У досліджуваних старшого віку (від 50 років і далі) нижчий рівень депресії, але більший рівень втоми та розладів сну. Тому виникає потреба у попередженні та подоланні станів, депресії, тривожних та панічних станів особистості. Звідси виникає потреба у висвітленні закономірностей виникнення таких станів та панічної поведінки серед педагогічного персоналу, а також шляхів її запобігання та припинення. Важливість та актуальність цього питання зумовлена незнанням шляхів подолання паніки та недостатнім вмінням контролювати себе.

Феномен паніки має складний характер, що зумовлений раптовістю її виникнення. Під поняттям паніка слід розуміти один з видів поведінки особистості, яка знаходиться в умовах поведінкової невизначеності, в підвищеному емоційному збудженні від безконтрольного почуття страху. Згідно з думкою В. М. Бехтерєва та ін., паніка нерозривно пов'язана з інстинктом самозбереження, який проявляється у людини незалежно від її інтелектуального рівня та є сигналом тривоги в небезпечній ситуації [3]. В основі паніки знаходиться страх – тривога, що виникає як результат переживання безпорадності перед реальною чи уявною небезпекою, породження некерованої, нерегульованої поведінки, іноді з повною втратою самоконтролю, нездатністю реагувати на заклики, з втратою почуття обов'язку і честі. Варто відзначити, що страх, який охоплює людину в хвилини дійсної або уявної небезпеки, має заразливий характер та викликає груповий страх. При цьому первинним є індивідуальний страх, який виступає передумовою, підґрунтям для групового страху. Враховуючи це, варто розрізняти індивідуальну та групову паніку. Незважаючи на форму паніки (індивідуальна чи групова), вона може бути різною за глибиною, ступенем панічного зараження свідомості: легка (людина зберігає майже повне самовладання і критичність, при цьому спостерігається легкий подив, заклопотаність, напруга), середня (характеризується значною деформацією свідомих оцінок того, що відбувається, зниженням критичності, зростанням страху, схильністю до зовнішніх впливів) та повна паніка (паніка з відключенням свідомості, що характеризується повною неосудністю та втратою свідомого контролю своєї поведінки) [1].

Паніка – це певний емоційний стан, що є наслідком дефіциту інформації про яку-небудь новину, або надлишку цієї інформації. Серед передумов виникнення паніки визначають такі, як: фізіологічні причини (депресія, втома, голод, безсоння, стрес, наркотичне сп'яніння, які роблять людей слабкими фізично і психічно, знижують їх здатність швидко і правильно оцінити ситуацію), психологічні передумови (відчуття болю, здивування, невпевненість, страх, жах, почуття ізольованості, безсилля), соціально-психологічні передумови (загальна напруженість в суспільстві, відсутність групової солідарності, цілісності, єдності групи, втрата довіри до керівництва, дефіцит інформації, панічні чутки) [2].

У стані паніки відбувається гальмування великих ділянок кори головного мозку, що зумовлює зниження свідомої активності. Внаслідок цього спостерігається неадекватність мислення, викривлена емоційність сприйняття, гіперболізація небезпеки. На виникнення та перебіг панічного стану особистості впливають такі чинники, як: інтенсивність і особливості дії подразника; психологічна надійність (стійкість до перенапруження, небезпеки, оптимальний рівень тривожності, стриманість в емоціях, врівноваженість, розвиненість певних психофізіологічних якостей та особливостей психічних пізнавальних процесів; психологічна підготовленість (тренованість); функціонально-психологічний стан організму (соматичних захворювань та психічні травми). Паніка може виражатися в різних формах: сильне почуттями жаху і страху, хаотичні, безладні дії, здійснення неадекватних вчинків; панічні настрої (психологічний стан за якого емоційне бере гору над раціональним, дії не завжди адекватні загрозі, рухи та вчинки в такому стані непередбачувані або слабо піддаються прогнозуванню).

Паніка пов'язана з інстинктом самозбереження, тому цілком природно, що у момент небезпеки у людини виникає природне відчуття – відчуття страху. На його основі з'являються неспокій, нервування, слабкість, безсилля, нерухомість, виникає прискорене серцебиття, пульсація в животі, задишка і пітливість. Цей стан супроводжується істеричною реакцією, нездатністю до дій, відмову людини від опору [4].

За результатами проведеного дослідження були виділені загальні засоби поведінки властиві досліджуваним вчителям та практичним психологам закладів загальної середньої освіти в таких ситуаціях: імпульсивність, пасивність та активність.

При імпульсивному способі реагування людина бурхливо, емоційно переживає, реагує на ситуацію неадекватно і, як правило, зазнає фіаско. При пасивному способі реагування людина немов би відключається, відсторонюється від ситуації, впадає в емоційно заморожений стан. При активному способі реагування поведінка людини характеризується ініціативністю, пошуком виходу з такого становища, прагненням подолати наявні труднощі, знайти точку опори в собі та в інших.

Беручи до уваги сказане нами вище, можемо виділити основні зміни в психічних процесах та поведінці особистості, яка перебуває в паніці:

- когнітивна сфера: відбувається порушення відчуттів, уваги, мислення, пам'яті, сприйняття; знижується критичність мислення; порушується координація рухів; погіршується сприйняття оточуючої дійсності; з'являються порушення процесів ухвалення рішення, контролю, регуляції станів;

- соматовегетативні прояви: порушення сну, апетиту; головокружіння; зниження ваги (чи підвищення), енергетичного тонусу; зблідніння або почервоніння особи; потовиділення; сухість у роті; напруга в м'язах; тремтіння кінцівок та голосу; млявість;

- емоційна сфера: тривога; страх, крайнім вираженням якого є жах; панічний стан; необґрунтована агресія; гнів; відчуття провини; туга, пригніченість, апатія; втрата довіри до людей та до світу.

Тривожні стани – це схильність особистості до постійного переживання. Вони можуть бути пов'язані з очікуванням негативу, змін в звичному середовищі або іншими чинниками. Пандемію коронавірусу, безсумнівно, можна віднести до чинників, які призводять до зміни стереотипів поведінки. Страх і неспокій, тривога і хвилювання – природні реакції на складні життєві обставини, які наповнені небезпекою і невизначеністю. Чим більше людина зосереджує увагу на тому, що не перебуває під її безпосереднім контролем, тим швидше вона втрачає самовладання, перестає керувати своїми почуттями та емоціями.

Так, серед досліджуваних, що виявили високий рівень депресії, ознаки тривожних та панічних станів, констатовано, що саме наявність таких особливостей поведінки робить їх більш уразливими для інфекції. У інфікованих представників досліджуваних категорій педагогічного персоналу спостерігалися такі прояви, як: гостра реакція на стрес, розлади адаптації, змішаний тривожний і депресивний розлади, обсессивно-компульсивний розлад.

Важливим у психопрофілактиці та подоланні паніки, тривожних та депресивних станів є здатність особистості: розрізняти справжню й уявну небезпеки, приймати швидкі рішення, оцінювати людей, постійно і безперервно контролювати себе, правильно визначати свої можливості і намагатися знайти вихід, навіть, з безнадійної ситуації. Спершу потрібно спробувати заспокоїтися самому та зорієнтуватися в ситуації, яка виникла. Насамперед слід з'ясувати, наскільки ця загроза реальна і чи можливо її уникнути. Після оцінки ситуації потрібно спробувати знайти раціональний вихід із неї. Доцільно спробувати вжити заходи, які будуть спрямовані на допомогу собі, власне виживання, виживання близьких людей та докласти максимальних зусиль щоб допомогти іншим. При цьому важливо контролювати дихання, яке дасть можливість людині заспокоїтися та мобілізувати свої сили; їй необхідно бути твердою і рішучою; проявляти наполегливість і працездатність; проявляти вміння підкоритись вимогам групи або зовнішнім обставинам; не поспішати, давати собі час на відпочинок; не здаватись завчасно. Для подолання паніки можна використовувати: переконання, категоричний наказ, пояснення неістотності небезпеки або ж використання сили.

Таким чином, з метою збереження психічного здоров'я та запобігання наслідків впливу стрес-факторів у карантинних умовах доречним є навчати педагогічний персонал прийомам психічної саморегуляції, психологічної самодопомоги, що дозволить уникнути чи зменшити прояв негативних психічних станів, панічних настроїв, а також допоможе зробити більш контрольованими поведінкові реакції.

Необхідною умовою для цього є формування у педагогічного персоналу змістовних психологічних установок, орієнтирів, досвіду, морально-етичних

принципів завдяки розвитку рефлексії, відповідальності і свідомого ставлення до світу, необхідних для організації та оптимального (ефективного та з найменшими фізичними й психічними витратами) здійснення професійної діяльності, в умовах національного чи адаптивного карантину зокрема. Прогнозованим результатом, у такий спосіб, стануть: збереження психічного та професійного здоров'я особистості; зниження загального емоційного навантаження; підвищення ресурсності та формування цілісності професійної самореалізації, професійної рефлексії в загальній системі розвитку психологічної готовності педагогічного персоналу закладів загальної середньої освіти до професійної діяльності в різних умовах життя, у тому числі в умовах карантинних обмежень.

Список літератури

1. Корб А. У пастці депресії: як подолати тривожність і радіти життю / [пер. з англ. А. Марховської]. Київ : Наш формат, 2019. 216 с.
2. Томчук С. М., Томчук М. І. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі : монографія. Вінниця : КВНЗ «ВАНО», 2018. 200 с.
3. Царькова О. В. Теоретичні аспекти прояву психологічного феномену тривожності. *Актуальні проблеми психології.* 2015. Т. 7. № 38. С. 479–491.
4. Юр'єва Л. М. та ін. Кризові стани в сучасних умовах: діагностика, корекція та профілактика / [під ред. Л. М. Юр'євої]. Київ : Галерея Принт, 2017. 174 с.

Коваленко Олена Григорівна
м. Київ
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-5395-2329

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА І ДОПОМОГА ЛІТНІМ ЛЮДЯМ У ПЕРІОД КАРАНТИНУ

Анотація. Стаття присвячена обґрунтуванню особливостей психологічної підтримки і допомоги літнім людям в подоланні життєвих труднощів у період карантину. Визначено загальні особливості розвитку літньої особистості. Наголошено на важливості їй психологічної підтримки під час карантину. Охарактеризовано мету (створення соціальної ситуації, яка забезпечує умови для виконання задач розвитку людини) і принципи такої підтримки.

***Ключові слова*:** психологічна підтримка, літній вік, механізми психічного розвитку, соціальна ситуація розвитку, смисл життя, принципи психологічної підтримки.

Abstract. The article is about substantiating the features of psychological support and assistance to the elderly in overcoming life difficulties during quarantine. The general features of development of an elderly personality are defined. The importance of his psychological support during quarantine was emphasized. The purpose (creating a social situation that provides conditions for the implementation of human development tasks) and principles of such support are characterized.

***Keywords*:** psychological support, elderly, mechanisms of mental development, social situation of development, meaning of life, principles of psychological support.

Постановка проблеми дослідження. Пандемія COVID-19 змінила різні аспекти нашого життя. Сам карантинний режим, загрози здоров'ю, економічні проблеми, самоізоляція стали випробуванням для всього людства, вплинули на самопочуття, психічне здоров'я людей. Через нестабільний час деякі люди відчувають психологічні труднощі, стають невпевненими в собі, мають серйозні емоційні розлади. Найбільше їх у людей віку пізньої дорослості, літніх людей, які також переживають вікові життєві кризи. Ситуація «подвійної» кризи й визначає необхідність літнім людям надавати допомогу і підтримку.

Літній вік – початок третього, заключного етапу життя людини, неоднозначність якого пов'язана із певними суперечностями. З одного боку, це час проблем і хвороб, певних обмежень життєдіяльності організму, зниження адаптаційних психофізіологічних можливостей, проте з іншого, – це період цілісного функціонування особистості, коли з'являються нові функції, можливості, що забезпечують пристосування людини до нової ситуації. Літнім особам вже довелося відчути вплив кризових явищ у суспільстві, зміни в найближчому оточенні, у професійному статусі, у них актуалізуються проблеми

зі здоров'ям. Необхідно покращувати їхню життєдіяльність, особливо в ситуаціях, пов'язаних з обмеженнями через карантин.

Тривалий час у вітчизняних наукових працях, присвячених вивченню пізніх етапів життя, психологічні особливості розглядалися мало. Наближалися до вивчення психології особистості в літньому віці вітчизняні і іноземні науковці (Л. І. Анциферова, О. О. Березіна, C. E. Brett, І. Д. Бех, О. І. Бондарчук, Л. В. Бороздіна, B. Gillum, Е. Еріксон, М. В. Єрмолаєва, R. Y. Erol, M. A. Harris, N. E. Helwig, І. Г. Коваленко-Кобилянська, І. С. Кон, G. R. Leon, M. Mather, Л. П. Міщиха, Ж. М. Новікова, U. Orth, Т. Б. Партико, Х. О. Порсева. Т. М. Титаренко, М. Л. Смульсон та ін.). Соціальні питання старіння та старості розглядали D. Abrams, L. Ayalon, P. Brudek, К. Висьневська-Рошковська, L. L. Carstensen, О. Г. Коваленко, T. Korulczyk, О. В. Краснова, M. L. Lima, Л. Б. Лук'янова, М. О. Марценюк, J. F. Nussbaum, L. L. Pecchioni, Е. О. Помиткін, J. D. Robinson, М. Я. Сонін, В. Д. Шапіро, Р. С. Яцемирська, C.-M. Vauclair та ін.

Проблемам психологічної допомоги і підтримки особистості у складних умовах життя увагу приділяли науковці, які, зокрема, розглядали особливості психологічні особливості супроводу дітей різного віку (Ю. П. Федорова, О. Ю. Чекстере), молоді (О. О. Євдокімова, Н. А. Голярдик, О. Л. Музика, Н. В. Павлик, Ю. В. Слюсарев, М. Л. Смульсон, M. Tiggemann, A. H. Winefield, H. R. Winefield,), дорослих, зокрема представників різних професій (E. A. Baker-Glenn, О. А. Блінок, L. Granger, Н. Ф. Дідик, А. П. Журавель, Н. І. Кривоконь, С. Л. Лавриненко, О. М. Лич, Г. П. Лазос, P. Maguire, С. Д. Максименко, Y. Miyata, R. E. Mitchell, D. A. Norman, І. В. Озерський, B. Park, Л. З. Сердюк, З. Л. Становських, В. М. Чернобровкін, Ch. A. Hodson), осіб віку пізньої дорослості (X. Chen, K. Heller, Л. М. Рось, M. Silverstein, О. А. Філозоп).

Утім, проблема психологічної допомоги і підтримки літніх осіб, зокрема в умовах, пов'язаних із зовнішніми обмеженнями, розробляється недостатньо. Тому увага має бути спрямована на сприянню розвитку особистості літнього віку, яка перебуває у складних життєвих обставинах, пов'язаних з обмеженнями, зумовленими карантином. Це передбачає допомогу особам цього віку в подоланні життєвих труднощів, пов'язаних з цими обмеженнями. Сутність допомоги полягає в, по-перше, залученні літньої людини в різні види діяльності, в її навчанні впливати на свої стосунки та переживання, по-друге, у психологічній просвіті тих, хто знаходиться поряд із літньою людиною (рідних та друзів, а також тих, хто надає літнім людям послуги соціальні, медичні, економічні тощо).

Підґрунтя такої допомоги розроблялися у межах виконання Проєкту «Психологічна підтримка літніх осіб у період карантину» (http://ipood.com.ua/projects/). Головна ідея проєкту – підтримати літніх людей в особливих умовах, пов'язаних з карантином і посприяти тому, щоб оточуючі люди могли їх також підтримувати. Це здійснюється через допомогу літнім людям в організації свого життя в таких умовах, що, перш за все, відбувається

через інформування самих літніх людей та їхніх оточуючих (рідних, близьких, соціальних і медичних працівників, тощо). Проєкт розраховано на два етапи. Перший реалізується у 2020 р., другий – у 2021 р.

Мета першого етапу – створити заходи для психологічної підтримки літніх осіб в умовах карантину і подолання життєвих труднощів, зумовлених вимушеною ізоляцією, зокрема, створити такі продукти для літніх осіб та їхніх родин: рекомендації друкованому вигляді; серію відеороликів; наповнені змістом сторінки у соціальних мережах та YouTube канал.

Мета другого етапу – створити заходи для осіб, які професійно взаємодіють з літніми людьми, які сприятимуть тому, що вони розумітимуть, що відбувається з людьми цього віку в особливих умовах карантину і підтримуватимуть їх, зокрема: розробити програму семінарів-практикумів для цих осіб з метою їхнього ознайомлення з психологічними особливостями літніх людей і навчання взаємодії з ними в період вимушеної ізоляції, підготувати зміст цих семінарів-практикумів, провести їх; підготувати навчальний посібник для тих, хто професійно взаємодіє з літніми людьми з психології осіб цього віку; підготувати і провести цикл вебінарів і радіопередач для широкого кола осіб про психологію та підтримку літніх осіб; провести онлайн науково-практичну конференцію з психологічної підтримки літніх осіб і підготувати її матеріали; підготувати до друку наукові публікації за результатами проведеного дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Літній вік – окремий етап у такому періоді життя людини, як старість, початок якого пов’язаний із кризою. Психічний розвиток підпорядковується певним закономірностям. Серед них особливе значення набувають нерівномірність та гетерохронність. Також він характеризується багатоформністю і різноспрямованістю (М. В. Єрмолаєва), що означає наявність на кожному відрізку життєвого шляху і втрат, і нових адаптивних можливостей, прогресивних новоутворень [3]. Останні спрямовані на подолання деструктивних явищ геронтогенезу й на досягнення нового рівня самовідчуття особистості. Руйнівні, інволюційні процеси у пізній дорослості поширюються поступово (Б. Г. Ананьєв) [1].

Змінюються механізми розвитку особистості у літному віці: актуалізується механізм компенсації, перш за все, своїх утрат – сил, здоров`я, статусу, підтримки. Але повинен домінувати адекватний і повний вид компенсації через розвиток, навчання новому, пошук нових хобі. Такий спосіб життя є важливим чинником, який гальмує старіння. Відсутність компенсації часто є однією з найпоширеніших причин, які зумовлюють активізацію більш негативних механізмів – уникнення, відчуження й агресії [4].

М. Л. Смульсон важливим механізмом розвитку особистості у віці пізньої дорослості вважає суб’єктно зумовлене самопроєктування, адже задачі розвитку в старості індивідуалізовані, зважаючи на вік, стан здоров’я, сімейне положення й професійну зайнятість [9]. Близької точки зору, пов’язаної з тим, що людина самостійно визначає особливості свого розвитку, дотримується К. В. Приходько, вважаючи, що джерела розвитку особистості в старості

полягають у пошукові нових видів стимуляції, які сприяють підтримці соціального інтересу, збереженню відчуття власної корисності, причетності до суспільного життя [7].

Соціальна ситуація розвитку у літньому віці пов'язана з відходом від активної участі у виробничому житті суспільства та виходом на пенсію. У цей час людина стикається з вибором між соціальним та індивідуальним життям (М. В. Єрмолаєва), який визначає стратегію подальшої адаптації до старості і структуру емоційних переживань [3]. О. В. Краснова вважає, що соціальна ситуація для людини цього віку зумовлена різноманітними чинниками, зокрема, умовами її раннього життя, соціальними, культурно-історичними і особистісними особливостями. У таких умовах особистість створює способи адаптації чи узгодження із змінами ситуації, у тому числі, із віковими змінами [6].

Провідну діяльність осіб літнього віку пов'язують із спілкуванням та наставництвом (В. Ф. Моргун), зі збереженням особистості (М. В. Єрмолаєва), із прийняттям власного життєвого шляху (О. Г. Лідерс), саморозвитком (М. Л. Смульсон), позитивним розвитком у подальшому житті тощо. Як провідну діяльність людини літнього віку за умов порівняного збереження у неї психічного і фізичного стану здоров'я розглядають міжособистісне спілкування (О. Г. Коваленко), адже воно дозволяє старіючій людині вирішувати життєво важливі задачі – оновлювати смисл свого життя та регулювати власні емоційні стани. За умов погіршення стану здоров'я, для старої людини особливо стає важливою здатність себе обслуговувати [5].

Особистісні новоутворення цього віку науковці вбачають в аналізі минулого життя, у чинниках, які зумовлюють гармонійній розвиток на сучасному етапі (Б. Г. Ананьєв) [1]. Л. І. Анциферова вагомими особистісними новоутвореннями людини в пізньому віці (65-75 років) вважає нестримне прагнення ризику, що зумовлює зміну стилю життя; високу чутливість до адресованих їй «соціальних замовлень», готовність у найкоротший час їх виконати; високий рівень розвитку інтуїтивної сфери особистості. Такі новоутворення, є результатом активності людини з інтеграції нею цілісного досвіду свого життя [2]. М. Л. Смульсон серед новоутворень старості окремо виділяє оновлену ментальну модель світу; рефлексію власних проблем, які з'явилися зі старістю; здійснення відповідальних усвідомлених виборів; саморегуляцію і протидію дементивним процесам [9].

У літньому віці актуалізуються проблеми самовизначення, пошуку смислу власного життя. Смисл життя розглядають як мету життя, усвідомлений і узагальнений принцип життя, життєву задачу, потребу особистості, учинок, спрямованість життя. Він є важливим чинником особистісного розвитку в лоітньому віці (І. Д. Бех, О. В. Краснова, М. Л. Смульсон та ін.). Із ним пов'язані проблеми затребуваності людини як її значущості для інших осіб; життєвої активності, яка забезпечує самореалізацію особистості; соціальної активності; благополуччя, задоволеності літньої людини життям тощо. У цьому

віці змінюються особливості самоставлення; зазнає перетворень Я-концепція та самооцінка, зниження якої зазвичай компенсується [4].

Розвиток літньої людини характеризується не лише руйнівними, але й конструктивними процесами. Активізувати останні можна за рахунок спеціальної організації життєдіяльності людини, зокрема, зважаючи на соціально-психологічні умови повноцінного, плідного життя. Серед них виокремлюють змістовний і творчий характер життя; позитивну антиципацію майбутнього; продуктивну установку оцінювати власне життя за критерієм успіхів, щасливих моментів; стійку ідентичність; продовження професійної діяльності; наявність дружніх зв'язків тощо (І. Д. Бех, Дж. Манчіні, В. Рудман та ін.). Активізації конструктивних процесів розвитку літньої людини допомагає її психологічна підтримка.

Надання психологічної підтримки означає створення умов і можливостей, які сприятимуть розвиткові особистості, здатної до оптимального існування в наявних життєвих обставинах; особистості, здатної, до прийняття ситуації, в якій вона знаходиться і себе в цій ситуації, а також – до усвідомленої й активної діяльності з подолання наявних проблем. *Метою психологічної підтримки* є створення соціальної ситуації розвитку, яка відповідає віковим і індивідуальним особливостям людини і забезпечує умови для виконання задач її розвитку. Необхідність психологічної підтримки літніх осіб у складних умовах, пов'язаними з обмеженнями під час карантину зростає через те, що вони переживають вікову нормативну кризу, коли відбувається перехід з однієї стадії розвитку на інший і яка зумовлені комплексом причин соціального, біологічного, психологічного характеру [8].

Літня людина, яка отримує психологічну підтримку у складних життєвих обставинах, пов'язаних з обмеженнями, зумовленими карантином, здатна, по-перше, адекватно аналізувати й оцінювати життєві події та те, що з нею відбувається; по-друге, організовувати власний життєвий простір і час, регулювати свої емоції та переживання; по-третє, встановлювати і підтримувати необхідні їй контакти з іншими людьми. Такі здатності можна розглядати у контексті когнітивної, регулятивної і комунікативної підсистем психіки людини. Їхній зміст першим визначив Б. Ф. Ломов. Спиралися на його концепцію в обґрунтуванні особистісно-комунікативного підходу, який лежить в основі дослідження особливостей психологічної підтримки літніх осіб. Згідно з цим підходом, розвиток особистості як системи в літньому віці зумовлюється її минулим, але спрямований у майбутнє. Тому, по-перше, особливості літньої людини є наслідком її попереднього існування (способу життя), по-друге, людина в цьому віці має виявляти активність, зокрема, через спілкування та різноманітні види діяльності. Важливим чинником, який зумовлює весь процес розвитку особистості в літньому віці, є міжособистісне спілкування [4].

Результати аналізу особливостей розвитку психіки особистості в літньому віці дозволили стверджувати, що в цьому віці важливого значення набувають окремі прояви кожної з вищезгаданих підсистем. Так, у когнітивній підсистемі це є коригування смислу життя, у регулятивній – регулювання емоційних станів

і переживань, у комунікативній – міжособистісне спілкування. Тому психологічна підтримка літніх осіб має бути пов'язана із впливом на здатність літньої людини аналізувати й оцінювати життєві події та те, що з нею відбувається, коригувати й оновлювати смисл свого життя; із організацією власного життєвого простору і часу, регулюванням своїх емоцій та переживань; із міжособистісним спілкуванням, встановленням і підтримкою необхідних контактів з іншими людьми.

Надаючи психологічну підтримку літній людині, слід не порушувати її права, дотримуватися справедливості. Здійснювані оточуючими людьми дії щодо літньої людини не повинні завдавати шкоди її психічному, фізичному здоров'ю, соціальному стану. Доцільно орієнтуватися на наявні вже у літньої людини активи, ресурси, можливості, які варто актуалізувати. Разом з наданням психологічної підтримки літній людині у складних умовах життя, слід сприяти наданню їй і побутової, матеріальної підтримки та допомоги [10]. Це дозволить їй почуватися впевненіше, сприятиме оптимальному існуванню в наявних життєвих обставинах.

Принципи психологічної підтримки літніх осіб:

1. Принцип цілісності і системності передбачає забезпечення комплексного впливу розроблених психологічних засобів на розвиток особистості літнього віку, яка перебуває у складних життєвих обставинах, пов'язаних з обмеженнями, зумовленими карантином

2. Принцип систематичності і своєчасності у психологічній підтримці літніх осіб вимагає гарної організації і проектування процесу взаємодії з особою цього віку, що базується на основі чітко встановлених правил реалізації психологічної підтримки, а також здійснюється регулярно протягом певного часу.

3. Принцип урахування варіативності, унікальності старіючої особистості полягає в тому, що, що застосування різних засобів щодо окремих літніх людей (за однакових умов) може спричинити виникнення в їхніх психологічних особливостях різних змін.

4. Принцип забезпечення свободи волевиявлення особистості. Його зміст полягає в тому, що психологічна підтримка має здійснюватися виключно за згодою літньої людини. Вона добровільно бере участь у різних заходах.

5. Принцип урахування активності передбачає необхідність зважати на те, що особистість літнього віку є активним суб'єктом пізнання й відображення світу; вона сама створює умови свого існування, а не просто знаходить їх готовими в оточенні, у природі; особистість постійно розв'язує проблеми своєї життєдіяльності.

6. Принцип гуманізму передбачає, що людина є найвищою цінністю, особистістю; вона має право на свободу, щастя, всебічний розвиток. Взаємодія з нею повинна здійснюватися, виходячи з її інтересів і прав, із захисту її унікальності й особистісного суверенітету.

7. Принцип науково обґрунтованого вибору оптимальної форми психологічної підтримки літніх осіб передбачає необхідність обирати адекватні

віковим і індивідуальним особливостям, а також особливостям ситуації форми і засоби психологічної підтримки літніх осіб.

Реалізація цих принципів у процесі здійснення психологічної підтримки літніх осіб дозволить забезпечити можливість розвитку особистості літнього віку, яка перебуває у складних життєвих обставинах, пов'язаних з обмеженнями, зумовленими карантином.

Висновки. Літній вік є окремим етапом у житті людини, пов'язаним з кризою. Розвиток особистості у цьому віці підпорядковується певним закономірностям (нерівномірності, гетерохронності, багатоформності, різноспрямованості) і керується низкою механізмів (найоптимальнішими є адекватна і повна компенсація, суб'єктно зумовлене самопроєктування). Змінюється провідна діяльність у літньому віці. Задачі цього віку полягають у підбитті підсумків прожитого життя, у побудові нових життєвих планів, у збереженні позитивних емоційних станів. Літня людина їх вирішує у процесі міжособистісного спілкування. У розвиткові особистості в літньому віці важливими стають проблеми самовизначення, пошуку смислу власного життя. Відбуваються зміни у ставленні до себе, у самооцінці, особистісних рисах, емоційній сфері літньої людини. Зважаючи на ці зміни і на необхідність активізувати конструктивні процеси у розвитку особистості в літньому віці, важливою є психологічна підтримка людини цього віку, особливо в умовах карантину. Така підтримка є системою психологічних способів і методів, які сприяють створенню соціальної ситуації розвитку, що відповідає віковим і індивідуальним особливостям людини і в цей особливий період життя людства забезпечує психологічні умови для виконання задач розвитку людини цього віку. Здійснюючи психологічну підтримку літніх осіб, слід керуватися низкою принципів, реалізація яких дозволить їм аналізувати й оцінювати життєві події та те, що з ними відбувається; організовувати власний життєвий простір і час; встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми.

Статтю підготовлено у рамках проєкту «Психологічна підтримка літніх осіб у період карантину». Реєстраційний номер проєкту: 2020.01/0221. Даний проєкт фінансується за підтримки Національного фонду досліджень України. Зміст, висвітлений у цій статті, може не співпадати з поглядами Національного фонду досліджень України і є виключно відповідальністю автора статті.

Список літератури

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. 3 изд. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 288 с.
2. Анциферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. Изд. 2-е, испр. и доп. Москва : Ин-т психологии РАН, 2006. 512 с.
3. Ермолаева М. Практическая психология старости. Москва : ЭКСМО-Пресс, 2002. 320 с.
4. Коваленко О. Г. Міжособистісне спілкування осіб похилого віку : психологічні аспекти : монографія. Київ : Ін-т обдарованої дитини, 2015. 456 с.

5. Коваленко О. Г., Павлик Н. В., Становських З. С., Бастун М. В. Психологічний супровід особистісного розвитку дорослих : подолання професійних криз та особистісних дисгармоній. Київ : ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України, 2019. 167 с.

6. Краснова О. В., Лидерс А. Г. Социальная психология старости : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. Москва : Изд. центр «Академия», 2002. 288 с.

7. Приходько В. Соціально-психологічний тренінг як засіб формування комунікативної компетенції. *Вісник Львівського університету. Серія «Педагогіка».* 2005. Вип. 19. Ч. 1. С. 182–188.

8. Психологія і педагогіка у протидії пандемії COVID-19 : Інтернет-посібник / за наук. ред. В. Г. Кременя ; [координатор інтернет-посібника В. В. Рибалка ; колектив авторів]. Київ : Юрка Любченка, 2020. 243 с.

9. Смульсон М. Л. Розвиток у старості : завдання, специфіка, ризики. *Наукові студії із соціальної та політичної психології* : зб. статей / напн України, Ін-т соц. та політ. психології. Київ, 2012. Вип. 31(34). С. 186–196.

10. Чернобровкін В. М. Принципи психосоціальної підтримки людей, постраждалих внаслідок надзвичайної ситуації. URL: https://bit.ly/3dNAw6u (дата звернення: 21.02.2021).

Коробанова Ольга Леонідівна
м. Київ
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-3539-871X

УКРАЇНСЬКА МОЛОДЬ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ COVID-19

Анотація. Розглянуто погляди вітчизняних та зарубіжних дослідників щодо територіальних контекстів групової взаємодії в молодіжному середовищі. Виявлено психологічні й психофізіологічні особливості моделей поведінки молодих українців у контексті територіальних кластерів. Визначено п'ять моделей поведінки, властивих українській молоді, які описують копінгову поведінку під час пандемії.

Ключові слова: молодь, пандемія COVID-19, територіальні виміри взаємодії.

Abstract. The article explores the views of Ukrainian and foreign researchers on the territorial contexts of group interaction in the youth environment. Psychological and psychophysiological features of models of behavior of young Ukrainians in the context of territorial clusters are revealed. Five patterns of behavior typical of Ukrainian youth, which describe coping behavior during a pandemic were determined.

Keywords: youth, COVID-19 pandemic, territorial dimensions of interaction.

Постановка проблеми. На долю сучасних молодих українців випало долати викликані пандемією кризові явища в різних сферах життя, організовувати своє життя і навчання в змінних умовах та перебудовувати стратегії і рольові моделі поведінки. В умовах обмежень соціальних контактів та соціальної ізоляції молоді люди в значній мірі прив'язані до дому або місця проживання та здійснюють комунікації за допомогою засобів дистанційного зв'язку, спілкуються у соцмережах, використовують у навчанні дистанційні лекції, конференції тощо. Соціальна ситуація, у якій опинилося студентство, характеризується освоєнням онлайн простору як простору навчання та спілкування.

На часі дослідження того, які, внаслідок особливостей ситуації пандемії, моделі поведінки актуалізує українська молодь і чи вдається молодим людям зберігати психологічне благополуччя в умовах пандемії COVID-19.

Аналіз останніх досліджень. Рольові моделі поведінки молодих людей є проявом їх ідентичності, зокрема, ідентичності мешканця / мешканки села або міста. В Україні в результаті тривалого розвитку склалися виражені міська і сільська спільноти: місце народження і життя людей позначається як на їх уявленнях про себе, так і на їх ідентичності (І. Г. Губеладзе, 2015) [3]. Ставлення до групи територіального походження відрізняється залежно від проживання: тим особам, хто досить тривалий час жили в місті, властива

«деідеалізація» власної групи та групова «деідентифікація», прагнення покращити власний образ [там же].

Пандемія COVID-19 змінила простір життя у вигляді збільшення дистанції між людьми [27], користування дистанційним зв'язком, спілкування у соцмережах, створення груп на інтернет-ресурсах та мобільних застосунках [8], під впливом чого змінилися особисті кордони, а також кордони між особистим і суспільним. Також зазнало змін ставлення до світу, який став не таким безпечним, як раніше [7]. Така зміна взаємин, правил і моделей поведінки знайшла своє відображення у життєвому світі молодих людей та їх комунікативній поведінці.

У життєвому світі співіснують постійно змінювані інтерпретації фізичних і соціальних об'єктів, які структурують зовнішню дійсність відповідно до внутрішньої; а внутрішню – подібно до зовнішньої шляхом нескінченних взаємопроекцій. Життєвий простір є соціокультурно визначеним, оскільки особистість постійно взаємодіє із соціальним середовищем, проявляючись, передусім, інтерперсонально (Т. М. Титаренко, 2020) [5, 87].

Базовою одиницею соціальної взаємодії є рольові моделі поведінки, які є продуктом відображення соціальної реальності [12]. Обмеження внаслідок соціального дистанціювання та самоізоляції вплинули на стосунки між людьми і загострили в них почуття самотності [26], [27]. При цьому прагнення спілкуватися з іншими та задовольняти афіліативну потребу в умовах обмежень може спонукати людей до розширення контактів, незважаючи на рекомендації залишатися соціально віддаленими [22], або спонукати до реконфігурації простору взаємодії, ознакою якої, зокрема, може бути використання балконів, як двовимірного простору, що знаходиться на межі приватної і суспільної сфер життя (C. Bassetti, 2020) [15].

Відбулася інтенсифікація онлайн навчання (збільшення дистанцій між викладачами і студентами внаслідок дистанційного навчання) [25] та просвіти (використання телебачення як джерела знань про пандемію) (Kaur et al, 2020) [21]. Збільшився час щоденного і щотижневого користування соціальними мережами, а також онлайн спілкування [7], відбувався процес створення груп дистанційних контактів, зокрема, у вайбері і телеграм, та інтенсифікувалося користування ними [8].

Взаємодіючи з іншими, молоді люди використовують рольові моделі, складовими яких є уявлення про психологічний простір та психологічні дистанції, які залежать від статусу людини. Психологічні межі є ознаками відмежування власного, особистісного, і спільного, загального, що не є предметом впливу особистості [12]. Отже, особистість визначає територіальний ракурс свого життєвого світу, ближнє і віддалене оточення, межі і кордони між ними. За нашими даними, змістові характеристики групового свідомого/несвідомого пов'язані з категоріями, важливими для адаптації та конкурентоспроможності в соціумі, визначенням, декларуванням та врахуванням особистих меж тощо, а також із комунікативними практиками налагодження позитивних взаємин та самоздійсненням [12, 116].

Наявність територіальних ознак виявлена у геополітичній свідомості: уявлення молоді щодо України та інших держав набувають комплексного змісту, поєднуючи інформацію просторову і соціально-політичну, та мають змістові відмінності залежно від регіону України [4, 162].

Мета дослідження. Розглянути під кутом зору територіальних вимірів психологічні особливості моделей поведінки української молоді в умовах пандемії.

Виклад основного матеріалу. Життєве оточення є простором дій людини протягом усього життя. Структура оточення та середовища для кожної людини є відносною та залежить від її психологічних особливостей, культурного рівня, добробуту [20]. Таким чином, життєве середовище впливає на поведінку людей та груп (М. Черноушек, 1989) [15]. Існують певні територіально-просторові чинники, які визначають виміри життєвого світу молодих людей, та знаходять відображення у їх внутрішньому світі, у тому числі, у моделях їх просторової поведінки. Такі відображення визначають моделі поведінки та ті активності, яким надають перевагу молоді люди.

Життєві ситуації люди переживають як певну сукупність відношень до світу та необхідність діяти певним чином (В. А. Роменець, 2006) [11]. Вступаючи у відносини із світом, молоді люди здійснюють вибір доречних моделей поведінки з опорою на ставлення до тих чи тих ситуацій та обставин. За вибором рольових моделей поведінки стоять ціннісно-смислові основи, оскільки смисл поведінки відображений в інтенціях до дії, передбаченні наслідків, перспектив, цілей та можливих досягнень. Диференціація та актуалізація рольових моделей людини, які є послідовністю мотивованих дій, відбувається у певним чином осмисленій та інтерпретованій ситуації життєвого простору [12].

Одиницями виміру життєвого простору є значущі відносини, взаємини, стосунки [6]. Територіальні виміри інтерсуб'єктного простору набувають вигляд психологічного контакту між партнерами, які можуть бути горизонтальними (міжособова дистанція) та вертикальними (позиція у контакті) [9], [10].

Відносини учасників соціальної взаємодії мають просторову проекцію, існують як сукупність положень у соціальному просторі та розвиваються у соціальному полі з соціальних позицій (П. Бурдьє, 2005) [1], [2]. Отже, освоєння життєвого простору та просторова / територіальна поведінка людей в процесі цього має значення у формуванні їх моделей поведінки.

Територіальні виміри різних сфер життя є важливими, оскільки враховують обмежені можливості людини одночасно брати участь у більш ніж одному виді просторово значимої діяльності та обмежену місткість простору активності людини. Також існують обмеження з огляду на тривалість кожного виду діяльності та витрати часу на переміщення у просторі, наявність у кожної життєвої ситуації витоків у минулому тощо (T. Hegestrand, 1985) [20].

Значна увага науковців наразі присвячена територіальним вимірам етнічної ідентичності, зокрема, угорської (G. W. White, 1992) [29],

самовизначення (M. Moore, 2020) [24], а також культурного громадянства (P. Ahponen et al., 2014) [15]. Досліджуються просторово-територіальні виміри урбанізації [19], [23] та територіальний вимір і стійкість добробуту у сільській місцевості [17], роль, яку відіграють інтернет та їжа в контексті благополуччя [28], а також територіальні контексти освіти [18].

Життєве оточення може розглядатися як простір дій людини протягом усього життя, або денного, тижневого, річного циклів життя [20]. Виміром життєвого часу людей стає міра самореалізованості та самоздійснення [6].

Важливим у виборі моделей поведінки молодими українцями в сучасній ситуації є емоційне переживання ними ситуації пандемії. Проведеними дослідженнями підтверджено виникнення у студентів на тлі пандемії стресових переживань, зокрема, зниженої якості життя, виникнення або посилення больових відчуттів різної етіології, порушень сну та апетиту, зміни харчових звичок тощо [7].

Дані, проаналізовані у даному дослідженні, були зібрані нами в результаті онлайн опитування студентської молоді з різних областей України за методикою університетів Нідерландів, Німеччини, Італії, Фінляндії, України (E. Surina et al).

При обробці результатів поділ України на територіальні регіони ми здійснили аналогічно тому, як це було зроблено в інформаційному бюлетені ІСПП НАПН України [13, 5], у якому досліджувалися відмінності поглядів населення східної, західної, центральної та південної України. При цьому ми окремо, як територіальний конгломерат, виділили Київ з таких міркувань, що Київ є великим урбаністичним кластером, який останнім часом має тенденцію до зростання і є привабливим для внутрішньої міграції, на відміну від більшості українських міст. Отже, склад населення Києва не є однорідним та не характеризує на даний час центр України як географічний територіальний регіон, у якому він знаходиться.

Проведений за допомогою програми IBM SPSS Statistics 21 факторний аналіз дозволив встановити такі особливості ментальності українського студентства у сфері моделей переважної поведінки. Була виявлена найбільша генералізована **група** поведінкових паттернів, яка є загальною для студентства з усієї України в умовах пандемії. Її можна означити, як *стресованість та фрустрованість, що компенсовані позитивними соціальними стосунками*. (У дужках наведені факторні ваги). До неї увійшли: відчував (-ла) себе нещасливо (,847), рівень задоволення стилем життя загалом (-,787), турбували хвороби, болі та фізичний дискомфорт (,775), відчував (-ла) себе добре (-,771), був (-ла) задоволений тим, що робив (-,770), відчував (-ла) напругу, тривожність і нервозність (,730), був (-ла) задоволений своїми соціальними стосунками (,721), відчував (-ла), що мушу до когось звернутися, коли справи йшли невдало (,717), відчували нудоту, метеоризм, розлади травлення (,694), відчували втому, занепад сил (,682), відчували, що їх критикують інші люди (,678), самотньо почувалися протягом останнього тижня (з негативним знаком) (-,656), мали місце порушення менструального циклу, періодичні болі (для жінок) (,652),

вважають, що суспільство опікується їх житловими умовами (,651), відчували біль у шлунку (,649), відчували ускладнене дихання (,613), відчували біль у руках, ногах, суглобах (,598), відчували задоволення раціоном харчування та стилем життя (-,597), почувалися оптимістично щодо свого майбутнього (-,589), відчували біль у спині (,581), відчували порушення сну (,581), вважають, що суспільство переймається перспективами їх майбутнього працевлаштування (,545), відчували задоволення раціоном харчування (з негативним знаком) (-,539), відчували задоволення раціоном харчування та стилем життя (з негативним знаком) (-,532), користування соціальними медіа (,519), досягли успіху у тих справах, у яких хотіли (з негативним знаком) (-,518), вважають, що суспільство опікується проблемами здоров'я (,518), відчували закрепи або діарею (,516), відчували порушення серцевого ритму (,507), мали порушення сну (,505), регіон України, у якому навчаються (з негативним знаком) (-,505), вважають, що суспільство опікується глобальними процесами (,495), займаються оздоровчими практиками з релаксації / медитації (,438), відчували роздратування, коли були з іншими людьми (,433), вважають, що суспільство опікується питаннями особистих, дружніх стосунків (,425), вважають, що належать до групи ризику (вразливої групи) щодо COVID-19 (,320).

До **другої групи** моделей поведінки (умовно їх можна означити, як *моделі конвенційної поведінки в умовах пандемії, дотримання яких та виконання медичних правил знижує небезпеку захворіти*), які практикують дотримання обмежень у галузі соціальних контактів з друзями і родичами (,678), дотримання дистанції з іншими (,583), впевнені у занепокоєнні суспільством щодо академічних / навчальних вимог (,551), відчували непритомність (з негативним знаком) (-,550), здатні впоратись самостійно, коли справи йшли невдало (,546), небезпека захворіти на COVID-19 (з негативним знаком) (-,535), опікування суспільством фінансовими труднощами студентства (,487), відчували біль у грудях (з негативним знаком) (-,464), вважають, що суспільство опікується релігійними питаннями (,431), підтримують уникнення дотиків до обличчя (,423), намагання залишатися вдома (,415), дотримання вимоги часто мити руки (,370), дотримання вимоги носити маску та рукавички у громадських місцях (,277).

Територіально чутливими виявилися такі моделі поведінки молодих українців. До **третьої групи** моделей поведінки включені *дотримання, здебільшого, практик здорового способу життя*. Цим молодим українцям властива зміна звички до паління в умовах пандемії (,640), виконання фізичних вправ (,577), прогулянки пішки (,563), вживання синтетичних напоїв на кшталт Coca-Cola або Fanta (,529), вживання кофеїновмісних напоїв (кава або чай) (,499), думка про опікування суспільства екологічними проблемами (з негативним знаком) (-,453), теплі почуття або прихильність до когось (з негативним знаком) (-,450), зміна тривалості сну (,297), мають значення житлові умови (,280).

Територіально чутливими виявилися також четверта та п'ята групи. До **четвертої групи** увійшли моделі поведінки молоді, до яких відноситься

взаємодія онлайн, споживання фастфуд-їжі / їжі з кафе та вживання алкогольних напоїв: споживання фастфуд-їжі (,585), вживання алкогольних напоїв (,528), споживання їжі з кафе та інших закладів харчування (,465), регіон України, у якому навчаються (,315), відбулися зміни у соціальній взаємодії онлайн (з негативним знаком) (-,446), щодо гендеру (з негативним знаком) (-,378).

До **п'ятої групи**, встановленої в ході факторного аналізу, увійшли моделі поведінки молоді, що стосуються *волонтерських активностей*: болі або проблеми сексуального характеру (з негативним знаком) (-,627), наснага робити більшість потрібних речей (,538), досвід відчуття запаморочення (,480), відчуття головного болю (,475), залученість до волонтерських активностей (,402), регіон України, у якому навчаються (,173), оффлайн соціальна взаємодія (з негативним знаком) (-,341).

Таким чином, переживання пандемії чинить на студентів стресуючий та фруструючий вплив, позначається на їх самопочутті, відбивається у больових переживаннях, емоційному стані та погіршує якість життя. Разом з тим, дотримання карантинних обмежень, як-от соціальне дистанціювання, носіння масок і т. ін. зменшує небезпеку захворіти та позначається на позитивному емоційному тлі самопочуття молодих людей та задоволеності життям.

Відповідно копінгові стратегії відрізняються залежно від групи: в першій групі молодих людей – інтенсивне спілкування, в другій – конвенційна поведінка, в третій – практики здорового способу життя, в четвертій – інтенсивна взаємодія онлайн, вживання фастфуд-їжі, їжі з кафе, а також алкогольних напоїв, в п'ятій – волонтерська активність.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Просторові та територіальні виміри життєвого світу молодих українців знаходять відбиток у їх внутрішньому світі. Найбільша частина учасників дослідження за властивими ним ознаками (описані перша і друга групи факторів) не залежить від територіального кластеру України, у якому вони проживають і навчаються, в той час, як інша частина студентів (описані як третя, четверта та п'ята групи) є територіально чутливими до географічного, територіального та культурного кластеру України, у якому вони проживають і навчаються.

В цілому молоді люди як чутлива категорія з недостатнім життєвим досвідом потребують психологічного супроводу щодо адаптації до ускладненої пандемією життєвої ситуації та допомоги з боку фахівців, при наданні якої можуть бути враховані виявлені моделі поведінки.

Список літератури

1. Бурдье П. Социальное пространство: поля и практики. Пер. с франц. Москва: Институт экспериментальной социологии, Санкт-Петербург: Алетейя, 2005. 576 с.

2. Бурдье П. Социология социального пространства. Москва: Институт экспериментальной социологии, Санкт-Петербург: Алетейя, 2007. 288 с.

3. Губеладзе І. Г. Сільська молодь у місті: пошук ідентичності. Київ: Міленіум, 2015. 238 с.

4. Дроздов О.Ю. Основи психології масової геополітичної свідомості. Чернігів: Десна Поліграф, 2016. 564 с.

5. Життєвий світ і психологічна безпека людини в умовах суспільних змін. Реферативний опис роботи / М. М. Слюсаревський, Л. А. Найдьонова, Т. М. Титаренко, В. О. Татенко, П. П. Горностай, О. М. Кочубейник, Б. М. Лазоренко. Київ: Талком, 2020. 318 с.

6. Католік Г. В., Корнієнко І. О. Техногенні катастрофи: психологічна допомога очевидцям та постраждалим. Науково-методичні матеріали для роботи з очевидцями та постраждалими від техногенних катастроф, а також членами їх сімей. Ред. Г. Тихобаєва. Львів: Червона Калина. 2003. 124 с.

7. Коробанова О. Л. Соціальна взаємодія і переживання складних соціальних ситуацій в умовах пандемії COVID-19. Проблеми політичної психології. 2020. Вип. 9 (23). 72-93.

8. Коробанова О. Л. Деякі особливості соціальної взаємодії в онлайн групах в умовах пандемії. Кіберсоціалізація в умовах пандемії: Матеріали IV наукового семінару (м. Київ, 5 листопада 2020 р.). Київ, 2020. Взято з iv-mizhinstytutskyj-seminar-kibersotsializatsiya-v-umovah-pandemiyi. Режим доступу: http://mediaosvita.org.ua/wp-content/uploads/2020/11/Korobanova_O.L._Deyaki-osoblyvosti-sotsialnoyi-vzayemodiyi-v-onlajn-grupah-v-skladnyh-sotsialnyh-sytuatsiyah-v-umovah-pandemiyi.docx.pdf

9. Куницына В. Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 544 с.

10. Психолого-педагогическое взаимодействие участников познавательного процесса. Под общ. ред. А. С. Обухова. Москва, Юрайт, 2015. 422 с.

11. Роменець В. А. Вчинок і постання канонічної психології. Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії. За ред. В. О. Татенка. Київ: Либідь, 2006. 11-36.

12. Свідоме і несвідоме у груповій взаємодії. За наук. ред. П. П. Горностая. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2018. 244 с.

13. Українська держава на рубежі третього десятиріччя незалежності: думки та оцінки громадян. Вересень' 2011: інформаційний бюлетень / за ред. М. М. Слюсаревського. Київ, 2011. 60 с.

14. Черноушек М. Психология жизненной среды. Москва: Мысль, 1989. 176 с.

15. Ahponen P., Harinen P., Honkasalo V., Kivijärvi A., Pyykkönen M., Ronkainen J., Souto A.-M., Suurpää L. New Challenges for Nordic Welfare Services: Emerging Cultural Diversity in Finnish Youth Work. Nordic Journal of Migration Research. 2014. 4(1). 30-39.

16. Bassetti C. Across balconies. Interaction in porous home territories in the Italian lockdown. 2020. Etnografia e Ricerca Qualitativa 13(2):233-243.

17. Borrelli I. P., Misso R., F. Ruggeri I. P. Well-being sustainability,

territorial dimension and multifunctional agriculture. 2013. 93-98.

18. Champollion P. Education and Territory: A Conceptual Framework. Journal of education.Vol. 3 No. 2 (2015): Territorial Specificities of Teaching and Learning . 12-27.

19. Giraut F., Vacchiani-Marcuzzo C. (Eds). Borderities and the Politics of Contemporary Mobile Borders. Publisher: Palgrave MacMilan, 2012.

20. Hagerstrand T. Time-Geografy: Focus on the corporeality of man, society, and environment. The Science and Praxis of Complexity. He United Nations University. 1985.

21. Kaur V., Shokeen J., Kaur J., Kaur P., Kaur S. Knowledge and awareness among nursing students towards covid-19 pandemic: a web based survey in northern india September 2020. International Journal of Scientific Research 9(9):1-3.

22. Marmarosh, C.L., Forsyth, D.R., Strauss, B., & Burlingame, G.M. The psychology of the COVID-19 pandemic: A group level perspective. Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 24(3), 122–138.

23. Medeiros E., van der Zwet A. Sustainable and Integrated Urban Planning and Governance in Metropolitan and Medium-Sized Cities. Sustainability. 2020. 12(15):5976

24. Moore M. Occupancy rights: life planners and the Navajos. Critical Review of International Social and Political Philosophy. 2020. 23(6):1-8.

25. Online learning & Coronavirus: An exploration of virtual education. By HCA Editorial. Retrived from: https://www.hotcoursesabroad.com/study-abroad-info/latest-news/coronavirus-and-online-education-a-guide/

26. Rahlmian S. Conciousness in solitude: is social interaction Really a necessary condition? Frontiers in Psychology. February 2021. V. 12. 1-3.

27. Saladino V. , Algiery D., Auriemma V. The Psychological and Social Impact of Covid-19: New Perspectives of Well-being. Frontiers in Psychology. 2020. Retrived from: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.577684

28. Varlese M., Misso R., Koliouska C. Zacharoula. Food, Internet and neuromarketing in the context of well-being sustainability. International Journal of Technology Marketing. 1(1). 1. (IJTMKT), Vol. 14, No. 3, 2020.

29. White G. W. Territorial Dimensions of Hungarian Ethnic Identity. Yearbook of the Association of Pacific Coast Geographers. 1992. 54(1):23-48.

Коробка Лариса Миколаївна
м. Київ
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-9306-0624

НАПРЯМКИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ ІЗ ЗАПОБІГАННЯ СТИГМАТИЗАЦІЇ, ПОВ'ЯЗАНОЇ ІЗ COVID-19

Анотація. Представлено аналіз проблеми стигматизації осіб із COVID-19 на тлі поширення пандемії коронавірусу та показано, що страхи і переживання людей, пов'язані з коронавірусною хворобою, призводять до виникнення упереджень, які, у свою чергу, виконують функцію раціоналізації, виправдання негативних почуттів та спричинюють стигматизацію осіб за цією ознакою. Окреслено напрямки соціально-психологічної роботи з протидії стигматизації, запобігання виникненню упереджень та їх послаблення, підтримки осіб, які зазнають стигматизації, зокрема за ознакою коронавірусної хвороби.

Ключові слова: стигматизація, пандемія COVID-19, упередження, запобігання стигматизації, напрямки роботи, толерантність до інакшості, послаблення упереджень.

Abstract. An analysis of the problem of stigmatization of people with COVID-19 against the background of the spread of the coronavirus pandemic is presented and it is shown that fears and feelings of people associated with coronavirus contribute to prejudices, which, in turn, serve to rationalize, justify negative feelings and lead to stigmatization of persons on this basis. The directions of social and psychological work on counteracting stigmatization, prevention of prejudices and their weakening, support of persons undergoing stigmatization, in particular on the basis of coronavirus disease, are outlined.

Keywords: stigmatization, COVID-19 pandemic, prejudice, stigmatization prevention, directions of work, tolerance for otherness, lowering prejudices.

Актуальність проблеми. Нове захворювання COVID-19 та стрімке поширення пандемії коронавірусу спричинили виникнення тривоги і страхів, породження шкідливих стереотипів і упереджень серед населення, стигматизацію і дискримінацію осіб, у яких виявили захворювання, їх близького оточення, представників певних етнічних груп, а також людей, яких підозрюють у контакті з носіями цієї інфекції. Ці явища, як зазначає виконавчий директор UNAIDS Вінні Бьяніма, є контпродуктивними, адже ведуть до утисків, ізоляції, можуть спонукати людей приховувати хворобу, щоб уникнути стигматизації і дискримінації, запізно звертатися за медичною допомогою, що заважає тримати пандемію під контролем.

Стигматизація як негативне виділення індивіда або соціальної групи за будь-якою ознакою з наступним стереотипним набором соціальних реакцій на них дискредитує представників таких груп та тягне за собою знецінення,

приниження, дискримінацію особистості. Стигматизація є небезпечним явищем як для окремих осіб, так і для соціального простору, адже призводить до виникнення напруження в ньому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз ситуацій, пов'язаних із коронавірусною хворобою, що виникали в різних населених пунктах нашої країни (Нові Санжари, Чернівці, міста та села Львівщини, Тернопільщини та ін.) щодо людей, які захворіли на коронавірус, прояву упередженого ставлення до них, особливо в перші місяці поширення хвороби; аналіз інтерв'ю та публікацій низки провідних науковців (В. Васютинський, Є. Головаха) та психотерапевтів (О.Романчук, С.Ройз, О.Чабан) у засобах масової інформації свідчать про існування переживань і страхів у людей стати об'єктом стигматизації, пов'язаної із цим захворюванням, а отже дають підстави говорити про виникнення певних упереджень, стереотипів, забобонів серед населення щодо осіб, які захворіли чи перехворіли на коронавірус та їхнього оточення. Соціально-психологічні проблеми, які виникли в період пандемії COVID-19 та підходи до їх вирішення активно обговорюються в дослідженнях українських науковців О. Дроздова, О. Зімовіна, Л. Коробки, Л. Найдьонової, М. Слюсаревського, Т. Титаренко, М. Ткалич та інших.

В рамках дослідної роботи за темою «Технології соціально-психологічної підтримки стигматизовуваних меншин», науковцями лабораторії психології мас і спільнот ІСПП НАПН проведено дослідження обізнаності представників різних спільнот про існуючі в суспільстві стереотипи та упередження відносно певних стигматизовуваних груп, зокрема й до осіб з COVID-19, того, наскільки вони погоджуються з ними, а також рівня їхньої толерантності; розроблено соціально-психологічні засоби посилення індивідуальної і колективної рефлексивності та підвищення толерантності до інакшості в різних суспільних середовищах, а також виокремлено напрямки роботи із привернення уваги спільноти до проблеми стигматизації, через науково-обґрунтоване соціально-психологічне інформування, виявлення та послаблення упереджень щодо певних стигматизовуваних груп та надання соціально-психологічної підтримки особам, які зазнають стигматизації.

Мета статті. На основі результатів теоретичного та емпіричного дослідження окреслити напрямки соціально-психологічної роботи із протидії стигматизації, пов'язаної із COVID-19, запобігання виникненню упереджень, їх послаблення та підвищення толерантності до інакшості в різних суспільних середовищах.

*Виклад основного матеріалу***.** Здійснений нами теоретичний аналіз проблеми стигматизації дав підстави для розгляду стигматизації як складного і неоднорідного феномену, що має зміст, розгортається в часі, проявляється у ситуаціях соціальної взаємодії; визначається і як процес необґрунтованого приписування («приклеювання» стигми) людині чи групі людей тих чи інших негативних соціальних якостей, виходячи з наявності у неї/них певних особливостей, і як стан стигматизованості, тобто як такий, що виражає

одночасно сам процес, його причину, результат і його наслідок (Коробка, 2020 а).

Ми розглядаємо явище стигматизації як таке, що нерозривно пов'язане із упередженнями, які можуть виступати і в якості передумов стигматизації, і в якості її результату, та слугують цілям раціоналізації, виправдання негативних почуттів і негативної поведінки до стигматизовуваних осіб. Отже поширені в тому чи іншому соціальному середовищі упередження і забобони зумовлюють те, які якості об'єкта виступатимуть передумовами стигматизації.

В кінці квітня – на початку травня 2020 року було проведено он-лайн опитування, яке охопило 1450 осіб із різних областей України, з яких більше 80% респондентів – працівники сфери освіти, з метою виявлення обізнаності про існуючі в суспільстві упередження відносно осіб у яких виявили захворювання на COVID-19, згоду з цими упередженнями та застосування їх до себе, як основи стигматизації та самостигматизації на тлі спалаху коронавірусу.

Його результати дають підстави говорити про існування упереджень, в основі яких лежать страхи і переживання, пов’язані з коронавірусною хворобою, які, в свою чергу, виконують функцію раціоналізації, виправдання негативних почуттів і негативного поводження з особами, які стигматизуються. Відсоток осіб, зростає практично вдвоє, коли мова йде про застосування тверджень-упереджень до себе, досліджувані вважають, що у випадку захворювання до них будуть ставитися упереджено, звинувачувати, тоді як значно менша частина опитаних погоджується з тим, що в суспільстві є упередження до тих, хто захворів на коронавірус, і ще менше тих, хто висловлює згоду з такими упередженнями. Це дає підстави вважати, що такі упередження постають скоріше як завуальовані, приховані, адже відкрите їх вираження все ж є соціально неприйнятним, і базуються вони радше на відсутності позитивного ставлення до тих, хто захворів (Коробка, 2020 б).

Здійснений аналіз свідчить про актуальність соціально-психологічних проблем, які виникли в період пандемії COVID-19, що потребує зосередження не лише на поглибленні соціально-психологічних уявлень про стигматизацію в сучасному суспільстві та складностях цього процесу в умовах сьогодення, а й пошуку ефективних соціально-психологічних технологій і засобів долання упереджень та підвищення толерантності, підтримки осіб, груп, меншин, які зазнають стигматизації в різних суспільних середовищах.

Боротьба зі стигмою та стигматизацією є складною справою, що має багатогранні наслідки і розглядати її слід з різних точок зору (хворих людей, їх сімей, медичних працівників, психологів, психотерапевтів, громадськості), для того щоб набути знання і досвід щодо протидії стигматизації, долання шкідливих стереотипів та упереджень. Існує необхідність визначення напрямків соціально-психологічної роботи із попередження стигматизації, зокрема стигматизації осіб з COVID-19, до яких ми відносимо виявлення й послаблення упереджень, домінуючих в суспільстві та підвищення толерантності до інакшості, що передбачає реалізацію програм дестигматизації через систему освіти та ЗМІ; підвищення соціально-психологічної компетентності фахівців

(педагогів, психологів, медичних працівників через програми підвищення кваліфікації, семінари, тренінги); соціально-психологічну роботу з людьми, що стали об'єктом упереджень та їх найближчим оточенням (психологічне консультування, психотерапія).

Під час спалахів інфекційних захворювань відбувається вибухове зростання недостовірної інформації, тоді як отримання достовірної і корисної інформації в умовах інформаційного шуму утруднюється. Інфодемія дезінформації та чуток поширюється швидше ніж коронавірусна інфекція та підсилює її негативні наслідки, зокрема шляхом стигматизації та дискримінації людей із зон спалаху інфекції. Підживлюючим середовищем для цього є хибні уявлення про цю хворобу, чутки і дезінформація, які перешкоджають боротьбі із її поширенням. Аналіз цього явища та *медіапсихологічних феноменів карантинного життя* здійснюється представниками наукової психологічної спільноти, зокрема Л. Найдьонова до найбільш поширених феноменів такого роду відносить тривожний інформаційний вир, пересиченість медіапотоками, поляризація і консервація негативного спілкування. Автор наголошує про необхідність підвищення медіакультури особистості, до якої крім медіаграмотності мають включатися і рефлексивні, смислові здатності зберігати психологічне благополуччя через керування своїми медіапрактиками так, щоб перетворювати їх на ресурси покращення свого здоров'я (Найдьонова, 2020, с.6-9)

Для ефективної боротьби з хворобою, попередження зростання страхів і виникнення стигматизації, людям слід надавати якісну, правдиву, зрозумілу інформацію про COVID-19, про алгоритм дій у випадку захворювання, про необхідність піклування про себе та оточуючих, дотримуючись протиепідемічних заходів.

Важливо проводити інформаційну кампанію по боротьбі з дискримінацією і стигматизацією в ЗМІ та соціальних мережах, адже вони відіграють незаперечну роль у зменшенні або збільшенні стигми. Слід використовувати їхні можливості для належного навчання та модифікації неправильних переконань під наглядом спеціалістів та експертів. До такої співпраці активно залучаються науковці лабораторії психології мас і спільнот Інституту соціальної та політичної психології – В. Васютинський, А. Голота, І. Гусєв, І. Губеладзе.

Важливим напрямком соціально-психологічної роботи з людьми в умовах поширення пандемії є надання психологічної підтримки –і тим, хто заразився або вже перехворів на коронавірус, і тим, кому доводиться працювати під час пандемії, зокрема медичним працівникам, які знаходяться на передньому краї боротьби з цією хворобою, а також беззахисним і маргіналізованим групам населення, які можуть ставати об'єктами упереджень та зазнавати стигматизації.

Слід зазначити, що така підтримка і допомога під час пандемії COVID-19 різним верствам населення здійснюється практикуючими психологами, співробітниками лабораторій Інституту – А. Голотою, І. Губеладзе,

Ю. Гундертайло, Б. Лазоренко, О. Плеткою, С. Поліщук, Н. Умеренковою та іншими в рамках волонтерського проєкту «Онлайн-коло» на базі Навчально-практичного центру психологічних інновацій Інституту соціальної та політичної психології НАПН України. Аналіз результатів роботи цього проєкту докладно представлено в публікації директора Інституту М. Слюсаревсього (Слюсаревський, 2020).

Насамкінець варто наголосити, що послаблення та подолання упереджень, підвищення толерантності до інакшості через систему освіти є важливим напрямком роботи із запобігання виникнення і поширення стигматизації. Існуюча ситуація в суспільстві вимагає, зокрема від педагогічної спільноти, активізації зусиль із запобігання та протидії поширенню стигматизації, вибудовування і плекання толерантного освітнього середовища та підвищення толерантності до інакшості. Вважаємо, що саме сфера освіти є тим середовищем, в якому відбувається формування та виховання толерантної особистості, здатної до прояву активної толерантності та, яке може і повинно спонукати до активної протидії поширенню стигматизації і дискримінації в суспільстві.

Здійснений нами аналіз проблеми стигматизації осіб та груп за різними ознаками, показав необхідність, при професійній підготовці та підвищенні кваліфікації психолого-педагогічних кадрів, надавати знання про феномен стигматизації, його діагностику, корекцію та шляхи запобігання поширенню цього явища – відповідно, автором розроблено *навчальну програму* для системи післядипломної педагогічної освіти «Соціально-психологічні проблеми стигматизації у сфері освіти». ЇЇ впровадження в систему післядипломної педагогічної освіти дозволить поглибити розуміння педагогічними працівниками соціально-психологічних проблем стигматизації, підвищити їхню компетентність та активізувати зусилля із запобігання поширенню стигматизації та підвищенню толерантності до інакшості в різних суспільних та освітніх середовищах.

Висновки. Проблема протидії та запобігання виникненню й поширенню стигматизації за ознакою здоров'я є надзвичайно актуальною та потребує зосередження не лише на аналізі складнощів цього процесу в умовах поширення пандемії коронавірусу, а й на виробленні ефективних соціально-психологічних технологій і засобів долання упереджень та підвищення толерантності до інакшості, підтримки осіб, груп, меншин, які зазнають стигматизації в різних суспільних середовищах.

Список літератури

1. Коробка Л. Соціально-психологічна підтримка стигматизованих меншин: технологічний підхід. *Наукові студії ыз соціальної та політичної психології* : зб. статей / НАПН України, Ін-т соц. та політ. психології. Київ, 2020а. Вип. 45 (48). С. 100–109. URL: https://doi.org/ 10.33120/ssj.vi45(48).146.

2. Коробка Л. М. Стигматизація осіб із COVID-19 в умовах поширення пандемії коронавірусу: соціально-психологічний аспект. *Проблеми політичної*

психології : зб. наук. праць / Асоц. політ. психологів України, Ін-т соц. та політ. психології. Київ, 2020б. Вип. 9(23). С. 95–110. URL: https: //doi.org/ 10.33120/popp-Vol23-Year2020-57.

3. Найдьонова Л. А. Медіапсихологічні феномени інфодемії. *Досвід переживання пандемії COVID-19: дистанційні психологічні дослідження, дистанційна психологічна підтримка :* матеріали онлайн-семінарів 23 квітня 2020 р. «Досвід карантину: дистанційна психологічна допомога і підтримка» та 15 травня 2020 р. «Дистанційні психологічні дослідження в умовах пандемії covid-19 і карантину». Київ, 2020. С. 6–9. URL: http://ispp.org.ua/wp-content/uploads/Static/dosvid_onl-sem_23-04-20_and_15-05 -20_ncov19.pdf

4. Слюсаревський М. М. «Онлайн-коло»: досвід психологічної підтримки і допомоги населенню під час пандемії COVID-19. *Вісник Національної академії педагогічних наук України.* Київ, 2020. Вип. 2(1). URL: https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-7-8

Лазоренко Борис Петрович
м. Київ
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-2113-0424

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ВЕТЕРАНАМ АТО/ООС ТА ВОЛОНТЕРАМ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ COVID-19: ОПАНУВАННЯ НОВИХ ВИКЛИКІВ

Анотація. Карантинна ситуація спонукає окремі спільноти і особистості, зокрема ветеранів АТО/ООС і волонтерів, до особистісного зростання. У інших вона викликає стреси, психоемоційне виснаження, можливість формування коронавірусного синдрому. Для опанування негативних тенденцій доцільним є проведення моніторингу психологічного здоров'я різних груп населення і особистостей, надання їм першої та фахової психологічної допомоги, здійснювати їх соціально-психологічний супровід та підтримку, особливо тих, хто отримав постковідні ускладнення здоров'я, та є схильними до формування коронавірусного синдрому..
Ключові слова: психологічна допомога, ветерани АТО/ООС, COVID-19, коронавірусний синдром.

Abstract. The quarantine situation encourages communities and individuals; including VET's and volunteers, to personal growth. In others, it causes stress, psycho-emotional exhaustion, the possibility of coronavirus syndrome. To master the negative trends, it is necessary to monitor the psychological health of various groups and individuals, provide them with first and professional psychological assistance, their psychosocial support, especially those, who have acquired postcovid health complications and are prone to coronavirus syndrome.
Keywords: psychological assistance, ATO/OOS VET's, COVID-19, coronavirus syndrome.

Пандемічне поширення коронавірусу, введення режиму надзвичайної ситуації в Україні актуалізувало комплекс психотравмівних чинників, які створили кризову життєву ситуацію, викликали руйнацію звичного життєвого світу деструктивно вплинули на особистість, зумовили стресогенні стани у різних суспільних групах, в тому числі у середовищі ветеранів АТО/ООС та волонтерів. Попередній звичний світ змінився на інший – неочікуваний, неконтрольований, непрогнозований, не убезпечений від загрози смерті близьких і своєї власної. Поряд із збереженням певних фрагментів, осередків минулої стабільності життєвого світу виникають нові реальності, нові виклики, нові життєві завдання. Це спричиняє необхідність зміни попередніх звичок і набуття нових особистісних копінгів, стереотипів поведінки, нових життєвих компетентностей і практик.

У відповідь на поширення коронавірусу серед широких верств українського суспільства керівництвом та фахівцями Інституту соціальної та політичної психології НАПН України в рамках Навчально-практичного центру психологічних інновацій був створений волонтерський проєкт «Онлайн-Коло» [3]. В рамках цього проекту нами у дистанційному форматі була надана різна психологічна допомога громадянам: індивідуальне кризове консультування, проведення груп взаємодопомоги для фахівців, проведення вебінарів із населенням та кадровими військовослужбовцями щодо опанування учасниками негативних емоційних станів та самодопомоги. При цьому ми також здійснювали соціально-психологічний супровід і підтримку спільноти ветеранів та волонтерів м. Чернігова в продовження започаткованого у попередні роки спільного з кафедрою організації соціально-психологічної допомоги населенню Чернігівського НТТУ та дружніми громадськими організаціями проекту, в тому числі особам, ураженим COVID-19. Особливістю надання психологічної допомоги і супроводу користувачів центру «Онлайн-КОЛО» та ветеранів і волонтерів було використання нами технологій тілесно зорієнтованої та дихальної терапії, застосування авторського варіанту методики парадоксальної інтенції В. Франкла [6, 1]. Надання психологічної допомоги різним представникам суспільства в рамках зазначеного центру, а також тривала співпраця із спільнотою ветеранів і волонтерів, набутий станом на березень 2021 р. досвід, дають нам змогу зробити певні методологічні, методичні та практичні узагальнення щодо соціально-психологічної сутності життєвої ситуації, яка виникла у зв'язку із поширенням епідемії в Україні, окреслити певні тенденції та наслідки їх розвитку, можливі подальші стратегії та засоби її опанування, в тому числі спільнотою ветеранів АТО/ООС і волонтерів.

Метою статті є осмислення результатів соціально-психологічної сутності життєвої ситуації, яка виникла у зв'язку із епідемією коронавірусу, чинників її впливу на особистість, певні тенденції як наслідки її розвитку, стратегії та засоби соціального і особистісного її опанування, в тому числі ветеранами АТО/ООС та волонтерами, а також їх соціально-психологічного супроводу щодо адаптації до життя в ній та опанування себе в цій ситуації.

На загал, корановірусна ситуація наклала суттєві обмеження на особисте і соціальне спілкування, умовно поділила українське суспільство на дві різні групи. Критерій поділу – це здатність виконувати свої суспільні функції не включаючись у безпосереднє спілкування, а дистанційно, опосередковано за допомогою інтернет-ресурсів. Основна частина суспільства, яка і до цього в основному була здатна виконувати свої соціальні, професійні функції у дистанційному форматі, особливих змін не відчула, проте переживає певні незручності в умовах карантину у побутовому функціонуванні та у сфері відпочинку.

Друга частина – це члени суспільства, особистості, які потребують для свого нормального суспільного життя звичного для них безпосереднього індивідуального та групового соціального контакту і спілкування. Суттєве обмеження можливості безпосереднього спілкування спричиняє ззміни певної

частини виробничих і соціальних процесів, які забезпечують фізичне, життя людини як особи і існування українського суспільства. Суспільство і людина у даній ситуації опинилась в лещатах коронавірусного конфлікту. З одного боку, це загроза смерті від коронавірусу, яка потребує від особистості «маскового» способу життя, постійного контролю від проникнення у власне тіло та тіла своїх близьких смертоносної інфекції. З другого – послідовний контрол унеможливлює звичайне соціальне життя соціуму, і відповідно особистості, як своєрідної його частини Кризова ситуація зумовлює необхідність суттєвих системних змін особистості щодо убезпечення від інфікування COVID в умовах соціальної взаємодії і спілкування.

Уведення надзвичайної ситуації актуалізувало декілька суттєвих соціальних і психологічних чинників, які здійснюють стресогенний вплив як на особистість, так і на сім'ю, українське суспільство в цілому. В тому числі і на ветеранів і волонтерів Серед зовнішніх соціальних чинників – це, перш за все, поширення смертоносного інфекційного захворювання серед широких верств населення. Другий чинник – це інформаційні стресогенні впливи, зокрема фейки та недостовірна інформація щодо поширення інфекції та заходів влади у протидії їй, які набувають специфічного характеру в умовах продовження гібридної інформаційної війни. Наступний чинник – це суттєві зміни у суспільному виробництві, фінансово-економічних процесах та матеріальному забезпеченні життя, зумовлені заходами протидії поширенню коронавірусу серед населення, які неоднозначно сприймаються ветеранами і волонтерами, а перш за все, крізь призму гібридної війни і можливих дій колабораціоністів у владних структурах. Продовження військових дій на сході країни і активізація гібридної інформаційної війни також є суттєвим соціальним і психологічним чинником, який деструктивно впливає на ветеранів АТО/ООС і волонтерів.

Також заходи влади, направлені на унеможливлення розповсюдження вірусу, обмеження прав і свобод громадян за наявності гібридної війни в Україні сприймаються певною частиною громадян, перш за все учасників АТО ООС, волонтерів, як створення умов для прийняття владних рішень, які суперечать, на їх думку, інтересам держави і суспільства. Зовнішні, вимушені обмеження, актуалізували внутрішній психологічний спротив, призводили до формування станів роздратування, гніву, агресивних поведінкових проявів. В цьому контексті звертаємо увагу також і на такий чинник, як примусова самоізоляція, яка може призводити до формування внутрішньо особистісного конфлікту, який також проектується назовні у проявах агресивної поведінки. З одного боку, особа розуміє, що ізоляція є засобом її убезпечення від інфікування потенційно смертоносним вірусом, а з другого, вона може сприймати її як необґрунтоване, саме для неї, обмеження, яке перешкоджає її виживанню в умовах карантину. Застрягання у переживанні цього внутрішнього конфлікту зумовлює хронічне психічне виснаження, втому, психоемоційне вигорання, загострення і поглиблення депресивних і агресивних станів.

У розвитку коронавірусної ситуації в Україні найбільш гостро цей конфлікт можуть переживають медичні працівники. Як звичайні люди вони потребують захисту від інфекції і самоізоляціїї від її носіїв, але згідно своїх професійних обов'язків вони змушені спілкуватись із реальними і потенційними його носіям в умовах відсутності подекуди необхідної захищеності від вірусу. В таких умовах тривалого карантинного перебування особистості у зоні дії травмівних чинників створює умови для виникнення розладів особистості, ПТСР, в тому числі вірогідним стає формування коронавірусного синдрому аналогічного за своїм характером та наслідками відомим в'єтнамському, афганському та іншим військовим синдромам.

На даному етапі розвитку кризової ситуації, основними психосоціальними стратегіями опанування коронавірусної ситуації, убезпечення суспільства, особи і особистості від її негативних наслідків ми вбачаємо у диференційованому системному підході з надання психологічної допомоги і соціально-психологічного супроводу особистостей відповідно до тих психотравмівних уражень, які вони отримали під час карантину та у подальшій адаптації до відповідних хвиль поширення коронавірусної інфекції і до заходів по її опануванню. Наразі затребуваними є засоби надання першої психологічної допомоги особам, технології психокорекції особистісних проблем, вирішення внутрішньо особистісних конфліктів, профілактика зазначених негараздів, оволодіння навичками самодопомоги [2, 5].

Зважаючи на те, що боротьба із коронавірусом є тривалим процесом, який передбачає етап вакцинації, яку загальне населенні і спільноти сприймають неоднозначно, доцільним є використання досвіду запобігання поширення ВІЛ інфекції та інших смертоносних інфекцій. Необхідною є органічна взаємодія «польової», науково-експериментальної і практичної роботи фахівців психологів і соціальних психологів з розробки ефективних індивідуально- та соціально-психологічних технологій трансформації і адаптації особистості до умов життя у ситуації безпосереднього перебування у процесі її розвитку, у максимально можливий спосіб убезпечити громадян від негативних наслідків цього розвитку, зокрема формування у них коронавірусного синдрому.

В наданні психологічної допомоги і супроводу особам, які її потребують у зв'язку із поширенням коронавірусної інфекції ми спирались на результати наших попередніх досліджень, практичний досвід кризового консультування та надання психокорекційної допомоги людям, які живуть з ВІЛ/СНІД, ветеранам АТО/ООС, волонтерам, ВПО, який узагальнено в комплексі реабілітаційних технологій [5].

Ми беремо до уваги те, що своєму функціонуванні особистість є певною системою соціальних, психологічних і соціально-психологічних механізмів захисту і опосередкування соціального спілкування людини із іншими учасниками комунікації та її посередниками. Одну із основних функцій особистості ми вбачаємо у забезпеченні благополуччя людини, в тому числі її убезпечення, захист від можливих загроз навколишнього оточення, перш за все смертоносних. Серед найуживаніших алгоритмів засобів реалізації цієї функції

особистості ми виокремлюємо два основних . Перший, найбільш поширений, це алгоритм обособлення людини від зовнішніх травмівних чинників за допомогою послідовності особистісних копінгів. Цей алгоритм складається із проекції власних захисних негативних станів на зовнішні чинники, які їх викликали, злиття, ототожнення цих станів із зовнішніми травмівними чинниками, відчуження власних станів разом із чинниками від себе і, по можливості, їх витіснення. Результат, до якого прагне особистість при використанні цього алгоритму є реальне знищення, усунення чи уникнення цих чинників. У психологічному аспекті – це намагання їх в той чи інший спосіб ігнорувати, «здихатись», «позбутись» і забути про них. Для звичайних негативних життєвих ситуацій зазначений алгоритм є звично ефективним. Зникає негативна зовнішня ситуація, нормалізується психологічний стан особи. Також він нормалізується за умови психологічного ігнорування чи уникнення

Проте, за надзвичайних життєвих ситуацій, до яких належить коронавірусна епідемія, цей алгоритм обособлення не є дієвим. Стосовно таких ситуацій доцільно використовувати другий алгоритм їх опанування, який базується на механізмі парадоксальної реакції та особистісної інтенції (В. Франкл). Він має свою послідовність застосування копінгів, які є оберненими до алгоритму «обособитись», «відчужити» і «позбутись». Його суть можна визначити, як «прийняття» і «засвоєння». Він сфокусований на засвоєння власних негативних станів у якості життєвого досвіду, і, на відміну від стресового неспецифічного типу реагування, набути більш специфічного, адекватного реагування, відповідно до характеру травмівної ситуації. Іншими словами, завдяки використанню методики парадоксальної реакції ми намагаємось відкоригувати специфікацію психічних реакцій особи на травмівні чинники і забезпечити адекватність її реакції на ці чинники і ситуації, в яких вони актуалізуються.

В рамках розвитку концепції парадоксальної інтенції нами уточнено і конкретизовано цей алгоритм, як певну систему копінгів стосовно зовнішніх травмівних чинників і викликаних ними внутрішніх негативних травмівних станів. Він складається з наступних кроків. Спочатку ми визначаємо негативний емоційний стан знаходимо його локалізацію в тілі. Як правило, місцями прояву цих станів є основні стресогенні зони тіла, голова, груди, живіт, рідше шия, плечі, спина, поперек. наступним кроком алгоритму є застосування копінгу «обернення наміру», який складається із переозначення, реінтерпретації свого негативного стану як «нормальної реакції на ненормальну ситуацію». Також це усвідомлення і щире прийняття його як свого рятівника і захисника від зовнішніх травмівних чинників. Послідуючий крок – це застосування сепарації, відокремлення власного негативного стану від чинника який його викликав. Ми розділяємо зовнішній чинник, який його спричинив, і власне негативний емоційний стан, ним спричинений. Останній ми сприймаємо у форматі і сенсі свого власного захисника. Наступний крок – це переміщення уваги і дихання в епіцентр тілесної локалізації негативного стану і утримання свого стану в собі і себе в цьому стані за допомогою уваги і дихання. Ми

приймаємо його із повагою та миром своїм диханням. Наступний копінг полягає у реінтерпретації цього стану із ніби підвладного особистості у «велику фігуру», яка керує процесом змін, також мовного спілкування з ним «у собі» як такою поважною фігурою. При цьому основний намір такого спілкування не в тому, щоб його «здихатись», а в тому щоб прийняти і «засвоїти» його як свого захисника і помагача. Цей намір реалізується через збільшення інтенсивності стану своїм диханням з повагою та вдячністю.

Наслідком такого парадоксального прийняття свого негативного емоційного стану є його трансформація у інші позитивні стани, найчастіше у спокій та легкість. Як тільки з'являються позитивні стани, фокус уваги і дихання переміщається на них з тим, щоб за допомогою дихання поглибити і поширити їх у початковій зоні тіла, а потім по всьому тілу. Коли досягнута внутрішня наповненість цими станами може зупинятись і, спираючись на досягнуті позитивні стани у їх повноті, приймати важливі життєві рішення. У такий спосіб особистість набуває уміння в опануванні негативних емоційних станів і у подальшому може використовувати їх самостійно.

Для успішного супроводу засвоєння особистістю негативних емоційних станів важливою умовою є володіння даними технологіями фахівця, який здійснює такий супровід. Завдяки цьому супроводжувана особистість невербально переймається довірою щодо успішності цих технологій і набуває віри у можливість власного досягнення бажаних результатів. Також успіх такого супроводу залежить від щирості наміру супроводжуваної особистості, яка нерідко формально може погоджуватися на позитивне прийняття і засвоєння своїх негативних, проте внутрішньо налаштовуватись на шанс у звичний спосіб їх позбутись. Зазначене особистісне налаштування на уникнення чи обхід щирого прийняття може бути причиною втоми та розчарування особи у власних намаганнях досягти бажаних результатів.

У разі набуття особистістю уміння користуватись запропонованими технологіями людина зможе застосовувати їх у наданні психологічної допомоги іншим особам індивідуально та у груповій взаємодопомозі, а також подальшій самодопомозі.

Короновірусна ситуація, карантинні заходи, обмеження безпосереднього спілкування із тими особами, які потребують психологічної допомоги, поставили перед багатьма фахівцями завдання опанування дистанційних засобів у своїй роботі. У рамках відповіді на ситуації, В рамках діяльності навчально-практичного центру ІСПП НАПН України, волонтерського центру психологічної допомоги «Онланй-Коло» з кінця березня та протягом квітня 2020 року ми спільно із Дворник М. С. та Губеладзе І. Г. дистанційно провели навчальні вебінари [3] та групи взаємодопомоги з клієнтами центру. Також проводилась індивідуальна робота в онлайн режимі з тими користувачами, з якими вона була розпочата ще до початку карантинних заходів. Групова робота проводилась за допомогою програми ZOOM, а індивідуальне консультування за допомогою програм Viber і Facebook, мобільного телефонного зв'язку.

На базі отриманого досвіду можна визначити ряд особливостей проведення такої роботи. Стосовно проведення психоедукаційних вебінарів, за відсутності безпосереднього контакту із слухачами, важливим є рефлексивний розподіл уваги ведучого між змістом основного матеріалу і власним образом подачі матеріалу на екрані монітору при демонстрації прикладів практичних вправ. Те ж саме стосується і мовленнєво-інтонаційного та асоціативно-смислового супроводу подачі інформації. Такий розподіл надавав можливості корегувати як образ подачі основного матеріалу, так і його інтонаційно-смисловий зміст. Також важливим засобом зворотного зв'язку із слухачами вебінарів були їх запитання і коментарі у форматі смс-повідомлень і відповіді на них в процесі його перебігу, а також відповіді на питання в кінці заняття. Звичайно, що така форма роботи потребує розвитку відповідних практичних навичок динамічної рефлексії процесів змісту і форми викладу основного навчального матеріалу, а також певного узгодження ритму спостереження за власним образом у моніторі і панеллю відображення смс-повідомлень. Велике значення для ефективної організації таких вебінарів має змістовна і технічна асистентська підтримка його проведення. Досвід показує ефективність проведення психоедукаційних семінарів у парі, бажано із врахуванням гендерного аспекту взаємодії ведучих.

При наданні консультацій клієнтам за допомогою дистанційних засобів зв'язку при виконанні ними практичних вправ важливим було підтвердження розуміння ними рекомендацій, які надаються, і підтримки постійного зворотного зв'язку, оскільки їх заглибленість у виконання запропонованих вправ потребувала для них певних пауз. На жаль, труднощі у спілкуванні і при проведені вебінарів, і під час консультування створювали технічні перебої онлайн-зв'язку спричинені перенавантаженнями інтернет-каналів передачі інформації.

Стосовно розробки провідних стратегій убезпечення суспільства, особи і особистості від ураженням коронавірусом, на нашу думу, слід скористатись набутим досвідом, в тому числі й українським, щодо запобігання поширення ВІЛ-інфекції та інших смертоносних інфекцій. В умовах дотримання карантинних заходів та їх продовження необхідним є диференційований системний підхід з надання особистості психологічної допомоги і соціально-психологічного супроводу. Допомога має бути спеціалізованою щодо забезпечення належної адаптації до життя в коронавірусній ситуації, та в умовах тих змін, які будуть відбуватись.

Якщо на першому етапі адаптації особистості і суспільства до карантину важливим було надання першої психологічної допомоги, психологічна профілактика і гігієна особистості [3, 4], допомога в опануванні гострих стресових станів, опрацювання негативних емоційних станів, вирішення внутрішньо особистісних конфліктів. то зараз на кінець квітня із початком другого етапу карантинного періоду, поряд із вирішенням попередніх задач, актуальним, на наш погляд, стають завдання опанування та профілактики

особистісного і сімейного виснаження, професійного «вигорання», хронічної втоми та запобігання формування коронавірусного синдрому.

На наш погляд, українській державі і суспільству доцільно прийняти до уваги активну розробку провідними країнами та відповідними їх військовими відомствами різного роду біотехнологій, генної інженерії як у мирних, так і у військових цілях, а також активне продовження сучасних гібридних та інформаційних війн у сучасному глобалізованому світі. У зв'язку із цим аналогічно вирішення медиками-вірусологами завдань розробки вакцини проти корнавірусу, а епідеміологами профілактики поширення небезпечних вірусних та інших інфекцій, актуальним завданням для науковців психологів і соціальних психологів є розробка, з використанням набутого досвіду, різними психологічними, психотерапевтичними напрямами і школами індивідуально- і соціально-психологічних науково доказових методик і технологій трансформації і адаптації особистості до умов життя і роботи у небезпечних ситуаціях, які можуть виникати у майбутньому. На рівні особистості також необхідно напрацьовувати адекватні психологічні і соціально-психологічні технології убезпечення і запобігання вірогідним викликам можливих кризових ситуацій. Тому накопичення і аналіз сучасного міжнародного і власного досвіду опанування сучасної кризової ситуації поширення коронавірусу є дуже важливим стратегічними завданням.

У психологічній допомозі і супроводі ми застосовували комплекс психотехнологій, який був розроблений, апробований та використовувався нами при наданні психологічної допомоги особам, ураженим ВІЛ-інфекцією в умовах її поширення в Україні та соціально-психологічному супроводі ветеранів АТО/ООС, волонтерів, ВПО, членів їхніх сімей в сучасних умовах гібридної війни в Україні. Технології цього комплексу можуть бути використаними при наданні фахової і нефахової (волонтерської) першої психологічної допомоги і самодопомоги. Основними мішенями допомоги людині в опануванні стресових та посттравматичних стресових станів в умовах надзвичайної ситуації в країні є Важливими мішенями психологічних втручань є такі емоційні стани як страх, тривога, злість, безпорадність, безнадійність тощо [4], внутрішньоособистісні конфлікти, певні "застресовані" зони тіла. Використання тілесно зорієнтованої та дихальної терапії передбачає визначення і усунення напружень і спазмів у відповідних зонах тіла. Для цього використовуються такі засоби як точковий масаж, масажне розминання відповідних зон, зігрівання теплом долоні, яке запускає процес розслаблення і зняття напруження, а також дихальні технології.

Висновки та рекомендації. Соціально-психологічну сутність життєвої ситуації, що виникла внаслідок епідемії коронавірусу в українському суспільстві, ми визначаємо як несприятливе взаємоускладнене поєднання природних і соціальних чинників, що зумовлюють суперечливий стресогенний вплив на окремі суспільні групи і особистості, спричиняють соціально-психологічний коронавірусний конфлікт. З одного боку – загроза смерті від коронавірусу спонукає запровадження і дотримання карантинних заходів, а з

другого – їх виконання унеможливлює звичайне життя соціуму як соціального організму.

Карантинна ситуація зумовлює суперечливі соціально-психологічні тенденції. Для окремих спільнот і особистостей, в тому числі ветеранів АТО/ООС і волонтерів, вона є мотиваційним стимулом до групового та особистісного розвитку і зростання. Для інших вона спричиняє руйнацію звично усталеного способу життя, стреси, психоемоційне виснаження, вірогідність формування коронавірусного синдрому. В рамках негативних тенденцій створюються передумови для зростання у деяких особистостей, в тому числі ветеранів АТО/ООС і волонтерів, проявів алкоголізму, немедичного вживання лікарських і наркогенних засобів, проявів депресивних реакцій і суїцидальних спроб, агресивної протиправної поведінки в тому числі кримінального характеру.

Серед основних соціальних та психологічних чинників впливу корона вірусної епідемії на окремі спільноти, зокрема ветеранів АТО/ООС і волонтерів та їх особистості виокремлено наступні. Серед соціальних чинників – це поширення смертоносної інфекції; інформаційні стресогенні впливи, зокрема фейки та недостовірна інформація, що мають ознаки проявів інформаційної війни; негативні зміни у суспільному виробництві, фінансово-економічних процесах та матеріальному забезпеченні життя; військові дії на сході країни і активізація гібридної війни. Серед психологічних чинників провідними є: недостатня резільєнтність і неготовність психіки окремих особистостей до опанування зовнішніх викликів; переживання за життя та долю рідних і близьких, недовіра до влади щодо її готовності і здатності опанувати загрози, що виникли, а у ветеранів АТО/ООС і волонтерів загострена чутливість до конфлікту ворогів і захисників.

Засобами особистісного опанування власних стресових станів та проблемних ситуацій, в тому числі ветеранами АТО/ООС та волонтерами, є засвоєння навичок первинної психологічної самодопомоги та допомоги своїм близьким на основі використання відповідних психологічних психотехнологій, які розроблені в рамках різних психотерапевтичних та психологічних шкіл, набуття навичок здорового способу життя та формування культури толерантного та доброзичливого спілкування.

Серед стратегій соціального опанування негативних тенденцій поширення корона вірусної інфекції провідними є: організація і проведення системного (стосовно різних категорій груп населення) та систематичного (у часовому вимірі) моніторингу психологічного здоров’я різних груп населення в контексті вивчення характеру та розповсюдженості зумовлених епідемією психоемоційних та психосоматичних стресових реакцій, розладів психологічного здоров’я, профілактики виникнення у тривожних осіб, особливо у тих, хто отримав постковідні ускладнення здоров’я, постковідного синдрому.

Важливими є розробка і організація надання першої психологічної допомоги особам які її потребують, фахової психологічної допомоги і соціально-психологічного супроводу та психологічної підтримки різних

соціальних груп в тому числі ветеранів АТО/ООС і волонтерів, медичних працівників і педагогів, інших груп ризику щодо їх адаптації до життя в умовах хвилеподібного її продовження в українському суспільстві. Маємо на увазі систему ЦССДМ, шкільних психологів, центри реабілітації ветеранів АТО/ООС, інші державні інституції (медичні центри, МНС, ДКВС, навчальні заклади та ін.), комерційні та громадські організації, які мають у своєму складі психологічні служби та підрозділи.

Необхідними є розробка та поширення програми профілактики зазначених негараздів, програм профілактики професійного вигорання з урахуванням специфіки різних вікових та професійних груп, зокрема медичних працівників, педагогів, психологів, шкільної та студентської молоді. Доцільно передбачити навчальні курси щодо специфіки надання психологічної допомоги та супроводу особам, які її потребують у відповідних закладах підвищення кваліфікації працівників.

Суспільно затребуваними є наукові психологічні дослідження за даними напрямами. Зокрема, необхідною є органічна взаємодія «польової», науково-експериментальної і практичної роботи фахівців психологів і соціальних психологів з розробки ефективних індивідуально – та соціально-психологічних технологій трансформації і адаптації особистості до умов життя у ситуації безпосереднього перебування в умовах поширення корона вірусної інфекції, у максимально можливий спосіб убезпечити громадян від негативних наслідків цього розвитку, в тому числі формування у них коронавірусного синдрому.

Список літератури

1. Лазоренко Б. П. Технології використання парадоксальної реакції у відновленні особистості, яка пережила наслідки травматичних подій // Робота з травмами війни : матер. 1-ої наук.-практ. конф. Київ 23-31 .032018р. [за наук. ред. Л.А.Найдьонової, В.О.Вознесенської, В.В.Савінова]. – К. : Вид-во ФОП Назаренко Т.В., 2018. – С. 143–145.
2. Лазоренко Б. П. Самодопомога при негативних емоційних станах // Навчально-практичний центр психологічних інновацій ІСПП НАПН України. Вебінар від 31.03.2020: https://www.facebook.com/centerispp/videos/212139913441124/
3. Навчально-практичний центр психологічних інновацій ІСПП НАПН України https://www.facebook.com/centerispp/
4. Психологічна профілактика і гігієна особистості у протидії пандемії COVID-19: Методичний посібник / Авт. кол.: Рибалка В.В., Помиткін Е.О., Ігнатович О.М., Павлик Н.В., Іванова О.В., Радзімовська О.В., Становських, З.Л., Калюжна Є.М., Кабиш-Рибалка Т.В.; за ред. Рибалки В.В.; Переднє слово Панка В.Г.; Післямова Самодрина А.П.– К. : Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 12-29 березня 2020 р. – 123 с.
5. Соціально-психологічні технології відновлення особистості після травматичних подій : практичний посібник/ [Т.М.Титаренко, М.С. Дворник,

В.О.Климчук та ін.] ; за наук. ред. Т.М.Титаренко/ НАПН України. ІСПП. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2019. – 220 с.

6. Франкл В. Парадоксальная интенция // Страдания от бессмысленности жизни: Актуальная психотерапия. – Новосибирск : Сиб. унив. изд-во, 2011, с. 49-57.

Ларіна Тетяна Олексіївна
м. Київ
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-8975-3348

КОМУНІКАТИВНА ВРАЗЛИВШСТЬ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ «КОРОНАКРИЗИ»

Анотація. В умовах пандемії COVID-19, стрімкої перебудови і трансформації форм професійної комунікації комунікативна вразливість може проявлятись у вигляді імпульсивного спілкування, коли старі норми та ролі взаємодії перестають діяти або потребують швидкої трансформації. Для мінімізації негативних наслідків комунікативних ризиків в умовах коронакризи в Україні слід упроваджувати норми і правила підтримувального міжособистісного спілкування в усіх сферах життя, зокрема і й в діловому спілкуванні. Транслювання універсальних особистісних якостей підтримувальної взаємодії утворює «захисне коло ідентичності» особистості в умовах «коронакризи», що позитивно впливатиме на збереження комунікативного здоров'я особистості та рівень продуктивності професійної діяльності.
Ключові слова: коронакриза, соціально-психологічна підтримка, комунікативні ризики.

Abstract. In the context of the COVID-19 pandemic, the rapid restructuring and transformation of forms of professional communication, communicative vulnerability can manifest itself in the form of impulsive communication, when old norms and roles of interaction cease to operate or require rapid transformation. To minimize the negative consequences of communication risks in the context of the coronary crisis in Ukraine, the norms and rules of supportive interpersonal communication in all spheres of life, including business communication, should be implemented. The transmission of universal personal qualities of supportive interaction forms a "protective circle of identity" of the individual in the conditions of "coronary crisis", which will have a very positive effect on maintaining the communicative health of the individual and the level of professional productivity.
Keywords: COVID-19 crisis, social and psychological support, communicative risks.

Страх перед COVID-19, за результатами останніх досліджень, став пусковим механізмом для поширення тривожних розладів, стресових станів та провідним фактором зниження психологічного здоров'я й благополуччя людей. Під час пандемії COVID-19 почуття стресу, тривоги, горя та занепокоєння охопило велику кількість людей в усьому світі. Очевидною виявилась психологічна вразливість населення перед масовим поширенням інфекційних захворювань.

Аналізуючи останні дослідження щодо вивчення реакції на страх перед COVID-19 у багатьох науковців виникає питання пошуку дієвих алгоритмів психологічної допомоги та супроводу стресових й тривожних станів, зниження загальної уразливості особистості та комунікативної уразливості зокрема при зустрічі з ризиками, які неможливо передбачити.

У нашому дослідженні ми ставили собі за мету відстежити вплив такого явища яке вже сьогодні отримало назву «коронакриза» на особистість, на її здатність до стабілізації в нових умовах соціальної взаємодії. Поєднання таких факторів як страх перед хворобою та неочікуваність різкої зміни звичних правил соціальної взаємодії є неабияким випробуванням для ментального світу особистості.

Отже, дослідження психометричної оцінки уразливості щодо COVID-19 які були проведені на основі розробленої шкали страху перед COVID-19 показують негативні наслідки таких психологічних реакцій під час «коронакризи» як депресія, тривога, відраза до мікробів [5]. З іншого боку, «коронакриза» суттєво вплинула й на професійну практику надання психологічної допомоги населенню. За результатами опитування ліцензійних психологів США (більш ніж 3000 психологів-практиків) щодо того як змінились методи їх клінічної практики в умовах кризи із здоров'ям що зумовив COVID-19 було визначено, що відбувся практично миттєвий перехід від практики в офісі до онлайн-практиці. Дослідники зазначили, що практика телепсихології зросла з 29% користувачів які використовують онлайн-платформи для приватної практики, до більш ніж 80% тих, хто здійснює практично усю практику в Інтернеті [7].

Миттєвий перехід до роботи з онлайн-платформами позначився не тільки на роботі психологів-практиків, а й багатьох офісних працівників та працівників освіти та медицини. Така трансформація методів роботи та навчання відбувалась одночасно у багатьох країнах світу, всього за 1-2 тижні. Як відмічають вчені, на прикладі психологічної практики, такий швидкій зсув відбувся завдяки тому, що деякі процеси та процедури вже були впроваджені для потреб телепсихології, отже були доступними та апробовані [7].

Таким чином, миттєва трансформація методів роботи та навчання, страх перед COVID-19 та впровадження карантинних обмежень є тими неочікуваними ризиками, які потребують керування та мінімізації. З метою осмислення наслідків цих ризиків для безпеки особистісного простору та можливостей психологічного супроводу людини щодо їх керування та мінімізації ми провели дві хвилі онлайн-дослідження.

Для конструювання дослідження ми виходили з того, що страх перед повторюваними непередбачуваними подіями, стихійними лихами, за спостереженнями вчених веде до збільшення ризику соціальних стресорів, знижує психічне благополуччя людей, підвищує ризик депресії, тривоги, постравматичних розладів, гніву та насилля, соціальних переміщень та соціальних конфліктів [6].

Також вчені наголошують, і ми це вже спостерігаємо безпосередньо, що сукупність загроз і надалі буде розширюватися. Отже, за таких умов отримання якомога більшого репертуару уявлень людей на різні загрози дозволить зміцнити систему психологічної допомоги щодо зниження вразливості перед неочікуваними ризиками.

Вибудовуючи дизайн дослідження ми також враховували результати наших попередніх досліджень щодо вивчення ресурсів життєздатності особистості у надзвичайній ситуації, на прикладі подій Євромайдану 2013–2014 рр.. Отримані результати дозволили встановити значущі тенденції щодо вагомості таких факторів життєздатності як освіта та добра соціальна підтримка. Саме у надзвичайних ситуаціях добра соціальна підтримка надає необхідний ресурс для підтримання контролю власного здоров'я та пильності щодо безпеки життя. Отже, страх долати наодинці є не природно та дуже небезпечно для людини.

Ще одним значущім фактором конструювання нашого дослідження стале різке збільшення інформаційного потоку щодо смертельної небезпечності COVID-19, лавиноподібної неконтрольованої комунікації щодо реальних та фейкових небезпек пандемії та способів захисту від неї. За таких умов відбувається надмірне навантаження наших ментальних ресурсів, які відповідають за своєчасну та правильну оцінку небезпечності інформації. Унікальність ситуації, що склалась та неочікуваність її наслідків для особистості перетворює практично кожну комунікативну дію на ризик отримати фейкову, а відповідно шкідливу та токсичну інформацію. Отже, як наслідок людина сама того не помічаючи потрапляє у зону комунікативного ризику, що супроводжується сильно вираженими негативними емоціями, злістю, криком, блокуванням спілкування, категоричністю у висловлюваннях, вербальною та невербальною агресією. Цікаво, що на думку дослідників, основними характеристиками, що впливають на успішність самостійного виходу із зони комунікативного ризику є освіченість, виховання, толерантність, схильність до агресії, домінування, амбіційність [4].

Таким чином, намагаючись визначити алгоритми вирішення проблеми здійснення психологічного супроводу комунікативної вразливості особистості при зустрічі з ризиками, які неможливо передбачити ми сфокусували наше дослідження на виявленні маркерів та індикаторів життєздатного комунікативного простору особистості в умовах «коронакризи».

За результатами контент-аналізу було визначено смислову структуру комунікативного простору особистості у часи пандемії (весна 2020 року), а саме: адаптація до дистанційної роботи та навчання; пандемічні страхи; карантинні обмеження; саморозвиток, самоосвіта; організація дозвілля та відпочинку; фінансова та економічна криза. Також було визначено структуру «відкритих» контактів за критерієм так званої «співідентичності», відкритості конкретному партнеру у такому смисловому просторі комунікативного світу особистості як комфорт та безпека під час локдауну в Україні (весна 2020). Найбільш привабливий соціальний статус цієї структури контактів мають діти,

партнери, подружжя, друзі та приятелі, родичі, батьки, брати та сестри. Отже, підтримання психологічного контакту в умовах локдауну з дітьми, подружжям/партнерами, друзями/приятелями та родичами створюють стабілізаційний комунікативний «контур» особистісної безпеки та комфорту. Також на весні 2020 року у респондентів спостерігалась певна стійкість до комунікативного стресу, тобто відзначалась достатня керованість комунікативного стресу. Можна припустити. Що страх перед COVID-19 було частково збалансовано активним саморозвитком, опануванням нових дистанційних форм праці й навчання [2].

Результати другої хвилі дослідження особливостей конструювання комунікативного простору в умовах «коронакризи» дозволили визначити особистісні ресурси конструювання саногенної комунікації під час адаптації до нових умов соціальної взаємодії. Отже, коло підтримуючої взаємодії у таких життєвих сферах як навчання/робота та дозвілля/відпочинок окрім колег/співробітників та родини входять друзі/подруги. Причому характерними рисами партнерів з кола підтримуючого спілкування в обох життєвих сферах респонденти частіше за все називають турботливість, дружелюбність, емпатичність.

Аналізуючи динаміку розвитку особистісного сприйняття COVID-19 ми відзначили тенденцію зростання стресового напруження у порівнянні із більш менш стійкими станами, які ми спостерігали на весні (локдаун в Україні 2020). Отже, переважання негативних переживань відмічалося переважно у сфері навчання/робота порівняно із сферою дозвілля/відпочинок.

Динаміка зростання стресу у сфері навчання/робота підкреслює актуальність проблеми соціально-психологічного супроводу професійного стресу в умовах «коронакризи». Як зазначають дослідники, що вивчають особливості психології та педагогіки професійної діяльності, професійний стрес має такі різновиди як інформаційний, емоційний та комунікативний [3]. На нашу думку прологованість «коронакризи», незрозумілі терміни дії карантинних обмежень, брак достовірної інформації щодо ризиків COVID-19, неочікувані та часті зміни інформаційних параметрів професійної діяльності зумовлює емоційно-негативні переживання приниження, провини, гніву та образи в умовах протиріч або розриву ділових відносин. Отже, Самоукина Н.В. підкреслює, що емоційний стрес може дуже гостро переживатися людиною тому, що руйнуються глибинні настановлення та цінності працівника щодо його професії.

Сьогодні, можна зазначити, що ми спостерігаємо за комбінацією усіх трьох проявів професійного стресу: інформаційного, емоційного та комунікативного. Причому, сфера ділового спілкування в умовах «коронакризи», коли терміново та масово необхідно перейти в онлайн формат є найбільш уразливою. Отже, в процесі трансформації форм та способів ділового спілкування, велика імовірність виникнення реальних проблем у спілкуванні, що неминуче породжує таки комунікативні ризики як комунікативна агресія, маніпулювання, дративлість. Відповідно можна говорити про те, що в умовах

«коронакризи» такі загальновідомі проблеми спілкування як нездатність відмовити там де це є необхідним, незнання спеціальних прийомів захисту від маніпулювання, неспівпадіння темпів спілкування суттєво збільшує комунікативну вразливість особистості. Збільшення комунікативного стресу і як наслідок підвищення комунікативної вразливості у діловому спілкуванні в умовах «коронакризи» обумовлює тип спілкування особистості.

Якщо виходити з структурно-динамічних особливостей комунікативного світу особистості, якій запропонував В.І. Кабрін, можна визначити 4 типи спілкування: *імпульсивне спілкування* (ненавмисна, безпосередня, неконтрольована передача або обмін прагненнями, думками, планами, почуттями); *нормативне спілкування* (коли ми прагнемо і намагаємося вести себе в спілкуванні відповідно до загальноприйнятих норм і правил пристойності, порядності, гідності); *рольове спілкування* (співпраця, де кожен намагається діяти відповідно до прийнятої на себе ролі - учня або вчителя; батька або дитини; керівника або підлеглого і т.п. відповідно до прав, обов'язків та очікувань партнера); *духовне спілкування,* в якому партнери намагаються підтримувати і розвивати один в одному спільні духовні цінності, смаки і почуття (солідарності, справедливості, розуміння, довіри, любові, краси, істини і т.п.) [1]. Отже, можна вважати що коронакриза внесла різки та незворотні зміни в усю сферу спілкування особистості зокрема й у ділове спілкування, що природнім чином провокує імпульсивне спілкування, в якому переважає неконтрольваність та безпосередність передачі думками, почуттями, прагненнями та планами.

Таким чином, враховуючи особливості ситуації соціальної взаємодії, що сталася завдяки пандемії COVID-19 та страху перед COVID-19 комунікативна вразливість може проявлятись саме під час імпульсивного спілкування, коли старі норми та ролі взаємодії перестають діяти або потребують швидкої трансформації. Для того щод мінімізувати негативні наслідки від комунікативних ризиків в умовах коронакризи в Україні ми вважаємо слід впроваджувати норми і правила підтримуючого міжособистісного спілкування в усіх сферах життя та й в сфері ділового спілкування.

Отже, отримані нами дані вказують, що під час запровадження карантинних обмежень більшість респондентів шукають таки особистісні риси у партнерів по спілкуванню як турботливість, вміння підтримати і дати пораду, готовність допомогти, бажання прийти на допомогу, вміння турбуватись, уміння втішати, здатність до співпереживання, емпатія, співчутливість, емпатичність, вміння надихати, доброта, людяність, доброзичливість. Усі ці характеристики співідентичності є універсальними для усіх сфер життя людини. Транслювання цих якостей і дає те цілюще відчуття соціально-психологічної підтримки яка забезпечує зниження напруження в системі міжособистісного спілкування, керованість комунікативних ризиків, та утворює «захисне коло ідентичності» особистості в умовах «коронакризи». Таким чином впровадження відповідної структури сприйняття та надання соціальної підтримки, її системність та пролонгованість у часі здатні вкрай позитивно

впливати на збереження комунікативного здоров'я особистості та підтримувати продуктивний рівень професійної діяльності.

Список літератури

1. Кабрин В. И. Ментальная структура и динамика коммуникативного мира личности: методология, методы, эмпирические исследования : учеб.-метод. пособие. Томск : ТГУ, 2005. URL: http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/693/46693/22987?p_page=6
2. Ларіна Т. О. Вплив пандемії COVID-19 на комунікативний простір особистості. *Габітус.* 2020. № 19. С. 247–252. URL: http://habitus.od.ua/journals/2020/19-2020/45.pdf
3. Самоукина Н. В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. Изд. 2-е, доп. Москва : Тандем. Экмос. 384 с.
4. Страхова О. А. К вопросу об определении понятий «Коммуникативный риск» и «Зона коммуникативного риска». *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2017. № 9-2 (75). С. 150–153. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-opredelenii-ponyatiy-kommunikativnyy-risk-i-zona-kommunikativnogo-riska.
5. Ahorsu D. K., Lin CY., Imani V. et al. The Fear of COVID-19 Scale: Development and Initial Validation. *Int J Ment Health Addiction.* 2020. URL: https://doi.org/10.1007/s11469-020-00270-8
6. Ruzek J. I. Disaster Response, Mental Health, and Community Resilience. *Psychiatric Times.* 2020. № 37(1). URL: https://www.psychiatrictimes.com/view/disaster-response-mental-health-and-community-resilience
7. Sammons M. T., VandenBos G. R., Martin J. N. Psychological Practice and the COVID-19 Crisis: A Rapid Response Survey. *J Health Serv Psychol,* 2020. № 46. P. 51–57. URL: https://doi.org/10.1007/s42843-020-00013-2

Матвійчук Оксана Євгенівна
м. Київ
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-8555-3645

БІБЛІОТЕЧНА ПІДТРИМКА КОРИСТУВАЧІВ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ COVID-19

(на прикладі діяльності Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського)

Анотація. Висвітлено питання обслуговування користувачів у бібліотеках в умовах пандемії COVID-19. Розглянуто сучасні форми та методи роботи бібліотеки в онлайн-форматі. З'ясовано, що бібліотеки під час карантинних обмежень продовжують реалізовувати свою місію, знаходять можливості для поєднання активної діяльності і дотримання безпечних умов для своїх користувачів. Представлено досвід діяльності Державної науково-педагогічної бібліотеки імені В. О. Сухомлинського в умовах сучасних викликів. Зроблено висновок, що бібліотеки після скасування карантинних обмежень за умови дотримання санітарно-гігієнічних норм зможуть продовжувати свою діяльність та надавати бібліотечну підтримку користувачам.

Ключові слова: користувач, бібліотека, бібліотечна підтримка, діяльність бібліотек, пандемія COVID-19

Abstract. The article covers the issue of user service in libraries in the context of the COVID-19 pandemic. Modern forms and methods of library work in online format are considered. It has been found that libraries, during quarantine restrictions, continue to carry out their mission, find opportunities for active activities and a combination of safe conditions for their users. The experience of V.O.Sukhomlinsky State scientific and pedagogical library of Ukraine is presented in the conditions of modern challenges. It is concluded that libraries will be able to continue their activities and certify library support to users after the abolition of quarantine restrictions in compliance with sanitary and hygienic norms.

Keywords: user, library, library support, library activity, pandemic COVID-19.

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Бібліотеки завжди відігравали важливу соціальну, освітню та культурну функцію в суспільстві. Від початку свого існування і до сьогодення вони змінювались, модернізувались, залишаючи в пріоритеті своєї діяльності – надання інформації читачам. Наразі бібліотека відходить від терміну «читач», натомість більше використовує «користувач». Бібліотека – інформаційний, культурний, освітній заклад (установа, організація) або структурний підрозділ, що має упорядкований фонд документів, доступ до інших джерел інформації та головним завданням якого є забезпечення

інформаційних, науково-дослідних, освітніх, культурних та інших потреб користувачів, про що зазначено в Законі України «Про бібліотеки і бібліотечну справу» [8].

Сучасний користувач перебуває у постійному інформаційному полі – створює, отримує, накопичує і обмінюється інформацією. Нерідко саме в бібліотеці, яка є «інтелектуальним посередником» між людиною та інформацією, він знаходить відповіді на свої інформаційні запити.

Неочікувано та непередбачувано у березні 2020 року почались світові зміни, причиною яких стала коронавірусна інфекція. В умовах поширення пандемії коронавірусу, коли все гостріше стає відчутною потреба в отриманні якомога повнішої інформації саме бібліотеки претендують на одне із найбільш достовірних джерел надання інформації, є одним з найважливіших параметрів якості інформації, що у свою чергу визначає їх цінність. Тому сьогодні важливо не лише засвідчити бібліотечну підтримку користувачів в умовах пандемії, а й зазначити важливість бібліотечних змін для подальшого розвитку бібліотечної та освітньої галузі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В усіх країнах світу бібліотека сприймається суспільством як важливий чинник сталого розвитку: О.Бруй, В. Ільганаєва, Л. Філіпова, Н.Грабар, Л.Березівська та інші. Бібліотека це також і потужний інформаційний центр сучасності пріоритетом діяльності якого рівний доступ до інформації, знань і культурного надбання [1;17].

Одним з основних принципів роботи сучасної бібліотеки має стати принцип орієнтації на користувачів, який передбачає необхідність постійного виявлення, оцінку та забезпечення їхніх потреб, відмічає дослідник А.Ржеуський [10]. Дослідниця В.Струнгар виділяє три типи комунікації: бібліотека – користувач, бібліотека – бібліотека, користувач – користувач [14;15;16]. На сьогодні бібліотеки дедалі більше нарощують свою присутність в інтерактивному медіа-середовищі, а саме в соціальних медіа, що дає змогу говорити про створення системи представлення бібліотек у цьому сегменті інформаційного простору: В.Горовий, Г.Булахова, О. Мар'їна, Т. Гранчак, К. Лобузіна та інші.

Мета дослідження – висвітлити діяльність бібліотек України, спрямовану на забезпечення інформаційних потреб користувачів в умовах пандемії COVID-19. На прикладі Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В.О.Сухомлинського (ДНПБ України імені В.О.Сухомлинського) представити сучасні форми і методи роботи бібліотек в контексті суспільних викликів.

Актуальність теми дослідження. Значне зростання об'ємів і потоків інформації, які циркулюють у всіх сферах діяльності людини, інтенсивний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, а також інтеграційні процеси в міжнародному інформаційному просторі змінили підходи до бібліотечної справи в усьому світі. Пандемія COVID-19, необхідність дотримання карантинних обмежень, кардинально змінили шляхи комунікації користувачів з бібліотеками, науковими та освітніми закладами. Але фізичне

закриття «дверей» бібліотек дало змогу відкрити цифрові «двері. І щоб не втратити довіру користувачів в умовах поточної пандемії COVID-19, усі бібліотеки України доклали і докладають максимум зусиль для належної організації роботи бібліотек. В першу чергу – це надання безоплатного доступу до своїх колекцій, розширення діапазону послуг та ресурсів, які можна отримати віддалено, он-лайн чи на телефон. В період карантину, люди, які залишились в просторі стін своєї оселі, потребують різноманітної підтримки, в тому числі інформаційної, що пов'язаної з бібліотеками, їх ресурсами та сервісами. Відразу ж на початку пандемії на бібліотечних сайтах з'явилась інформація та звернення до користувачів використовувати доступні бібліотечні ресурси в інтернеті [2;7;11;12]. Аби зацікавити користувачів, працівники бібліотек проводять різноманітні заходи на сайтах та сторінках соцмереж [5]. Майстер-класи, реклама книг, консультації щодо роботи з електронними сервісами все відтепер у форматі он-лайн. А ще карантин – це час для самоосвіти, ознайомлення з хмарними платформами для проведення онлайн-конференцій та багато іншого. На початку карантину бібліотеки здебільшого поринули в так звану внутрішню роботу: навели лад у фондах і на своїх просторах, «підтягли» списання і закінчили облік та інвентаризацію книжкових колекцій.

Оскільки сьогодні світ ще ширше відкриває доступ до інформації, тому важливим напрямом діяльності бібліотек є:

забезпечення розкриття інформаційних ресурсів бібліотек через розширені пошукові можливості у каталогах для користувачів бібліотек;

забезпечення універсального швидкого, простого та зручного доступу до усіх типів інформаційних ресурсів бібліотек України через єдиний пошуковий інтерфейс;

запровадження сучасних сервісів доставки документів;

мережевість, яка передбачає розбудову зв'язків та налагодження дистанційного доступу до ресурсів бібліотек [2; 14].

Як свідчать дописи фахівців бібліотек, на початку карантину найактуальнішою для користувачів була інформація саме щодо COVID-19 та боротьби з ним [11;12]. Багато інформаційних запитів пов'язано з тим, що переважна частина суспільства продовжує працювати, навчатися, самоудосконалюватися в різних сферах і тому потребує постійно нової інформації про новинки від провідних видавництв, бібліотек, інших культурних інституцій. Оскільки, звичне та злагоджене життя бібліотек несподівано вимушено змінилося через широке поширення Covid-19, бібліотекарям довелося змінити свої професійні функції, розширити канали комунікації з користувачами, самостійно опанувати онлайн-програми та допомагати користувачам, щодо налаштування дистанційного спілкування, працювати за змішаною формою й в онлайн-режимі. Значно розширився діапазон послуг і ресурсів у віддаленому режимі, взаємодія із користувачами, отримання від них зворотнього зв'язку через онлайн-консультації електронною поштою, телефоном, в соціальних мережах Facebook, Instagram. Саме мобільність

бібліотечної спільноти вплинула на ефективну діяльність бібліотек.

Викликів зазнала і система освіти. Вчителі, учні та батьки сьогодні навіть більше, ніж завжди, потребують інформаційно-ресурсної допомоги, яку надають освітянські бібліотеки [18].

Мережа освітянських бібліотек України є найчисельнішою і об'єднує 18066 бібліотек Міністерства освіти і науки України та Національної академії педагогічних наук України, з них – близько 15000 бібліотек загальноосвітніх навчальних закладів. Сукупний бібліотечний фонд складає 333,2 млн. примірників документів. Загальна кількість користувачів – 7,7 млн. осіб. Кількість працівників – понад 20 тис. осіб.

Методичним центром є Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В.О. Сухомлинського. Її метою діяльності є широке інформування освітянської спільноти про інформаційні ресурси бібліотеки [13].

В умовах COVID-19 бібліотека тимчасово призупинила роботу з обслуговування читачів та почала працювати дистанційно. Відразу від початку оголошення карантину, майже усі послуги, бібліотека перенесла в он-лайн. Інформацію про всі заходи та послуги розмістили на веб-порталі, поширили через соціальні мережі, зробили розсилки е-поштою так, щоб максимальна кількість користувачів про це були поінформовані. Наприклад: Шановні користувачі! ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського НАПН України для вашої зручності пропонує скористатися інформаційно-бібліотечними послугами у дистанційному режимі. Окремо на вебпорталі бібліотеки виділено рубрики «Презентації. Заходи. Вебінари»; «Пункт європейської інформації».

На сайті бібліотеки створено рубрику «Запитай бібліотекаря», в якій подано корисну для користувачів інформацію для зв'язку з бібліотекою, це: логін Skype, телефон Довідкової служби, електронну пошту. Про зустріч для індивідуальних консультацій з спеціалістами можна домовитися через skype, e-mail чи телефоном, обов'язково вказавши тему та коло питань зустрічі.

Інформування користувачів відбувається активно завдяки використанню мережі Facebook. Бібліотека щомісяця пропонує своїм користувачам ознайомитися з новими надходженнями до фонду ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського НАПН України, консультує як замовити потрібні видання через електронний каталог. Колектив бібліотеки активно долучаються, за допомогою дистанційних технологій (цифрових систем управління навчанням; он-лайн-систем, призначених для мобільних телефонів; інструментів для створення цифрового навчального контенту тощо), до підвищення власної компетентності. Зокрема наукові та бібліотечні працівники беруть участь у циклі безкоштовних дистанційних навчальних вебінарів та курсів (Clarivate Analytics, «Наукові публікації – Publ.Science», Prometheus та ін.); оволоділи цифровими навичками за сучасним форматом на національній онлайн-платформі з цифрової грамотності Міністерства цифрової політики України «Дія. Цифрова освіта», що є складовою національного проєкту «Дія»; пройшли навчання за освітнім онлайн -курсом для бібліотекарів «Бібліотека –

відкритий публічний простір» на платформі «Відкритий університет Майдану»; курсом «Візуалізація даних»; опрацювали он-лайн курс «Digital-комунікації на платформі «Prometheus»; з курсом «Цифрові комунікації в глобальному просторі», який розрахований на всіх, хто хоче навчитись працювати з інформаційними технологіями на базовому рівні; з крос-платформним сервісом для створення графічного дизайну «Canva.com».

Для педагогів м. Києва, науковцями бібліотеки, було підготовлено он-лайн модуль «Інформаційні ресурси ДНПБ України ім.В.О.Сухомлинського як складник освітнього середовища». Під час ознайомлення з даною темою слухачі мають змогу переглянути віртуальну екскурсію по бібліотеці, ознайомитись із Календарем знаменних і пам'ятних дат у галузі освіти. Із зацікавленістю поставились педагоги до колекцій бібліотеки «Видатні педагоги України та світу»; «Педагоги-новатори», «Фонд В.О.Сухомлинського».

Педагоги столиці ознайомлюються з електронною бібліотекою, дізнаються про універсальний книжковий фонд, що містить близько 600 тис. примірників українською та іноземними мовами, значну частину якого становлять документи педагогічної й психологічної тематики. Під час проведення модуля надається консультативна допомога щодо пошуку необхідної інформації в базах даних: книги, періодика, бібліотечна справа, фонд авторефератів дисертацій, фонд рідкісних видань, документів іноземними мовами тощо.

Для вчителів-предметників, класних керівників та вихователів створено та надано доступ до бібліографічних покажчиків з актуальних питань педагогіки і психології; освітніх Інтернет-ресурсів; інформаційно-аналітичних ресурсів. Бібліографи підготували та оприлюднили наступні видання: «Психолого-педагогічна підтримка громадян в умовах пандемії Covid-19 (рекомендаційний бібліографічний список)»; «Законодавче та нормативно-правове забезпечення сфери освіти України для протидії поширенню Covid-19 (рекомендаційний бібліографічний список)»; «Бібліотеки в умовах пандемії Covid-19 (рекомендаційний бібліографічний список)» [6].

Окремо на веб-порталі бібліотеки виділено рубрики «Бібліотека Нової української школи»; «На допомогу професійній самоосвіті» для шкільних бібліотекарів, які поширюють інформацію серед учасників освітнього процесу.

ДНПБ України імені В. О. Сухомлинського НАПН України ініціювала та створює ряд онлайн-проєктів: «Читаймо Сухомлинського он-лайн». Студіюйте твори видатного українського педагога-гуманіста Василя Сухомлинського, завантаживши їх із «Науково-педагогічної електронної бібліотеки». Думки щодо прочитаного та цитати висловів педагога, просять залишати в коментарях. Наступний проєкт «Sukhomlinsky News». Це публікація однойменного бюлетня, який із 2015 р. готує та оприлюднює Alan Cockerill , учений і популяризатор спадщини Василя Сухомлинського серед англомовних читачів у всьому світі. Бібліотека подає українську та англомовну версію бюлетня.

До уваги користувачів онлайн-проєкти «Ми стоїмо на плечах наших попередників: Видатні педагоги-ювіляри»; та «Казки В.О. Сухомлинського у

підручниках та посібниках О.Я. Савченко», які адресовані працівникам закладів загальної середньої, дошкільної та позашкільної освіти, здобувачам освіти, батькам, широкому загалу. Спільні з Педагогічним музеєм України, Педагогічно-меморіальним музеєм В.О. Сухомлинського бібліотека готує онлайн-проєкти «Афоризми Сухомлинського»; «Опис зображень із фондів музею та бібліотеки» (подається фото і підпису у форматі тексту про подію чи постаті, представлені на фото). Наприклад, під фото, на якому учениця доглядає за квітами в шкільній теплиці подано наступний текст «Краса створюється тільки красою, людина твориться тільки людиною».

Фахівцями бібліотеки підготовлено ряд віртуальних книжкових виставок: «Софія Федорівна Русова (1856–1940) – видатна українська педагогиня, громадсько-освітня діячка»; «Ні! Я жива! Я буду вічно жити!», присвячену 150-річчю від дня народження Лесі Українки та інші.

Організовано Всеукраїнську мережеву бібліотечну акцію «Поезія Лесі Українки – джерело невичерпної мудрості та незламної сили духу», в якій взяли участь бібліотекарі, вчителі та учні закладів загальної середньої освіти з різних областей України.

На сайті бібліотеки оприлюднено поради користувачам та бібліотечним фахівцям щодо діяльності в умовах пандемії: «Безпека бібліотек, читачів і співробітників під час і після пандемії COVID-19»; «COVID-19 і глобальна бібліотечна сфера / COVID-19 and the Global Library Field»; «Інформаційний дайджест і рекомендації щодо роботи бібліотек закладів освіти в умовах пандемії COVID»; «Бібліотеки в умовах епідемії COVID-19; «Бібліотеки в умовах епідемії COVID-19»; «Бібліотеки в умовах пандемії COVID-19», рекомендаційний бібліографічний список літератури», підготовлений ДНПБ України імені В. О. Сухомлинського. Сьогодні колектив бібліотеки працює над новими проектами, ініціює різноманітні он-лайн заходи, постійно інформує своїх користувачів про них, тим самим надаючи бібліотечну підтримку.

Висновки. Пандемія коронавірусу COVID-19 створила для бібліотек незвичну ситуацію, що вимагає від працівників пошуку нових методів роботи, побудови власної стратегії на випадок форс-мажорних обставин у майбутньому. Бібліотеки під час карантинних обмежень продовжують реалізацію своєї місії, знаходять можливості для активної діяльності та поєднання безпечних умов для своїх користувачів. Саме під час карантину бібліотекарі усвідомили, що таке віртуальний користувач і як задовольняти його інформаційні потреби, це наблизило бібліотеки до якісно нового рівня функціонування та безперечно відкрило перед ними нові горизонти та можливості. Отже, бібліотека, поширюючи інформаційно-посередницькі повідомлення, що спрямовані на наповнення інформаційного простору, популяризацію діяльності, забезпечення ефективності роботи бібліотеки, у соціальних мережах, зокрема Facebook виконує завдання інформування, посередництва, продукування, акумуляції, сприяння, комунікації.

Сьогодні бібліотеки всього світу працюють над тим, щоб продовжувати надавати доступ до своїх послуг та ресурсів, прагнуть бути

конкурентоспроможним центром культурних комунікацій, інтелектуального й соціального розвитку та безперервної освіти, поєднуючи бібліотечне середовище і сучасні інформаційні технології, формують особливий простір для оприлюднення ідей, спілкування, творчості, від чого зростає їх актуальність, соціальний ефект і практична значущість.

Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В.О.Сухомлинського є потужним науково-освітнім соціально значущим інформаційно-комунікаційним центром, який здійснює науково-інформаційний супровід освіти й науки. Навіть в умовах пандемії COVID-19 бібліотека розробляє, удосконалює та впроваджує новітні сучасні послуги науково-інформаційного та бібліотечного обслуговування користувачів, швидко реагує на їх запити, намагається бути з ними в постійному контакті. Саморозвиток, культурне самозбагачення та самоосвіта допомагають бібліотекарям адаптуватись до нових умов роботи, знаходити слова підтримки своїм користувачам та самим впевнено рухатися далі, до нових звершень і перемог. Зрозуміло, що після епідемії світ вже буде іншим. Збільшуватиметься частка цифрових технологій і темпи їхнього зростання. Стануть нормою віддалена робота та віртуальні сервіси. Тому для кожної бібліотеки – це час для аналізу викликів, осислення та побудови стратегії подальшого розвитку.

Список літератури

1. Бібліотека – відкритий публічний простір. *ВУМ. Online.* 2020. URL: https://vumonline.ua/course/library-open-public-space/
2. Бібліотеки під час пандемії. *WOA.* 2020. URL: https://library-kswoa.blogspot.com/2020/04/blog-post_28.html
3. Бібліотечні ресурси та послуги на період карантину COVID-19. *Наукова бібліотека Національного університету «Києво-Могилянська академія» :* [офіц. сайт]. 2020. URL: https://library.ukma.edu.ua/index.php?id=760
4. Бібліотечні фонди в період пандемії. *Методична служба публічних бібліотек Києва :* [офіц. сайт]. 2020. URL: http://olga-methodlibkyiv.blogspot.com/
5. Дистанційна діяльність бібліотек області під час пандемії COVID-19: за результатами аналізу групи «Бібліотечна Житомирщина» у соціальній мережі Facebook / КЗ «Обласна універсальна наукова бібліотекам ім. О. Ольжича», НМВ; уклад. О. Ковальчук, ред. Г. Врублевська. Житомир, 2020. 6 с.
6. Електронні сервіси он-лайн. Державна науково-педагогічна бібліотека України ім. В. О. Сухомлинського. *Facebook.* 2020. URL: https://www.facebook.com/dnpb.gov.ua
7. Завжди на зв’язку... *Бібліопростір.* 2020. № 9. С. 3–4.
8. Закон України «Про бібліотеки і бібліотечну справу». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/32/95-%D0%B2%D1%80#Text
9. Поки триває карантин: що пропонують найкращі бібліотеки світу – Центральна бібліотека / Українська бібліотечна асоціація. *Facebook.* 2020. URL:

https://www.facebook.com/pg/ula.org.ua/posts/

10. Ржеуський А. В. Аналіз інформаційних послуг бібліотек з допомогою інструментарію бенчмаркінгу. *Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія.* 2016. № 2. С. 97–105.

11. Світ ще ширше відкриває доступ до інформації. Нац. б-ка України ім. В. І. Вернадського : [офіц. сайт]. Київ, 2020. URL: http://www.nbuv.gov.ua/node/5198

12. Скористайтесь вільним часом оптимально – для знань. Нац. б-ка України ім. В. І. Вернадського : [офіц. сайт]. Київ, 2020. URL: http://www.nbuv.gov.ua/node/5199

13. Стратегія розвитку Державної науково-педагогічної бібліотеки України ім. В. О. Сухомлинського на 2017–2026 роки / [авт. Л. Д. Березівська, Д. О. Закатнов, Л. І. Страйгородська та ін.] ; за наук. ред. Л. Д. Березівської ; ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. Київ, 2020. 28 с.

14. Струнгар В. Бібліотека і соціальні медіа: термінологічно-понятійний аспект. *Бібліотечний вісник.* 2014. № 6. С. 23–27.

15. Струнгар В. Представлення бібліотеки в інтерактивному медіасередовищі: змістовий аналіз. URL: http://nbuviap.gov.ua/

16. Струнгар В. Статистичний підхід до вивчення комунікації бібліотеки і користувача через соціальні медіа. *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences.* 2015. № III (11). Вип. 67. С. 80–84.

17. Чотири простори бібліотеки: модель діяльності: практичний посібник / авт.-уклад.: О. Бояринова, О. Бруй, Л. Лугова, Я. Сошинська, І. Шевченко ; Укр. бібліот. асоц. Київ, 2020. 104 с.

18. Як вчителі та шкільні системи можуть діяти в умовах пандемії COVID-19. *Нова українська школа.* 2020. URL: https://nus.org.ua/articles/yak-vchyteli-ta-shkilni-systemy-mozhut-diyaty-v-umovahpandemiyi-covid-19-porady-batka-pisa/

Поліщук Світлана Анатоліївна
м. Київ
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-6576-8331

ВИТОКИ ВОЛЬОВОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ КОНСТРУКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ В НАДЗВИЧАЙНІЙ СИТУАЦІЇ

Анотація. Актуалізується проблематика конструктивної поведінки людини в надзвичайних ситуаціях. Встановлено пізнавальні пріоритети системи адаптації до нової життєдіяльності. Показано, що вольова саморегуляція має виразно структуровані смислові прояви, її базовий зміст започатковується в дитинстві, зокрема в молодшому шкільному віці. Наголошується на необхідності планомірного формування досвіду вольової саморегуляції як умові конструктивної поведінки життєвого шляху.

Ключові слова: вольова саморегуляція, вольові якості, вольове зусилля, надзвичайна ситуація, молодший шкільний вік, конструктивна поведінка.

Abstract. The issue of person's constructive behaviour in emergency situations was actualized. The cognitive priorities of the system of adapting to new life were outlined. It was shown that volitional self-regulation has clear structured semantic manifestations. Its basic content begins in childhood, in particular, at primary school age. Emphasis was placed on the need for systematic forming the experience of the volitional self-regulation as a condition for constructive life behaviour.

Keywords: volitional self-regulation, volitional qualities, volitional effort, emergency situation, primary school age, constructive behaviour.

«Надзвичайні ситуації» − це події, які виходять за межі звичного життя людини, загрожують її психічній та фізичній цілісності, призводять до руйнації соціальної структури громад. Закономірно, що вони реально і потенційно є шкідливими для здоров'я, небезпечними для життя, порушують екологію, завдають значних матеріальних збитків, зрештою – погіршують життєдіяльність суспільства.

Вирізняють провідні ознаки для класифікації надзвичайних ситуацій: 1) неочікуваність / передбачуваність (легше прогнозувати соціальну, політичну, економічну ситуацію); 2) швидкість розповсюдження (військовий конфлікт, техногенна аварія, стихійне лихо); 3) масштабність розповсюдження (локальні, місцеві, територіальні, регіональні, федеральні, транскордонні конфлікти); 4) календарний термін (короткочасні / затяжні); 5) зміст впливу (випадкові / цілеспрямовані).

Відповідно, витоки надзвичайних ситуацій можуть бути техногенними, природними та біосоціальними.

У зв'язку з цим, фаховий психологічний супровід людей, які перебувають у надзвичайних ситуаціях, має базуватися на доказовому та зрозумілому опредметненні психологічних та соціальних наслідків.

1. Психологічні наслідки виявляються у змінах емоційного стану людини, її поведінки, стосунків, що може мати місце на тлі 1) досвіду перебування у надзвичайній ситуації, або набутих проблем (психічні розлади, зловживання алкоголем чи іншими хімічними речовинами), 2) проблем, які виникли через перебіг такої ситуації (непатологічний дистрес, психічні розлади: депресія, ПТСР, тривожні розлади, розлади адаптації), 3) недосконалого наданням постраждалим громадянам гуманітарної допомоги (наприклад, через нестачу тематичної інформації про можливість її отримання).

2. Соціальні наслідки аналогічно можуть бути спричинені схожими проблемами: 1) досвід (бідність, належність до соціальних груп, які зазнають стигми та дискримінації у суспільстві); 2) перебіг надзвичайної ситуації (руйнація сімейних зв'язків, порушення роботи соціальних мереж, знищення чи зменшення структури та ресурсів громади, зниження рівня довіри до влади, збільшення виявів гендерного насильства тощо), 3) залежність від особливостей надання гуманітарної допомоги (руйнація традиційних механізмів підтримки, зневіра у чесності та відкритості організацій, які надають допомогу тощо) [3].

Мінімізація таких негативних наслідків можлива завдяки конструктивній поведінці, яка завжди має «вихідну ціль» і тому є адаптивною, сприяючи задоволенню тих потреб людини, які були порушеними (водночас завжди постає джерелом її активності), але головне − вона неможлива без вольової саморегуляції як концентрованої передумови усвідомленого реагування людини на загрозливі чинники для здоров'я і життя. Отже, її витоки слід «шукати» в онтогенезі вольового розвитку, зокрема у молодшому шкільному віці.

Означена проблематика з 1990-тих рр. перебуває зокрема у центрі дослідницької уваги Ф. Василюка, В. Іваннікова, І. Малкіної-Пих, С. Поліщук, Т. Титаренко, В. Чернобровкіна, В. Чернобровкіної і в даному випадку на основі емпіричного дослідження визначила, як уже зазначалося, сюжетну лінію нашої статті «з'ясування особливостей становлення здатності людини до вольової саморегуляції як передумови її конструктивної поведінки».

Досвід надання психологічної допомоги людям, які перебувають у надзвичайних ситуаціях, демонструє функціональну значущість вольової саморегуляції для набуття ознак конструктивної поведінки. Тоді активується система адаптації до нових життєвих умов з наступними пізнавальними пріоритетами:

1. Відбувається порушення внутрішньої психологічної системи діяльності, внаслідок чого виникає необхідність у новій функціональній системі, яка забезпечить психічну адаптацію до нових умов.

2. Активність такої функціональної системи визначається взаємодією її підсистем, коли формуються нові інтегративні якості людини, які сприяють психологічній адаптації.

3. Провідне місце у формуванні названої системи належить саморегуляції, яка виконує дві функції: 1) вплив на несприятливі фактори (природні, соціальні) надзвичайної ситуації; 2) сприяння вибору правильної стратегії для ліквідації порушень внутрішньої психологічної системи діяльності.

4. Зняття порушень внутрішньої психологічної системи діяльності можливе через конструктивну поведінку, внаслідок чого передбачається актуалізація емоційної та вольової саморегуляції. Тоді конструктивна поведінка передбачає ті форми активності, які пов'язані з усвідомленням і опредметненням причинно-наслідкових зв'язків між задоволенням «вихідних» потреб, постановкою цілі – виразної у формулюванні, «прозорої» та «лаконічної» та відповідної для неї організованої поведінки.

І навпаки: якщо емоційна та вольова саморегуляції недостатньо розвинені, то замість конструктивної поведінки прогресує поведінка фрустраційна зі своїми типовими проявами, наприклад: 1) рухове збудження; 2) апатія, 3) агресія і деструкція; 4) стереотипія («сліпе» повторювання фіксованої поведінки); 5) регресія (втрата «якості» виконання конструктивної поведінки) [1].

Лише усвідомлений зв'язок поведінки людини з її внутрішніми мотивами як результатом опредметнення потреб сприяє конструктивно-структурованій самоорганізації у надзвичайній ситуації, де виокремлюється її стадійність (етапи): 1) переживання дискомфорту; 2) усвідомлення причини дискомфорту як наслідку порушення потреб («чого (!) не вистачає»); 3) окреслення осмисленої цілі, або побудова стратегії; 4) покрокове планування поведінки для реалізації осмисленої цілі з урахуванням об'єктивних умов діяльності та суб'єктивних показників своїх можливостей; 5) прогнозування наслідків спланованої поведінки; 6) остаточна організація поведінки; 7) власне конструктивна поведінка.

Досить часто реалізації «мотиво-доцільної» поведінки заважає сформований «самоконтроль» (Ю. Куль), який виявляється у зростаючий довільній увазі. Емоції здебільшого пов'язані з кінцевим результатом («Чи вийде?»), тому емоційна напруга вища за операціональну. Отже, для попередження нервового зриву потрібні додаткові цикли довільного контролю. Тоді спроби переборення негативних факторів на довільному рівні мобілізують у людини значні ресурси, які можна використати для регулювання дії.

Поруч із «самоконтролем» діяльності може спостерігатися її «саморегуляція», що виявляється вже на рівні мимовільної уваги. У такому разі, зусилля, які були б спрямовані на енергетизацію поведінки, вже непотрібні. Емоції пов'язуються з ресурсом виконання дії («Я зроблю це», «Я зробив це не зовсім правильно» тощо). Відповідно, емоційна напруга стає відносно низькою, а операційна напруга − об'єктивно високою. Перешкоди викликають мимовільне збільшення зусиль, спрямованих на досягнення мети. Виходить, що принцип «саморегуляції» постає економнішим у ресурсах [5].

Таким чином, чим нижчі показники емоційної напруги, тим вища напруга операційна, а, значить, більша ймовірність конструктивного відбору ключових (провідних) мотивів через первинний етап (це «розуміння власних потреб») наступних дій, передбачення можливих наслідків мотивованої поведінки і, зрештою, «організації поведінки» щодо попередніх осмислених цілей та усвідомлених наслідків.

Заразі, на жаль, відсутні завершені наукові уявлення про розуміння особливостей взаємовідношень між вольовою саморегуляцією та мотивацією діяльності. Це значно ускладнює процес розуміння закономірностей впливу вольової саморегуляції на прояви конструктивної поведінки. Водночас не викликає сумнівів, що потрапляючи до надзвичайної ситуації, людина повинна має бути підготовлена до такої поведінки не стільки на рівні тренінгів, а передовсім через тривалий попередній набутий досвід вольової саморегуляції у повсякденному житті. Чим раніше такий досвід набуватиметься, тим конструктивнішою стане поведінка у ситуації нагального соціального запиту.

Отже, конструктивна поведінка через повсякчасні «тренування» має попередньо отримати автоматизований зміст, що забезпечить не лише своєчасне реагування на надзвичайну ситуацію, а також мінімальні втрати під час перебування у ній за рахунок автоматичного включення процесів, які сприятимуть «реконструкції» попередньо функціонуючої, але вже не актуальної (!) адаптаційної системи життєдіяльності.

У зв'язку з цим, лише через вивчення закономірностей «набуття» вольової саморегуляції можна стверджувати про планомірне створення необхідних умов для конструктивної поведінки, що дозволятиме згодом цілеспрямовано актуалізувати її у потрібних ситуаціях («не можна з кишені вийняти те, чого ти туди не поклав!»).

У такому контексті доцільно зауважити, що початкові основи з'ясування фізіологічних механізмів вольових дій були закладені у працях І. Сєченова й продовжені його послідовниками І. Павловим та В. Бехтерєвим, що дозволило уникнути суб'єктивізму у розгляді проблематики волі (І. Павлов) та довести взаємозв'язок між волею й зовнішніми і внутрішніми стимулами (В. Бехтерєв). У їхньому авторстві вольові акти тлумачаться «складними індивідуальними сполучно-рефлекторними діями». З того часу вивчення волі та вольової регуляції поведінки стає дійсно різноплановим. Як приклад, досліджується взаємозв'язок між вольовим становленням, вольовою саморегуляцією та спілкуванням (В. Аснін, О. Запорожець, Г. Костюк, О. Ковальов, В. Котирло, О. Лурія, Я. Неверович). О. Лурія, з'ясовуючи зв'язок між довільними рухами та спілкуванням, вказує на вплив другої сигнальної системи на розвиток довільних рухів, наголошуючи, що з її допомогою людина вміє аналізувати власні реакції та складати програму дій, тобто вона вміє планувати діяльність (О. Запорожець, Я. Неверович).

На думку Г. Костюка, воля є історичним продуктом розвитку особистості, залежить від об'єктивної дійсності, але опосередковується її внутрішніми станами, процесами та властивостями. Схожа наукова позиція в О. Ковальова:

вольове становлення залежить від суспільних відносин та світосприймання людини, що безпосередньо впливає на її потребо-мотиваційну сферу.

Загалом, позиція вивчення волі на основі мотивів широко впроваджувалася у поглядах психологів цього історичного періоду. Знову-таки у О. Ковальова зустрічаємо, що якісні характеристики волі людини залежать від узгодженої єдності мотивації. Потреби, інтереси спонукають до певної діяльності, яка завжди чимось мотивована. Відбувається двосторонній зв'язок (С. Рубінштейн): цілі та мотиви спонукають до діяльності і водночас формуються в ній.

Проблема мотиву вольової дії була предметом спеціальних досліджень Ш. Чхартішвілі, який основними ознаками волі, вважає свідомий зміст поведінки і зусилля як здатність до подолання перешкод. Воля мотивована тим, що потрібно людині, воля і мотив − єдині, поза мотивом воля не функціонує так само, як і мотив поза волею, тобто, вивчаючи волю, потрібно звертатися до мотиваційної сфери.

О. Леонтьєв, дотримуючись цієї точки зору, зазначав, що вольова дія − це дія, яка відбувається в умовах полімотивації, коли різні мотиви мають різні афективні значення, тобто одні є позитивними, а інші − негативними. Якщо в свідомості людини «зіткнулися» декілька мотивів, то вона повинна зробити вибір. Тоді вольовий акт є подвійним: спочатку йому передують певні бажання, які ґрунтуються на наших уявленнях про кінцеву мету, а потім уявляються вчинки та дії, які потрібно здійснити для її досягнення.

Л. Божович вбачає головним завданням у дослідженні вольової поведінки вивчення тих психологічних механізмів, які беруть участь у перебудові мотиваційної ієрархії різноманітних дій, що відбуваються завдяки внутрішній інтелектуальній роботі (проблема взаємозв'язку інтелекту й волі не залишається поза увагою). Відповідно, вивчається місце потребо-мотиваційної сфери у становленні волі, що виявляється у побудові вольового акту, наприклад: 1) виникнення спонукання і попередня постановка мети; 2) стадія обмірковування і боротьба мотивів; 3) вирішення; 4) виконання (С. Рубінштейн).

Названі фази складного вольового акту з певними змінами визнаються іншими психологами, наприклад: 1) наявність вибору між двома або більше рішеннями; 2) прийняття рішення; 3) подолання перешкод (О. Леонтьєв); або – доводиться стадійність вольового акту: 1) почуття, потреба, тобто прагнення; 2) передбачення мети; 3) уявлення про рух; 4) безпосередньо рух (М. Ланге).

У цілому, мотиваційний підхід полягає в аналізі волі як здатності до ініціації дій або посиленні спонукання до дії. Орієнтація на спонукальну функцію волі забезпечує акцентування її мотиваційної сторони.

З точки зору самодетермінації можна розглядати підхід «вільного вибору» у вивченні волі. Так, В. Іванніков наголошує, що більшість представників цього напрямку вважали справжньою причиною будь-якого вольового акту роздуми людини над цінністю та значущістю мети у ставленні

до власних знань, поглядів, світосприймання, переконань (М. Алексєєв, Л. Виготський, П. Гальперін та ін.).

Л. Виготський, звертаючись до історії становлення вчення про волю, зауважує, що стара психологія, вивчаючи волю, її сутність вбачала у проблемі вибору (кожна дитина повинна оволодіти процесом вибору, в основі якого знаходяться зовнішні характеристики дій та мотивів, котрі обираються). С. Рубінштейн вважав, що істинна вольова дія − це передовсім свідомий вибір та рішення. Вибір цілей та мотивів виокремлюється як одна з функцій волі М. Алексєєвим, Ш. Чхартішвілі. Щоб прийняти певне рішення, воля повинна орієнтувати людину в ситуації моральної відповідальності (П. Гальперін) (виходить, що волю як «вільний вибір» вчені пояснювади з позицій функціонування пізнавальних процесів та становлення самосвідомості особистості).

Воля, як регуляційна функція, (М. Басов, Л. Виготський. В. Селіванов та ін.) разом з психічними процесами пов'язувалася із вмінням людини керувати собою. Використовуючи теорію В. Іваннікова, тут можна зробити такі висновки:

1. За М. Басовим, воля – це психічний механізм, завдяки якому особистість регулює власні функції, є показником здоров'я особистості. Її регуляційна функція виявляється в увазі, яка керує сприйманням, пам'яттю, мисленням, емоціями та рухами, тобто воля нездатна самостійно виробляти дії або думки, а лише регулює їх.

2. Л. Виготський вважав головним у проблемі волі довільну регуляцію поведінки та психічних процесів. У розвинених формах вольова регуляція опосередковується штучними знаками і відбувається як об'єднання різноманітних психічних функцій в єдину функціональну систему, яка виконує регуляцію діяльності або певного психічного процесу.

3. Аналіз спонукальної функції волі та її розгляд як регулятора поведінки належить В. Селіванову: воля є регулюючою функцією мозку людини, виявляючись у вмінні свідомо керувати собою та власною діяльністю, керуючись спонуками та метою. Як керування собою у випадках зовнішніх та внутрішніх перепон на шляху досягнення мети розглядали волю Г. Луков, А. Пуні, П. Рудик [2].

Парадокс, але характеризуючи волю, вольову саморегуляцію вчені досить часто у прагненні всебічного її розуміння ставали прихильниками одночасно кількох підходів. Водночас розв'язання питання про природу вольової саморегуляції вимагало з'ясування її витоків в ґенезі людини.

Найчастіше ключовими поняттями вольового розвитку вважаються 1) вольові дії, 2) вибір мотивів та цілей, 3) довільна регуляція внутрішніх станів, дій, психічних процесів, 4) вольові якості:

1. Діапазон критеріїв вольової дії є різноманітним: 1) цілеспрямованість і усвідомленість; 2) викликається актуальними і неактуальними потребами для людини; 3) передбачає наявність та подолання зовнішніх і внутрішніх перешкод, використовуючи для цього вольове зусилля як структурну одиницю

вольової дії; 4) як правило, відзначається дефіцитом збудження (або гальмування) на її початку та включенням певних механізмів, що стимулюватимуть додаткове збудження (гальмування) і досягнення поставленої мети.

2. Численні теоретичні доробки присвячені розгляду іншого ключового поняття волі та вольової саморегуляції – це боротьба мотивів та цілей. Спектр думок тут також відзначається різноманітністю, що природно, коли йдеться про вивчення такого складного явища психіки. Наприклад. В. Селівановим розроблено модель функціональної структури волі та вольової саморегуляції людини (емоційні процеси, стани, якості,вольові процеси, стани, якості; пізнавальні процеси, мотивація).

Саме мотивацією пов'язані інтелект, емоції та воля. Мотиви визначають соціальний зміст і спрямованість волі, а тому є її головною складовою. Водночас мотив як предмет потреби (О. Леонтьєв) не є кінцевою та достатньою стимулюючою силою для виконання будь-якої дії. Це, швидше, вихідне положення, умова і причина спеціального процесу побудови спонуки до дії (О. Баканов, В. Іванніков). Будь-якій зовнішній предметній дії відповідає внутрішня мотиваційна дія, яка може бути мимовільною і довільною.

Тут ми наголошуємо на наукових уявленнях О. Баканова, який, розглядаючи стадії розвитку вольового процесу, визначає 1) стадію натуральної підлеглості мотивів(дії, які спрямовані безпосередньо на мотив, є специфічною якістю натуральної «співпідлеглості» мотивів у тварин; у людей така стадія однаково властива розумово відсталим дітям та здоровим дітям на переході від віку «немовляти» до «раннього дитинства»), 2) стадію, де відбувається конфлікт мотивів (процес «співпідлеглості» мотивів починає опосередковуватися цілепокладанням, проте нормальне функціонування розвиненої особистості вимагає реалізації ієрархії мотивів у діяльності).

3. Наступним критерієм волі є довільна регуляція людиною своїх внутрішніх станів, дій, психічних процесів, що первинно виявляється в довільних рухах як ознаці першого ступеня у розвитку волі. З цього приводу, уже зазначалося, що Л. Виготський вважав довільність нижчим рівнем розвитку волі. Довільна дія стає вольовою завдяки особливим обставинам, які потребують мобілізації внутрішніх ресурсів особистості у боротьбі з труднощами.

Оригінальна наукова позиція у Г. Штуки у визначенні складових системно-структурного утворення довільних дій: 1) цілеспрямованість (високий рівень довільних дій) як найбільше виразне виокремлене утворення; 2) опосередкованість (здатність використовувати допоміжні засоби з метою виконання дії); 3) усвідомленість (здатність розуміти мету, мотиви, шляхи реалізації та результатів дії).

Г. Штука вважає довільність складною формою психічної регуляції діяльності, яка має усвідомлений зміст, опосередкованість та цілеспрямованість, виникає у процесі співробітництва та спілкування, забезпечує функцію регулювання пізнавальних процесів і поведінки [6].

Деякі дослідники розглядають довільні дії нерефлекторними, неінстинктивними, що передбачають намір та планування, усвідомлені причини, контроль та регуляцію (В. Іванніков).

У процесі оволодіння функціональними властивостями речей складається система рухів і дій, формуються образи предметів. Довільність психічних процесів формується відповідно до балансу тих вимог, які ставлять перед людиною життя та діяльність. Дії стають особистісними, ускладнюються залежності між мотивами та цілями діяльності, що істотно впливає на розвиток довільності поведінки (В. Котирло). Вольова дія має всі характерні риси довільного процесу, де за довільними діями знаходиться суб'єкт, а за вольовими − людина, тобто вольова регуляція (саморегуляція) є останньою стадією в оволодінні людиною власними процесами.

В. Іванніков, вважаючи, що вольова регуляція (саморегуляція) полягає у створенні додаткового спонукання на основі довільної регуляції, виокремлює три ступені розвитку вольової регуляції (саморегуляції): 1) довільні процеси на базі погребового спонукання; 2) довільні процеси на основі свідомого відображення необхідності і можливості такої регуляції з допомогою мовлення; 3) вольові процеси як особистісний рівень довільної регуляції.

Отже, вольова регуляція (саморегуляція) є особистісним рівнем довільної регуляції спонукання до дії, необхідність якої свідомо прийнята людиною.

4. Останній критерій волі пов'язаний з вольовими якостями особистості, які не залежать від конкретної ситуації і є відносно постійними, стійкими психічними утвореннями. Відповідно, визначаються їхні показники: ширина (кількість видів діяльності, в яких вони виявляються); сила (міра збудження вольового зусилля, яке спрямоване на подолання перешкод); стійкість (сталість прояву вольових зусиль у однотипних ситуаціях).

Виокремлюються змістові характеристики цього компоненту волі (як приклади): 1) цілеспрямованість (загальна – як мета життя; часткова − вміння ставити і стримувати мету для віддалених дій і вчинків); 2) ініціативність (здатність розпочинати дію за власним покликом та вміння без сторонньої допомоги виконувати дії); 3) наполегливість (здатність для поставленої мети тривалий час долати перешкоди і труднощі, що залежить від життєвого досвіду, інтересів, успіхів і невдач, рівня домагань та змісту мотивів); 4) витримка (пов'язана з гальмуванням фізіологічних процесів та залежністю від балансу збудження і гальмування, які визначаються типом нервової системи) тощо.

Зауважимо, що формування вольових якостей є динамічним процесом, тобто не завжди окремі вольові якості є взаємопов'язаними. Для їхнього виховання необхідно формувати інші характеристики особистості: почуття впевненості в собі, адекватний рівень домагань і самооцінки, особистісна рефлексія тощо. З вольовою саморегуляцією пов'язане не тільки виникнення і становлення вольових якостей, а також їхня узгодженість (І. Бех) як показник цілісності, структурованості, ввутрішньої єдності вольових якостей.

Таким чином, наукова ситуація, яка виявляється у різноманітності наукових поглядів про природу волі, переконливо доводить наявність

труднощів у з'ясуванні сутності цього поняття. Неможливо не звернути увагу на зміст умов, які впливають на прояви волі і можуть розглядатися особливою довільною формою мотивації.

Перехід до власне вольової саморегуляції відбувається тоді, коли необхідність зусилля є очевидною, але зовнішні чинники або відсутні, або недостатні. У такому разі, суб'єкт довільно застосовує додаткові джерела спонукання. Вольова саморегуляція розвивається у процесі життєдіяльності, тому входить до загального розвитку людини.

Деталізований аналіз структури вольової саморегуляції, яка складається з трьох блоків, зустрічаємо у Т. Шульги:

1. Спонукальний (сила мотиву, мета та ступінь стійкості). Його характеристики: час виконання завдань, які потребують вольових зусиль; кількість спроб при розв'язанні завдань.

2. Виконавчий спосіб реалізації дій і цілей (зовнішні − підлеглість вимогам дорослого, наслідування їх дій тощо; внутрішні − способи самомобілізації на виконання завдань, самовдосконалення).

3. Результативний (підсумки конкретних дій з розв'язанням завдань: «це було справжнім рішенням чи імітацією?»; рівень сформованості вольових якостей; ступінь спланованих програм дій; ступінь задоволеності собою тощо) [7].

Чинниками ефективності вольової саморегуляції можуть бути 1) оптимістичне і песимістичне ставлення до життя і людей, 2) рівень самооцінки, 3) особливості орієнтувальної діяльності і мотивації вольової поведінки, 4) рівень домагань і схильність до ризику, 5) показники нервової системи тощо (В. Калін).

Важливо акцентувати, що типологічні особливості, з одного боку, зумовлюють запас психофізіологічних ресурсів, форми і способи реактивного регулювання взаємодії людини з навколишнім середовищем, а, з другого, − впливають не на ефективність вольового регулювання, а на частоту виникнення ситуацій, які вимагають такого регулювання.

Вольова саморегуляція не потрібна там, де йдеться про актуальну потребу, оскільки тоді вона буде стимулом. Якраз − навпаки: її необхідність спричиняється 1) діями людини, не пов'язаних з актуальними потребами, а, значить, відсутніми є достатні спонуки до виконання, 2) чинниками, завдяки яким знижується або унеможливлюється створення і підтримка необхідної спонуки, 3) утриманням від дій, пов'язаних з актуальною потребою, яка, однак, у даній ситуації постає соціально схваленою(В. Іванніков).

Отже, загальна закономірність вольової саморегуляції полягає в тому, що вона необхідна там, де недостатньо спонук для дії або її гальмування незалежно від причин, які таку ситуацію викликають.

Очевидно, що вольова саморегуляція 1) буде розвиватися синхронно з розвитком внутрішнього плану дій, який знаходиться в основі саморегуляції людини, 2) формує самоконтроль і оцінку результатів власних дій, що викликає переживання успіху «влади над собою» (у цьому, власне, полягає її вирішальна

роль у становленні конструктивної поведінки людини у критичних та надзвичайних ситуаціях).

Таким чином 1) основою саморегуляції є внутрішній план дій, 2) перехід до власне вольової саморегуляції відбувається тоді, коли необхідність зусилля очевидна, але зовнішні чинники або відсутні, або їх недостатньо, 3) вольова саморегуляція є особистісним рівнем довільної регуляції спонукання до дії, необхідність якої свідомо обрана людиною.

Цілеспрямоване формування вольової саморегуляції має спиратися на створення сприятливих умов для вольового розвитку людини у кожному віковому періоді (як приклад, вже означений у тексті молодший шкільний вік). У цьому пізнавальному розрізі цікавими можуть бути результати нашого емпіричного дослідження, метою якого було вивчення вольових якостей дівчаток та хлопчиків та особливостей їхнього вольового зусилля (отримана інформація є результатом узагальнення лонгітюдного та поперечного зрізів). Саме у цьому віковому інтервалі розуміння ознак вольового розвитку дозволяє планомірно формувати у людини вольову саморегуляцію упродовж наступного життя, створюючи тим самим умови для формування конструктивної поведінки.

Отож з'ясовано, що розвиток вольових якостей у дівчат 7-9 років розгортається за трьома сюжетними лініями: 1) дисциплінованість (7-й рік життя) – цілеспрямованість (8-й рік життя) – незалежність (9-й рік життя); 2) витримка (7-й рік життя) – наполегливість (8-й рік життя) – витримка(9-й рік життя); 3) активність (7-й рік життя) – стриманість (8-й рік життя) – наполегливість (9-й рік життя).

Відповідно, у кожному віці провідні тріади мають такий вигляд: 7-й рік життя – «дисциплінованість – витримка – активність»; 8-й рік життя – «цілеспрямованість - наполегливість – стриманість»; 9-й рік життя – «незалежність – витримка – наполегливість».

Основні детермінанти вольового розвитку: 7-й рік життя – цілеспрямованість, ініціативність; 8-й рік життя – ініціативність, самостійність; 9-й рік життя – ініціативність, старанність. Провідна детермінанта – ініціативність.

Розвиток вольових якостей у хлопців 7-9 років також розгортається за трьома сюжетними лініями, напрямок яких визначається якостями-орієнтирами: а) самостійність (7-й рік життя) – наполегливість (8-й рік життя) – організованість (9-й рік життя); б) стриманість (7-й рік життя) – рішучість (8-й рік життя) – рішучість (9-й рік життя); в) витримка (7-й рік життя) – активність (8-й рік життя) – сміливість (9-й рік життя).

Відповідно в кожному віці провідні тріади («ядра») є такими: 7-й рік життя – «самостійність – стриманість – витримка»; 8-й рік життя – «наполегливість – рішучість – активність»; 9-й рік життя – «організованість – рішучість – сміливість».

Основні детермінанти вольового розвитку: 7-й рік життя – наполегливість, відповідальність; 8-й рік життя – цілеспрямованість,

самостійність; 9-й рік життя – ініціативність, відповідальність. Провідна детермінанта – відповідальність.

Відмінності у процесі розвитку вольових якостей спричиняються принаймні двома чинниками: 1) динамічний взаємоперехід складових комплексу у дівчат; 2) специфіка становлення обох комплексів полягає насамперед у функціонуванні тих якостей, які мають найменшу ступінь схожості з рештою складових (у дівчаток – наполегливість, витримка; у хлопців – організованість, рішучість) та найбільшу схожість (у дівчат –ініціативність, самостійність, старанність; у хлопчиків – відповідальність, старанність, цілеспрямованість).

Головні блоки вольових якостей: у хлопців – 7-й рік життя: самостійність, організованість, витримка, 8-й рік життя – наполегливість, рішучість, сміливість, активність, 9-й рік життя – організованість, рішучість; у дівчат – 7-й рік життя: дисциплінованість, витримка, активність; 8-й рік життя – цілеспрямованість, наполегливість, стриманість; 9-й рік життя – незалежність, «ініціативність – старанність», витримка, наполегливість.

Отже, провідними детермінантами, які визначають вольове становлення особистості, у дівчат є ініціативність, у хлопців – відповідальність. Вольове становлення дітей обох статей розгортається за трьома сюжетними лініями, де у дівчат основною лінією є «від активності до стриманості та до наполегливості», а у хлопчиків «від витримки до активності та до сміливості» [4].

Стосовно вольового зусилля, то його прояви у молодшому шкільному віці виявляються здебільшого у трьох ситуаціях: 1) у стані втоми; 2) при подоланні фізіологічно зумовлених труднощів; 3) у розумовій діяльності за наявності перешкод.

З’ясовано, що розвиток вольових якостей у ситуаціях прояву вольового зусилля у стані втоми виразніший у дітей, які здатні до вольового зусилля на всіх етапах роботи. Протилежні тенденції спостерігаються у групі «повної відсутності здатності до вольового зусилля». Ситуації коливання у проявах вольового зусилля виразнішу динаміку мають у вольових якостях дівчат. Міра здатності до вольового зусилля у ситуаціях подолання фізіологічно зумовлених труднощів істотніше пов’язана з вольовими якостями хлопців. Загальна динаміка прояву вольових якостей за наявності вольового зусилля схожа для обох статей. Здатність до вольового зусилля у розумовій діяльності за наявності перешкод у дівчат полягає у розвитку вольового комплексу з наступною його стабілізацією (у хлопців додатковим стимулом знову постає зовнішня стимуляція діяльності).

Таким чином, формування вольової саморегуляції у молодшому шкільному віці (на прикладі дітей 7-9 років) передбачає створення сприятливих умов для формування конкретних вольових якостей однаково з урахуванням віку і статі (аналогічно це стосується тактики щодо вольового зусилля) [4]. Зрештою, цілеспрямоване формування таких якостей та здатності до вольового зусилля набувається досвід переживання успіху «влади над собою», який формується через розвинений самоконтроль і вміння оцінювати результати

своїх дій. Однак таке можливе лише тоді, якщо з самого початку ці дії були «мотиводоцільними» і «організованими» (тут ми повторимося: «не розуміючи чого прагнеш, не отримаєш бажаний результат, оскільки не знаєш, чого саме бажаєш!).

Висновки: 1. Потрапивши у надзвичайну ситуацію, людина, яка мала досвід переживання успіху «влади над собою», буде готовою до конструктивної поведінки через попередньо набутий досвід вольової саморегуляції у повсякденному житті. 2. Такий досвід має увиразнюватися у молодшому шкільному віці, оскільки одним із його особистісних новоутворень є довільність дій. Надалі він стане автоматизованим, дозволяючи зберегти значні ресурси (емоційні, інтелектуальні, фізичні тощо) і своєчасно розпочати реконструкцію попередньо сформованої неактуальної адаптаційної системи життєдіяльності.

Список літератури

1. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с.
2. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции. Москва : Изд-во УРАО, 1998. 144 с.
3. Малкина-Пых И. Г. Экстремальные ситуации. Москва : Изд-во Эксмо, 2005. 960 с.
4. Поліщук С. А. Вольовий розвиток дітей молодшого шкільного віку : навч.-метод. посіб. Суми : Університетська книга, 2005. 158 с.
5. Поліщук С. А. Методичний довідник з психодіагностики : навч.-метод. посіб. Суми: Університетська книга, 2009. 442 с.
6. Штука А. Т. Психологические особенности формирования произвольности действий у младших школьников : дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. Киев, 1987. 151 с.
7. Шульга Т. И. Возрастные особенности волевых качеств школьников и их формирование в процессе физического воспитания : дис. …канд. психол. наук: 19.00.07. Москва, 1986. 222 с.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОТИДІЇ НЕГАТИВНИМ ІНФОРМАЦІЙНИМ ВПЛИВАМ НА ОСОБИСТІСТЬ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

Збірник матеріалів методологічного семінару НАПН України
8 квітня 2021 року

Редакційна рада:
Кремень В.Г. (голова), Луговий В.І. (заступник голови),
Топузов О.М., Максименко С.Д., Слюсаревський М.М.

Редакційна колегія:
Максименко С.Д. (гол.ред.); Слюсаревський М.М. (заст. гол. ред.); Засенко В.В.,
Найдьонова Л.А., Панок В.Г., Прохоренко Л.І., Смульсон М.Л., Суший О.В.,
Титаренко Т.М., Чепелєва Н.В., Куліш Т.І. (секретар)

(електронне видання)

Видавництво «Педагогічна думка»
04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-а, корп. 2;
тел./факс: (044) 481-38-85
book-xl@ukr.net
Свідоцтво про внесення суб’єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців,
виготовників розповсюджувачів
видавничої продукції
Серія ДК № 3563 від 28.08. 2009 р.