

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України



АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ:

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

ТОМ 14

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

ВИПУСК 5

Київ – Ніжин

2020

Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том 14: Методологія і теорія психології. – Випуск 5. Київ– Ніжин. Видавець « ПП Лисенко М.М.». 2020. – 335с.

Головний редактор

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

Заступник головного редактора:

дійсний член НАПН України, доктор психол. наук, професор *Н. В. Чепелєва*

Відповідальні секретарі:

канд. психол. наук, ст.н.с. *Н. В. Слободяник*(друкована версія);

канд. психол. наук, ст.н.с. *О. Л. Вернік* (електронна версія).

Редакційна колегія:

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

Члени міжнародної редакційної колегії:

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

Редакційна рада тому: *Зликов В.Л.* (відповідальний редактор), канд. психол. наук, доцент; *Кузикова С.Б.*, доктор психол. наук, професор; *Михальчук Н.О.*, доктор психол. наук, професор; *Власова О.І.*, доктор психол. наук, професор; *Жигайло Н.І.*, доктор психол. наук, професор; *Копилов С.О.* кандидат філологічних наук; *Тавровецька Н.І.*, кандидат психол. наук, доцент; *Лукомська С.О.* кандидат психол. наук; *Котух О.В.* (відповідальний секретар тому).

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

(протокол № 4 від 27.02.2020 р.)

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

Збірник внесено до Переліку наукових фахових видань України в галузі психологічних наук (Наказ МОН України № 1021 від 7.10.2015 р.)

ЗМІСТ

<i>Бончук Н. В. Особливості суб'єктивно-особистісного складника психологічної готовності старшокласників до різних видів творчої математичної діяльності</i>	5-16
<i>Воропаєв Е. П. Психофизические аспекты репетиционной работы музыкантов</i>	16-26
<i>Губенко О.В. Психолого-педагогічні засоби підвищення якості освітніх послуг в закладах загальної середньої освіти (теоретико-методологічні аспекти проблеми)</i>	26-36
<i>Завгородня О.В. Уявлення про психологічну феноменологію: спроба упорядкування</i>	37-50
<i>Завгородня О.В., Степура Є.В., Депутат В.В. Алекситимія як гетерогенний феномен</i>	50-64
<i>Заєць І.В. Теоретичний аналіз проблеми мотивації особистості в психологічній науці</i>	64-74
<i>Зливков В.Л. Психологічні особливості користувачів Facebook</i>	74-86
<i>Зливков В.Л., Лукомська С.О., Котух О.В. Раціогуманістичні засади ефективної комунікації</i>	86-93
<i>Ковальчук О.С., Коваль В.О., Горіна О.Т. Цінності особистості в комплексному курсі вивчення англійської мови «CLOSE-UP» від NATIONAL GEOGRAPHIC LEARNING.</i>	94-103
<i>Копилов С.О. Проект «загальної психології» Л.С. Виготського та логіка інтеграції психологічного знання</i>	103-117
<i>Крилова-Грек Ю.М. Поняття інформаційно-комунікативної діяльності медіа-фахівця в психології</i>	117-129
<i>Крилова А.А. Краєва О.А. До проблеми наративної ідентичності операторів служби підтримки в умовах пандемії COVID</i>	130-143
<i>Лукомська С.О. Соціальна стигматизація горювання під час пандемії COVID-19</i>	143-152
<i>Мединцев В. А. Контексты методологических идей Г. А. Балла</i>	152-165
<i>Москаленко О.В. Психологическая зрелость личности как поликомпонентный феномен</i>	165-175
<i>Перепелиця А. В. Програма тренінгу з профілактики та подолання емоційного вигорання у спортсменів</i>	175-194
<i>Раджабова С.Ш. Особливості психологічної підготовки майбутніх педагогів</i>	194-205
<i>Рибалка В.В. Розуміння психології як науки про душу, дух, «Я» та психологічне життя людини</i>	205-216
<i>Салюк М.А., Ковальчук О.С., Несправа М.В., Дашевська Ю.С. Типи сприйняття образу ветерана АТО/ООС сучасною українською молоддю</i>	216-225

<i>Сідлярєнко Т.Р. Формування ціннісно-сміслової сфери та її впливу на самодетермінацію сучасної молоді: теоретичний аналіз проблеми</i>	226-233
<i>Скоростецька Н.В. Проблема соціального інтелекту у сучасних дослідженнях: сфери б'юті - індустрії</i>	233-247
<i>Собкова С. І., Собков Ю. В. Ставлення як основа побудови взаємостосунків у підлітків</i>	247-258
<i>Травєрсе Т. М. Особливості творчої діяльності : математичної, політичної</i>	258-268
<i>Федько С.Л. Культуродоцільний підхід у психологічному консультуванні: генезис феномену</i>	268-280
<i>Харченко Н.А., Маринова А.П. Психологічні особливості акцентуїованих підлітків з різним рівнем соціального інтелекту під час пандемії COVID-19</i>	280-288
<i>Черкаська Є.Ф. Формування емоційної стійкості в умовах екстримальної педагогіки</i>	289-299
<i>Шевченко К.О. Розвиток емоційного інтелекту педагога-фасилітатора</i>	299-310
<i>Яковенко С.І. Психологія мира та права людини в контексті раціогуманізма Г.О. Балла</i>	310-323
<i>Яковицька Л.С. Соціально-психологічні чинники конформної поведінки студентської молоді</i>	324-334

БОНЧУК Н. В.

аспірантка Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ.

ОСОБЛИВОСТІ СУБ'ЄКТИВНО-ОСОБИСТІСНОГО СКЛАДНИКА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО РІЗНИХ ВИДІВ ТВОРЧОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Бончук Н.В. Особливості суб'єктивно-особистісного складника психологічної готовності старшокласників до різних видів творчої математичної діяльності. Творча математична діяльність вивчається через процес розв'язання математичних задач, оскільки задача вважається моделлю для опису процесуальних особливостей творчої математичної діяльності. Процес творчого математичного мислення (творча математична діяльність) зумовлюється об'єктивним (предметно-функціональна) і суб'єктивно-особистісним (мотивація, емоційно-вольове, ціннісне ставлення) компонентами.

Суб'єктивно-особистісний компонент психологічної готовності до творчої математичної діяльності складають цінності, мотивація, вольова саморегуляція, особистісно-характерологічні особливості старшокласників. Встановлено структуру цінностей старшокласників, які мають безпосередній стосунок до реальної буденної соціальної поведінки учнів. Серед особливостей вольової саморегуляції старшокласників, встановлено, що в цілому загальна міра оволодіння своєю поведінкою у різних обставинах і довіклєвих ситуаціях є достатньо високою. Це свідчить про те, що у них наявні здібність і здатність свідомо керувати своїми діями, станами та спонуками.

Вивчаючи особливості самоактуалізації старшокласників за критерієм виконуваних ними видів творчої математичної діяльності: математичні класи, ліцеї (Гмл), учасники олімпіади (Го); уроки математики в загальноосвітньому закладі (Гш). Учні групи Гмл схильні цілісно, відчуваючи нерозривність лінійності часу; мають достатньо високу міру розвиненості самоактуалізації, схильності керуватися в своєму житті власними цілями, що має вияв у вільному виборі старшокласниками значущих видів діяльності.

Учням групи Гш властива дискретність у сприйнятті свого життєвого шляху; мають високу міру залежності, несамостійності. Усі учні старших класів виявили не здатність приймати своє роздратування, прояви агресивності як природні прояви людської природи. Вони не можуть швидко встановлювати тісні емоційно-насичені контакти з оточуючими людьми, що опосередковано свідчить про їхню схильність до предметної орієнтації діяльності (за Є. Климовим) типу «людина-знак».

Ключові слова: творча діяльність, психологічна готовність старшокласників до творчої діяльності, творча математична діяльність, види творчої діяльності.

Постановка проблеми. Динамічний суспільно-політичний розвиток вітчизняного соціуму актуалізував чимало проблем, серед яких проблема розвитку особистості у творчій діяльності, що стає особливо значущим в ранній юності. Саме в цьому віці перед людиною гостро постає проблема

професійного самовизначення, пошуку того предметного виду діяльності в якому якомога яскравіше можуть розкритися особистісні здібності, переваги молоді людини.

У дослідженнях процесу творчої діяльності, тобто процесу розв'язання творчих задач йдеться про вивчення особливостей творчого мислення, де задача використовується як модель для опису творчої мисленнєвої діяльності (Адамар, 1970; Балл, 1990; Брушлинский, 1970; Матюшкин, 1984; Моляко, 1994 та ін.).

Характерні для юнацького віку особливості у когнітивній та особистісній сферах зумовлюють різну міру їх розвиненості, інтегрованості, індивідуалізованості змістів психічної діяльності, опосередкованості психічного розвитку суб'єктивними та особистісними механізмами, переходом від становлення до того чи іншого рівня розвитку психічних структур, що стане підґрунтям для сформованої готовності старшокласників до творчої діяльності та можливостей розвитку в ній. З цим пов'язана необхідність дослідження психологічної готовності до творчої діяльності старшокласників, зокрема математичної творчої діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій. Творча математична діяльність вивчається через процес розв'язання математичних задач, оскільки задача вважається моделлю для опису процесуальних особливостей творчої математичної діяльності (Л. Мойсеєнко, 2001), де задача трактується як особлива система (Балл, 1990 та ін.).

Вчені довели, що завдяки використанню задач створюються умови для цілісного врахування зовнішніх і внутрішніх проявів джерел активності мисленнєвої творчої діяльності: учіннєвої (Балл, 1990; Костюк, 1977; Рубінштейн, 1976), конструкторської (Моляко, 2007), технічної (Губенко, 1998), літературної (Кривопишина, 2011), політичної (Траверсе, 2015) та ін. У математичній діяльності розроблено системи якісних та кількісних характеристик різних типів, видів, класів математичних задач; а також розроблено системи засобів і способів забезпечення їх розв'язання.

Мета статті – розкрити зміст суб'єктивно-особистісного компонента психологічної готовності старшокласників до різних видів творчої математичної діяльності.

Виклад матеріалу дослідження. Процес творчого математичного мислення (творча математична діяльність) зумовлюється об'єктивним (предметно-функціональна) і суб'єктивно-особистісним (мотивація, емоційно-вольове, ціннісне ставлення) компонентами. З огляду на це варто говорити про предметно-функціональний, суб'єктивно-особистісний види готовності до виконання математичної творчої діяльності.

Зміст предметно-функціональної готовності до діяльності складають змістовний та операційний субвиди (за В. Моляко), які містять відповідно обізнаність, орієнтування у математичній інформації, математичні знання (знання зі спецпредметів), а також математичні здібності, навички і вміння розв'язування математичних задач. Це зумовлює здатність учня до

конструювання системи (означеної ним сукупності) математичних фактів засобами використання відомих йому математичних знань (правил, тверджень, законів і т. п.), де розв'язок (відповідь) є структурною складовою вибудованої ним системи.

Суб'єктивно-особистісний компонент психологічної готовності до творчої математичної діяльності старшокласників складають мотиваційно-емоційний та особистісно-характерологічний субвиди психологічної готовності. До мотиваційної сфери віднесено спрямованість, емоційно-вольове, ціннісне ставлення до математичної діяльності. Сприймання, розуміння, структурування, запам'ятовування власне математичних умов математичної задачі може здійснюватися з різною мірою легкості, коректності, повноти тощо. Також, суто математичний матеріал умов розв'язуваної задачі старшокласником викликає у нього те чи інше відповідне ставлення до задачі, до задачної ситуації загалом тощо.

У дослідженні взяли участь 200 осіб, учнів старших (10–11) класів, віком 16–17 років закладів середньої освіти міст Києва та Харкова, фізико-математичного ліцею міста Києва; серед яких виокремлено три групи за критерієм міри включеності учня в математичну творчу діяльність, а саме: 1) учні спеціальних математичних класів (50%); учні математичного ліцею (50%), для яких математична діяльність (яка є навчально-творчою діяльністю) є наближеною до закономірностей її виконання у математичній сфері (Гмл); 2) учні-учасники математичної олімпіади (50%), для яких математична діяльність за змістом відповідає закономірностям та особливостям творчої математичної діяльності (Го); 3) учні пересічного класу закладу середньої освіти (50%), які залучаються до математичної діяльності за випадком, зумовленим об'єктивними нормативними вимогами навчального процесу у відповідному класі (Гш).

З'ясовуючи особливості суб'єктивно-особистісного компоненту психологічної готовності старшокласників до творчої діяльності (цінностей, мотивації, вольової саморегуляції) за результатами методики «Велика п'ятірка» з'ясувалося, що структура особистості досліджуваних має свою специфічність. У цілому отримано такі результати, а саме: екстраверсія (M=15,45), доброзичливість (M=29,19), добросовісність/самоконтроль (M=33,76), нейротизм (M=13,43), відкритість досвіду (M=28,75).

Виходячи з результатів, за шкалою екстраверсія (M=15,45), обдарованим до математичної діяльності старшокласникам властиві активність (M=11,51), домінування (M=12,09), товарицькість (M=10,71), що свідчить про наявні у них потреби у спілкуванні, спрямованості на коло однолітків-друзів, з якими можна гарно провести час. Проте вони також схильні віддавати перевагу теоретичним видам діяльності. Будучи у навчальній діяльності визнаними і дорослими, і своїми ровесниками, вони прагнуть до домінування в своєму значущому середовищі, досягають помітних успіхів у математичних змаганнях. Схильні до усвідомлення і планування свого майбутнього. Ці старшокласники схильні зважувати свої

вчинки, не піддаючись на первинні середовищні впливи, схильні до контролювання проявів своїх почуттів, рідко бувають нестриманими. Будучи схильними до інтровертованості, їм вдається краще працювати в спокійній обстановці. Вони є більш чутливими до покарання, ніж до заохочення.

Достатньо високі результати за шкалою доброзичливість ($M=29,19$) свідчать про те, що для старшокласників характерним є схильність позитивно ставитися до людей, що виявляється у співпраці ($M=19,46$), розумінні інших ($M=19,59$). Будучи до певної міри чуйними людьми, вони добре розуміють інших, схильні відчувати відповідальність за спільну справу, сумлінно і відповідально виконують взяті на себе доручення. Взаємодіючи з іншими, такі люди намагаються уникати розбіжностей. У навчальній групі, у класі такі старшокласники переважно користуються повагою.

Результати за третім фактором добросовісність/самоконтроль ($M=33,76$) свідчать про те, що старшокласники, які займаються творчою математичною діяльністю характеризуються вольовою регуляцією своєї поведінки. Це має вияв в акуратності ($M=20,72$), наполегливості ($M=20,06$), розсудливості ($M=16,48$). Їм властива сумлінність, відповідальність, обов'язковість, точність і акуратність в діяльності, яку вони виконують. Будучи схильними до порядку, вони виявляють наполегливість в діяльності і тому досягають в ній високих результатів. Вони не схильні порушувати загальноприйнятні норми поведінки в соціумі, намагаються їх виконувати навіть у тих ситуаціях, які не вимагають обов'язкового їх дотримання. Розвинена сумлінність, розсудливість, поєднані з самоконтролем особистості, вони рідко відчують себе повністю розкутими настільки, щоб дозволити собі дати волю почуттям.

Результати за четвертим фактором - нейротизм ($M=13,43$) свідчать про те, що старшокласники відчують себе впевненими у своїх силах, схильні переважно стримано і сміливо дивитися в обличчя фактам, відрізняються постійністю у своїх планах та вподобаннях. На життя намагаються дивитися серйозно і реалістично, усвідомлюють вимоги дійсності, не приховують від себе власних недоліків - самокритичність ($M=11,09$), хоча можуть перейматися через дрібниці, не відчуючи себе добре пристосованими до життя - тривожність ($M=12,89$). Вони схильні зберігати спокій навіть у найнесприятливіх ситуаціях, перебуваючи більше в гарному настрої, ніж в поганому.

Результати за п'ятим фактором - відкритість досвіду ($M=28,75$) свідчать, що старшокласники схильні задовольняти свою цікавість ($M=19,69$), проявляючи інтерес до різних сторін життя. Їм легко дається навчання математиці - допитливість ($M=18,81$), проте вони недостатньо серйозно ставляться до систематичної так званої наукової діяльності. Вони схильні довіряти здоровому глузду, не люблять різких змін у своєму житті, надаючи перевагу сталості і надійності у всьому, що його оточує. До буденних життєвих подій вони підходять з логічної мірки, шукаючи раціональних пояснень і практичних зисків.

Дослідження динаміки змін цінностей особистості старшокласників у зв'язку з життєвими проблемами свідчить, що значення по вибірці характеризують міру сформованості їхніх нормативних ідеалів та індивідуальних пріоритетів.

Встановлені рівні нормативних ідеалів характеризують такий тип (профіль особистості) старшокласника, який змістовно складається з ієрархії цінностей: досягнення (24,73), безпека (23,61), універсалізм (19,73), самостійність (19,03), стимуляція (18,61), конформність (17,98), влада (17,59), гедонізм (16,73), традиції (15,82), доброта (13,31).

Конформність (17,98), як прагнення до обмеження, не вчинення тих дій, проявів тих схильностей і спонук до дій, які можуть завдати шкоди іншим або не відповідають соціальним очікуванням. Йдеться про стримування схильностей, які мають негативні соціальні наслідки (слухняність, самодисципліна, ввічливість, повага батьків і старших). Традиції (15,82), свідчать про значущість символів і ритуалів у життєдіяльності старшокласників, які визначаються досвідом існування групи і які закріплюються як групових традиціях (класу, навчального закладу тощо). За таких обставин, традиційний спосіб поведінки учня стає символом групової солідарності, виразом єдиних цінностей і гарантією продуктивного функціонування в групі. Йдеться про зискування поваги, прийняття у процесі слідування звичаєвим та ідеям, які існують в субкультурі старшокласників математичних класів.

Доброта/щедрість (13,31), як так званий просоціальний тип цінностей, порівняно з універсалізмом, свідчить про наявність у старшокласників прихильності, яка стосується благополуччя в близькому буденному спілкуванні. Ці цінності вважаються похідними від потреб в позитивній взаємодії, в аффілітації і забезпеченні процвітання групи. Йдеться про прагнення учнів до збереження благополуччя тих осіб, з якими старшокласник знаходиться у постійному міжособистому контакті.

Міра сформованості у старшокласників цінності універсалізму (19,73), свідчить про їхні схильності до розуміння оточуючого середовища, терпимості до людей і природи. Мотиваційними цілями цінності універсалізму можуть бути потреби виживання груп та окремих осіб, які стають явними при здійсненні контактів поза своїм середовищем.

Самостійність (19,03), тобто визначальною метою цього типу цінностей є незалежність мислення і вибору дій, незалежність у творчій та дослідницької діяльності. Цінність самостійність є похідною від організаційної потреби в постійному контролі й управлінні, а також від інтеракційної потреби автономності й незалежності.

Стимуляція (18,61) є похідною від організаційних потреб у розмаїтті і глибоких переживаннях з метою підтримки учнями оптимального рівня активності. Біологічно зумовлені варіації потреби стимуляції детермінуються накопиченим старшокласниками соціальним досвідом. Мотиваційна мета цього типу цінностей полягає в новизні, глибоких переживаннях.

Гедонізм (16,73), свідчить про прагнення і значущість для хлопців і дівчат задоволеності та отримання насолоди від життя; досягнення (24,73), що свідчить про прагнення старшокласників досягти особистого успіху (успішний, амбітний) через демонстрування своїх компетентностей відповідно до соціально заданих стандартів, підкреслюють активну демонстрацію компетентності в конкретній взаємодії. Наявність соціальних компетенцій в середовищних умовах субкультурних стандартів, зокрема навчального закладу, зумовлює соціальне схвалення учня.

Влада (17,59) як цінність характеризується співвідношенням показників домінантності / підпорядкованості; саме цей тип цінностей пов'язаний з досягненням соціального статусу, контролюванні або домінуванні над іншими людьми, над засобами, де важливим є авторитет і багатство; безпека (23,61), як прагнення гармонії, стабільності середовища, в якому перебуває старшокласник; йдеться про цілісний тип цінностей, який водночас стосується індивідуального та групового контекстів існування учнів, оскільки саме в цих цінностях сфокусовано значною мірою мету безпеки для особистості (соціальний порядок, безпека сім'ї, взаємодопомога, чистота, почуття приналежності, здоров'я).

Проте, коли йдеться про нормативні ідеали, насамперед говорять про цінності особистості, які є вживаними на рівні переконань особистості. Це дало змогу виявити структуру (ієрархію, супідрядність) цінностей старшокласників, що можна використовувати в тренінговій роботі, але ці цінності не завжди можуть виявлятися в безпосередній соціальній взаємодії, у поведінці учнів. Тому було виявлено особливості ціннісної сфери старшокласників, зокрема специфіку тих цінностей, які мають безпосередній стосунок до реальної буденної соціальної поведінки учнів.

Виявлені результати за рівнями індивідуальних пріоритетів свідчать про те, що старшокласники так само, як і в показниках нормативних ідеалів, мають схожу послідовність параметрів. Зокрема, цінності: досягнення (20,53), безпека (20,01), універсалізм (17,21), самостійність (17,00), стимуляція (15,21), конформність (13,81), влада (12,17), гедонізм (11,45), традиції (10,27), доброта (8,92).

У дослідженні особливостей вольової саморегуляції старшокласників, встановлено, що в цілому загальна міра оволодіння своєю поведінкою у різних обставинах і довіклієвих ситуаціях є достатньо високою ($M=11,72$). Це свідчить про те, що у них наявні здібність і здатність свідомо керувати своїми діями, станами та спонуками. Вираженість таких рис характеру як наполегливість ($M=7,93$) та самовладання ($M=6,26$) також підтверджують встановлену загальний показник вольової саморегуляції старшокласників.

Так, особливості вольової саморегуляції старшокласників (за методикою А. Зверькова, Е. Ейдмана) полягаю в тому, що середній показник за субшкалою вольова саморегуляція ($M=8,21$) свідчить проте, що старшокласники все ж до певної міри є самостійними, активними, незалежними. Вони мають помірну впевненість у собі, стійкість намірів,

реалістичність поглядів. Вони мають схильності до усвідомлення своїх мотивів, і здатні домагатися втілення своїх намірів. Їм властиве вміння розподіляти зусилля і до певної міри контролювати свої вчинки.

Показник за субшкалою наполегливість ($M=6,31$) свідчить про те, що старшокласники мають помірне вираження сили своїх намірів, а отже, й прагнень до завершення розпочатої ними справи. Потенційно це діяльні, працездатні учні, які здатні активно домагатися впровадження намічених планів. Проте головна їхня настанова полягає в тому, щоб розпочати справу. Вони схильні орієнтуватися і дотримуватися соціальних норм, що було встановлено і в попередньому діагностуванні їхніх цінностей.

Показник міри вираженості субшкали самовладання ($M=5,69$) свідчить про помірний рівень сформованості довільного контролю учнями за своїми емоційними переживаннями. В цілому, старшокласники у більшості випадків здатні до самовладання. Характерна для них впевненість у собі зумовлює більш-менш коректне ставлення до ситуацій невизначеності, що своєю чергою частково свідчить про психологічну готовність до сприйняття нового, несподіваного (що є ознакою схильності до творчої діяльності та креативності як властивості особистості). Це має вияв в інноваційній діяльності, у творчості (зі знаком «плюс» та «мінус»). Проте, це не виключає переживання учнями підвищення внутрішньої напруженості, втомлюваності тощо.

Вивчаючи особливості самоактуалізації старшокласників за критерієм виконуваних ними видів творчої математичної діяльності: математичні класи, ліцеї (Гмл); учасники олімпіади (Го); уроки математики в загальноосвітньому закладі (Гш) за методикою «Самоактуалізаційний тест / САТ» (Е. Шостром) з'ясувалося, що дані, які характеризують самоставлення старшокласників, достовірно відрізняються у визначених групах (від $p \leq 0,05$ до $p \leq 0,001$). З усім тим, ми орієнтувалися на результати за групами учнів математичних класів та ліцеїв (Гмл) і старшокласників, учнів закладів середньої освіти (Гш) (табл. 1).

Таблиця 1.

Результати за методикою «САТ» (Е. Шостром)

№	Шкали самоактуалізації	Старшокласники				$p \leq$
		Гмл		Гш		
		М	Sig	М	Sig	
1	Шкала Компетентності в часі (Тс)	19,5	3,0	10,4	3,1	0,05
2	Шкала підтримки (І)	21,5	9,9	10,5	8,4	0,05
3	Шкала ціннісних орієнтацій (SAV)	10,1	2,0	10,7	2,0	-
4	Шкала Гнучкості поведінки (Ех)	14,7	3,6	10,1	3,1	0,05
5	Шкала Сензитивності до себе (Fr)	6,8	3,2	6,1	2,0	0,05
6	Шкала спонтанність (S)	7,0	1,3	6,3	1,1	-
7	Шкала самоповаги (Sr)	9,0	3,0	9,1	3,0	-

8	Шкала самоприйняття (Sa)	13,4	3,3	8,2	3,1	0,05
9	Шкала поглядів на природу людини (Nc)	5,7	2,6	5,6	2,7	-
10	Шкала Синергії (Sy)	6,2	3,3	5,0	2,6	-
11	Шкала Прийняття агресії (A)	6,7	2,4	7,1	2,4	-
12	Шкала контактності (C)	7,1	2,4	7,0	2,2	-
13	Шкала пізнавальних потреб (Cog)	14,8	1,8	7,3	1,7	0,05
14	Шкала Креативності (Cr)	27,3	2,6	10,2	2,0	0,05

Показники за основними шкалами (компетентності в часі та підтримки) у групах старшокласників суттєво відрізняються ($p \leq 0,05$). Виявлені високі показники свідчать про те, що учні групи Гмл ($M=19,5$) схильні цілісно, відчуваючи нерозривність лінійності часу, можливо повно переживати теперішній момент свого життя (а не як якусь підготовку до майбутнього, так званого справжнього життя). Це своє чергою може свідчити про обдарованість учнів до математичної діяльності, оскільки вони найбільше перебувають у ній. Таке світовідчуття, психологічне сприйняття часу свідчить про достатньо високу міру розвиненості самоактуалізації старшокласників цієї групи, схильності контролювати свої емоційні стани в різних ситуаціях. Водночас, учні групи Гш ($M=10,4$) демонструють нижчі результати, що свідчить про переважну орієнтацію цих старшокласників на окремі відрізки лінійного часу (минулого теперішнього, майбутнього), дискретність у сприйнятті свого життєвого шляху.

Показник шкали підтримки у групі Гмл ($M=21,5$) свідчить про наявність незалежності цінностей і поведінки учнів цієї групи від зовнішніх впливів. Ці учні схильні керуватися в своєму житті власними цілями, переконаннями, принципами. Це має вияв у вільному виборі старшокласниками діяльностей. Натомість, учні групи Гш ($M=10,5$) мають суттєво нижчий бал за шкалою, що свідчить про високу міру залежності, несамостійності учнів (особистість, так би мовити, спрямовується ззовні) у зовнішньому локусі контролю.

У показниках за додатковими шкалами встановлено, що для учнів групи Гмл характерні: гнучкість у реалізації своїх цінностей в поведінці ($M=14,7$), здатність швидко і адекватно реагувати на мінливу ситуацію; самоприйняття ($M=13,41$), тобто прийняття старшокласниками себе такими, як вони є, незалежно від оцінювання своїх переваг і недоліків; пізнавальні потреби ($M=14,8$), що визначає у них міру вираженості прагнення до здобуття знань; креативність ($M=27,31$), що свідчить про сформованість відповідної міри творчої спрямованості особистості.

У групі Гш наявні значно нижчі показники, що свідчить про меншу міру сформованості індикаторів самоактуалізації їхньої особистості. Для них характерні креативність ($M=10,21$), самоприйняття ($M=8,2$), ціннісні орієнтації ($M=10,7$) та гнучкість поведінки ($M=10,1$).

Також, встановлено відсутність значущих відмінностей між групами старшокласників за шкалами ціннісних орієнтацій, спонтанності й самоповаги; де шкали поглядів на природу людини та синергії складають «блок концепції людини», а шкали прийняття агресії і контактності складають блок «міжособистісної чутливості». Це означає, що загалом старшокласники не схильні сприймати природу людини загалом як позитивну, трактуючи дихотомії мужності / жіночності, раціональності / емоційності як суперечливі й складно узгоджувані. Також у них слабо розвинутою виявилася здатність до цілісного сприйняття світу і середовища людей, до розуміння зумовленостей протилежностей, таких як гра і робота, тілесне і духовне та ін.

Також усі учні старших класів виявили не здатність приймати своє роздратування, прояви агресивності як природні прояви людської природи. Вони не можуть швидко встановлювати тісні емоційно-насичені контакти з оточуючими людьми, що опосередковано свідчить про їхню схильність до предметної орієнтації діяльності (за Є. Климовим) типу «людина-знак».

Висновки. Творча математична діяльність зумовлюється об'єктивним (предметно-функціональний) і суб'єктивно-особистісним (мотивація, емоційно-вольове, ціннісне ставлення) компонентами. Суб'єктивно-особистісний компонент психологічної готовності до творчої математичної діяльності складають цінності, мотивація, вольова саморегуляція, особистісно-характерологічні особливості старшокласників.

Учні ліцеїв схильні цілісно, відчуваючи нерозривність свого життєвого шляху; мають достатньо високу міру розвинутої самоактуалізації, схильності керуватися в своєму житті власними цілями, що має вияв у вільному виборі старшокласниками значущих видів діяльності. Учням, які фрагментарно залучаються до математичної діяльності властива дискретність у сприйнятті свого життєвого шляху; мають високу міру залежності, несамостійності. Усі учні старших класів виявили не здатність приймати своє роздратування, швидко встановлювати тісні емоційно-насичені контакти з оточуючими людьми, що опосередковано свідчить про їхню схильність до предметної орієнтації діяльності (за Є. Климовим) типу «людина-знак».

Перспективами подальших пошуків у напрямі дослідження стане розробка технології розвитку психологічної готовності до творчої математичної діяльності з урахованням з'ясованих особливостей.

Список використаних джерел:

1. Адамар, Ж. (1970). *Исследования психологии процесса изобретения в области математики*. Москва : Соврадио.
2. Балл, Г. А. (1990). *Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект*. Москва : Педагогика.
3. Брушлинский, А. В. (1970). *Психология мышления и кибернетика*. Москва: Мысль.
4. Губенко А. В. *Формирование у учащихся старших классов готовности к выбору профессий в сфере творческой технической*

деятельности (психологический аспект). (Автореф. дис. канд. психол. наук). Київ.

5. Костюк, Г. С., Балл, Г. А. (1977). Категория задачи и ее значение для психолого-педагогических исследований. *Вопросы психологии*, 3, 12-23.

6. Кривопишина, О. А. (2011). Психологія літературної творчості в юності. (Автореф. дис. д-ра психол. наук). Київ.

7. Матюшкин, А. М. (1984). Основные направления исследования мышления и творчества. *Психологический журнал*, 5(1), 9-17.

8. Моляко, В. А. (1983). *Психология решения школьниками творческих задач*. Киев : Рад. шк.

9. Моляко, В. О. (2007). *Основні вектори творчої діяльності в сучасних умовах*. Київ.

10. Рубинштейн, С. Л. (1976). О понимании. *Проблемы общей психологии*. Москва : Педагогика.

11. Траверсе Т. М. (2015). *Психологія політичного мислення* : монографія. Київ: Парлам. вид-во.

References:

1. Adamar, J. (1970). *Issledovaniya psihologii protsessa izobreteniya v oblasti matematiki [Studies of the psychology of the process of invention in the field of mathematics]*. Moskva : Sovradio [in Russian].

2. Ball, G. A. (1990). *Teoriya uchebnyih zadach: psihologo-pedagogicheskiy aspect [Theory of educational problems: psychological and pedagogical aspect]*. Moskva : Pedagogika [in Russian].

3. Brushlinskiy, A. V. (1970). *Psihologiya myishleniya i kibernetika [Psychology of thinking and cybernetics]*. Moskva: Myisl [in Russian].

4. Gubenko A. V. *Formirovanie u uchashihsya starshih klassov gotovnosti k vyбору professiy v sfere tvorcheskoy tehniceskoy deyatel'nosti (psihologicheskiy aspekt) [Formation of readiness of students of senior classes for the choice of professions in the field of creative technical activity (psychological aspect)]*. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Київ [in Ukrainian].

5. Kostyuk, G. S., Ball, G. A. (1977). Kategoriya zadachi i ee znachenie dlya psihologo-pedagogicheskikh issledovaniy [The category of the task and its significance for psychological and pedagogical research]. *Voprosy psihologii - Questions of psychology*, 3, 12-23 [in Russian].

6. Kryvopyshyna, O. A. (2011). *Psykhohihiia literaturnoi tvorchosti v yunosti*. (Avtoref. dys. d-ra psykhol. nauk). Kyiv [in Ukrainian].

7. Matyushkin, A. M. (1984). Osnovnyie napravleniya issledovaniya myishleniya i tvorchestva [The main directions of research of thinking and creativity]. *Psihologicheskiy jurnal - Psychological Journal*, 5(1). 9-17 [in Ukrainian].

8. Molyako, V. A. (1983). *Psihologiya resheniya shkolnikami tvorcheskih zadach [Psychology of solving creative problems by schoolchildren]*. Kiev: Rad. shk. [in Ukrainian].

9. Moliako, V. O. (2007). *Osnovni vektory tvorchoi diialnosti v suchasnykh umovakh [The main vectors of creative activity in modern conditions]*. Kyiv [in Ukrainian].

10. Rubinshteyn, S. L. (1976). O ponimani [About understanding]. *Problemyi obschey psihologii*. Moskva : Pedagogika [in Russian].
11. Traverse T. M. (2015). *Psykhohiia politychnoho myslennia [Psychology of political thinking]* Kyiv: Parlam. vyd-vo [in Ukrainian].

Бончук Н.В. Особенности субъективно-личностного компонента психологической готовности старшеклассников к различным видам творческой математической деятельности. Творческая математическая деятельность изучается через процесс решения математических задач, поскольку задача считается моделью для описания процессуальных особенностей творческой математической деятельности. Процесс творческого математического мышления (творческая математическая деятельность) обусловлен объективным (предметно-функциональным) и субъективно-личностным (мотивация, эмоционально-волевое, ценностное отношение) компонентами.

Субъективно-личностный компонент психологической готовности к творческой математической деятельности составляют ценности, мотивация, волевая саморегуляция, личностно-характерологические особенности старшеклассников. Установлена структура ценностей старшеклассников, которые имеют непосредственное отношение к реальному социальному поведению учащихся. Среди особенностей волевой саморегуляции старшеклассников, установлено, что в целом общая мера овладения своим поведением в различных обстоятельствах и средовых ситуациях достаточно высокая. Это свидетельствует о том, что они имеют способности сознательного управления своими действиями, состояниями и побуждениями.

Изучая особенности самоактуализации старшеклассников по критерию выполняемых ими видов творческой математической деятельности: математические классы, лицеи (Гмл), участники олимпиады (Го), уроки математики в общеобразовательном учреждении (Гш). Ученики группы Гмл склонны целостно переживать неразрывность линейности времени своего жизненного пути; имеют достаточно высокую степень развитости самоактуализации, склонности руководствоваться в своей жизни собственными целями, что проявляется в свободном выборе старшеклассниками значимых видов деятельности.

Ученикам группы Гш свойственна дискретность в восприятии своего жизненного пути; они имеют высокую степень зависимости, несамостоятельности. Все ученики старших классов обнаружили неспособность принимать свое раздражение, проявления агрессивности как естественные проявления человеческой природы. Они не могут быстро устанавливать тесные эмоционально-насыщенные контакты с окружающими людьми, что косвенно свидетельствует об их склонности к предметной деятельности (по Е. Климовым) типа «человек-знак».

Ключевые слова: творческая деятельность, психологическая готовность старшеклассников к творческой деятельности, творческая математическая деятельность, виды творческой деятельности.

Boncyuk N.V. Features of the subjective-personal component of psychological readiness of high school students to different types of creative mathematical performance. Creative mathematical performance is studied through the process of solving mathematical problems, as long as the problem is considered as a model for describing the procedural features of creative mathematical performance. The process of

creative mathematical thinking (creative mathematical activity) is determined by objective (subject-functional) and subjective-personal (motivation, emotional-volitional, value attitude) components.

The subjective-personal component of psychological readiness for creative mathematical activity of high school students consists of values, motivation, volitional self-regulation, personal features of high school students. The structure of values, which are directly related to the real everyday social behavior of students, is established. Among the features of volitional self-regulation of high school students it was found that in general the overall degree of mastery of their behavior in different circumstances is quite high. This indicates their ability to conscious control of their actions, states and motives.

Studying the peculiarities of self-actualization of high school students according to the criteria of the types of creative mathematical activity performed by them: mathematical classes, lyceums (Gml), participants of the Olympiad (Go); mathematics lessons at secondary school (Gs). Students of the Gml group tend to be holistic and feel the inseparability of the linearity of time; have a fairly high degree of self-actualization, the tendency to be guided by their own goals, which is manifested in the free choice of significant activities.

Students of the Gs group have a discrete perception of their life path; have a high degree of dependence.

All high school students showed an inability to accept their irritation, aggression as natural manifestations of human nature. They are unable to establish close emotionally saturated contacts quickly, which indirectly indicates their tendency to the subject orientation of activities (according to E. Klimov) such as "man-sign".

Keywords: creative activity, psychological readiness of high school students for creative activity, creative mathematical activity, types of creative activity.

УДК 612.821.88

ВОРОПАЕВ Е. П.

кандидат психологических наук, доцент кафедры оркестровых инструментов Харьковской государственной академии культуры, г. Харьков.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕПЕТИЦИОННОЙ РАБОТЫ МУЗЫКАНТА

Воропаев Е.П. Психологические аспекты репетиционной работы музыкантов. В статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на поиск оптимальных исполнительских движений музыканта - в опоре на концепцию психофизиологии активности Н. Бернштейна.

С помощью метода экспертных оценок (опрос проводился преимущественно среди студентов и преподавателей творческих вузов Харькова и Сум) и многолетних включенных стандартизированных наблюдений автора было установлено, что особую ценность в подготовке исполнителей имеет развитие проприоцептивной чувствительности, благодаря которой возрастает "двигательная находчивость" и ловкость респондентов, их способность разучивать сложнокоординационные движения и ощущать мышечную радость; также

благодаря развитому мышечному чувству ускоряется формирование навыков за счет умения быстрее устанавливать обратные связи в процессе “повторения без повторения”.

Отмечается, что осознание этих психофизических механизмов способствует совершенствованию профессиональной формы исполнителей.

Ключевые слова: музыкальная психология, психофизиология активности, музыкальное исполнительство, педагогика искусства, психофизиологическая реабилитация артистов

Постановка проблемы. Сегодня во всем мире нарастает интерес к проблемам психического и физического благополучия артистов, поскольку, как оказывается, цена сценического успеха бывает слишком высокой. В то же время отмечается крайняя неосведомленность артистов в сфере знаний и методов, накопленных в психологии, физиологии, медицине, позволяющих поддерживать и совершенствовать свою профессиональную форму.

С 2011 года в творческих вузах Харькова и Сум (ХГАК, ХНУИ и СумДПУ), а также в ряде детских студий и художественных школ Харькова, Сум и Херсона проводится эксперимент, направленный на изучение и развитие исполнительской пластики музыкантов и актеров. Эксперимент показал важность исследования именно психофизиологических механизмов управления движением, поскольку они отражают фундаментальные артистические проблемы: адекватное воплощение художественного образа в звуке, жесте, слове; взаимодополнение (в частности, в опере) театра переживания и театра представления, исполнительская выносливость и творческое долголетие, обретение вдохновения и развитие способностей.

Также актуальной остается задача совершенствования педагогики искусств: еще А. Маслоу отмечал, что школы слишком часто отбивают у детей охоту заниматься и, не смотря на обилие интересных психолого-педагогических находок, острота проблемы сохраняется.

Анализ исследований и публикаций. Британский психолог, певец и режиссёр Гленн Вильсон утверждает, что профессиональные заболевания - это серьезная проблема и прославленных и рядовых артистов. Он говорит как о телесных недугах, так и о “душевных”: злоупотребление наркотиками, алкоголем, антидепрессантами... Анализ 164 случаев смертей «звезд» в США за период с 1964 по 1983 годы показал, что частота самоубийств среди знаменитых артистов в 4 раза выше, чем в среднем по стране [3, с. 304]. Исследователи указывают на ряд причин, приводящих к таким последствиям:

Во-первых, божественный образ жизни, который, видимо, всегда сопровождал представителей артистического цеха. Достаточно упомянуть “Племянник Рамо” Д. Дидро или “Ион” Платона: сквозь философские диалоги просматривается знакомый образ - эпатажный и экстатичный, горделивый, но тяготеющий к бродяжничеству, жаждущий славы но осмеянный... Пользуясь терминологией А. Асмолова - неадаптант, перспективный и талантливый, но плохо адаптированный к реальности [1].

Во-вторых, исследователи отмечают большую психофизическую нагрузку, разрушительную для многих артистов: необходимость достигать и

поддерживать высокие стандарты мастерства; играть «с листа» трудную партию во время записи по контракту; из-за напряженной профессиональной деятельности - проблемы в личных взаимоотношениях (например, в браке); ощущение, что нужно добиться большей степени мастерства и / или зарабатывать больше денег; ожидание своей очереди перед выступлением на концерте и нервное напряжение при игре «вживую»; работа без выходных ... [3, с. 304].

В-третьих, специалисты говорят о недостаточной осведомленности артистов в вопросах построения выразительного движения - ключевого механизма художественной деятельности; это может быть постоянным, ежеминутным источником разлада между “телом и душой” - как в профессиональной сфере, так и личной. Другими словами, артист каждый день эмпирически решает психофизическую проблему, материализуя художественный образ на сцене и в репетиционной работе, но процесс этот полон драматизма. Кроме того, немногочисленные реабилитологи, которые заново налаживают этот союз психического и физиологического (среди них можно назвать А. Шмидт-Шкловскую, В. Гутерман, В. Мазель) - указывают на недостаток психофизиологических исследований, учитывающих нужды артистического цеха; подчеркивают, что соответствующие дисциплины вообще не запланированы в учебном процессе - от начальной школы до вузов. Важно отметить, что эти реабилитологи, не опираясь на концепцию психофизиологии активности Н. Бернштейна, тем ни менее, демонстрируют очень глубокое понимание работы уровней А и В управления движений [2, с. 44]. Все они воспитывают в своих учениках целостные движения “больших мышечных ансамблей” (Бернштейн), восстанавливающие координацию, преодолевающие зажимы и контрактуры, настаивают на волнообразной пластике (ср. с характеристиками уровня В); утверждают важность не расслабления мышц, а их свободы, опирающейся на ощущение хорошего тонуса, порождаемого правильным расположением тела и удержанием равновесия (ср. с функциями уровня А); воспитывают “слышащую руку”, то есть умение в движении учесть сенсорные коррекции, идущие от центра, не полагаясь на формальную неконтролируемую воображением механическую пластику, напоминают о необходимости ощущений телесного и эстетического удовольствия при игре [5, с.37].

Исходя из сказанного, **цель статьи** - уточнение психофизиологических закономерностей музыкального (преимущественно) исполнительства наряду с обогащением арсенала упражнений артиста и приемов педагогики искусства. Также использование, для решения артистических проблем, таких понятий, как сенсорные коррекции, повторение без повторения, этапы формирования навыка, уровни управления движением - для большей осознанности музыкантами психофизиологических механизмов, ведущих к сценическому успеху.

Изложение материалов исследования. В работе [4, с.123] рассматривается ряд остроумных методов работы за роялем десятилетнего

вундеркинда Коли Мирошниченко (сейчас он уже студент музыкального училища), которые стали предметом горячих споров преподавателей университета искусств. Один из методов заключался в том, что ученик по инициативе отца в минутных перерывах между занятиями исполнял движение, напоминающее маятникообразные движения лыжника, отталкивающегося одновременно двумя палками от земли [6]. По мнению родителей чудо-ребенка, это движение способствовало раскрепощению исполнительского аппарата и благодаря ему они добились феерических успехов как в освоении инструмента, так и оздоровлении ребенка (Коля с рождения болезненный ребенок и игра на ф-но поначалу трактовалась в семье как арт-терапия). Интерес педагогов консерватории к данной методике подогревался еще и тем, что профессиональные заболевания у музыкантов - "переигранные руки", искривленные спины и боли в мышцах - обычное дело. Возникла необходимость разобраться в ситуации. Разучивание упражнения (в обиходе мы его называли "птичка", поскольку оно напоминало движение крыльев) не давало ощутимых результатов, да и сами изобретатели методики не давали ясных интерпретаций механизмов его действия. "Хлест кнута", "горизонтальная восьмерка в движении", "полет" - были их объяснения.

Ясность внесли идеи Бернштейна и его последователей, в свете которых возникло предположение, что анализируемое упражнение активизирует архаические уровни управления движением (А и В) - результативнее, чем это делают традиционные упражнения (гаммы, арпеджио, этюды). Тогда и начался эксперимент, в ходе которого студенты и педагоги испытывали разные приемы, предположительно развивающие нижние уровни управления движением, называемые Бернштейном фонами [2, с. 44]. На этом этапе выяснилось, что самые разные упражнения, если их делать в минутных перерывах между занятиями на инструменте - улучшают результаты работы. Но продуктивнее все-таки оказались движения, тренирующие уровень синергий В. Это "змеистые и тягучие" элементы восточных танцев, фланкирование макетами оружия: фехтование палками, др. подручными предметами, вплоть до фигурного, восьмеркообразного (∞) верчения проводками, с помощью которых студенты заряжают свои телефоны. Хорошие результаты давали элементы бытовых народных танцев, исполняемых не профессионально, а как удобно, для удовольствия; "Ключ" Х. Алиева, популярный в практической психологии, элементы которого напоминают боевые искусства и религиозные практики.

В ходе эксперимента стало ясно, что сосредоточения на уровнях А и В недостаточно, поскольку Бернштейн говорил о *целостном* движении, в котором участвовали *все* уровни управления, а также об иннервации, которая становилась ответом ЦНС на процессы, возникающие на периферии, а также иницируя их, умело преодолевая избыточные степени свободы тела. В частности, он говорил об особой легкости, возникающей в движениях (в том числе музыкально-исполнительских, ведь Николай Александрович был еще и пианистом!), когда снималась узда сенсорных коррекций за счет совпадения

траекторий управления движением и логикой его физического развертывания - на финальном этапе формирования навыка. Это похоже на то, как ребенок, катающийся на качелях, раскачивается, делая короткие толчки в нужном направлении и в нужное время (Бернштейн для демонстрации этого эффекта приводил большой отрывок из “Анны Карениной”, где барин учится косить, то попадая в такт правильного движения, то теряя его). То есть, движения мастера «так или иначе имели в повиновении всю совокупность сил, которые возникают и разыгрываются при движении цепи» [2]. Ученый предложил три степени освоения их биомеханической структуры:

Первая — погашение всех излишних, кроме минимально необходимых, степеней свободы звеньев, с тем чтобы реактивные силы не мешали движению.

Вторая — их нейтрализация, сочетающаяся с небольшим высвобождением степеней свободы.

Третья — когда реактивные силы используются для образования самой структуры движения, а степени свободы раскрепощены до максимума.

Следует заметить, это открытие Бернштейн сделал при анализе движений выдающихся спортсменов. Но на практике смело можно утверждать, что степень сформированности двигательных навыков большинства людей оставляет желать лучшего. Особо актуальна проблема неестественных движений (то есть, неспособности справиться с реактивными силами) в художественном исполнительстве, поскольку ситуация здесь осложняется следующим: ученику, разбирающему произведение и даже мастеру, впервые видящему ноты, не очень просто осуществить “повторение без повторения”, о котором говорил ученый - по причине отсутствия ясного звукового и художественного образа в воображении на первоначальных этапах разбора опуса, а для посредственных исполнителей - и на финальных этапах. Между тем «...ведущей и постоянной стороной вырабатываемого навыка является решаемая им (*учащимся – Е.В.*) задача, а не способы ее решения, представляющие собой, в сущности, тоже не более как вспомогательные технические фоны», – писал Бернштейн [цит. по 7]. То есть, в репетиционном процессе возникает стандартная педагогическая ситуация “смотрим в ноты - видим боты”: ученик извлекает звуки, предписанные ему его партией, выполняет технические пожелания преподавателя - но при этом главенствует уровень D управления движением, а смысловой этаж E - молчит или функционирует невразумительно.

Кроме того, из приведенной выше цитаты видна некоторая недооценка важности поиска ”способов решения” задач, то есть сосредоточения на фонах. Думается, это несколько заостренное высказывание. Исполнительский аппарат должен быть “в форме”, то есть разогрет, иметь достаточно мышечной растяжки, физических сил, обладать паттернами для решения поставленных задач. Без этого сложный навык, даже если он уже сформирован, может порвать связки, захлебнуться при развертывании. Кроме того, известно, что задача исполнителя - воплощение художественного

образа, но он может проявиться для слушателя уже тогда, когда воссоздающее его движение еще не достигло точности в обуздании реактивных сил. То есть, двигательная художественная цель поставлена и она выполнена на музыкальном (психологическом) уровне, но не на физиологическом. Так может закрепиться болезненный исполнительский прием, который, повторяясь вновь и вновь, разрушает аппарат музыканта. Но еще более мешают формированию навыка контрактуры, зажатости, “мышечная броня” в терминологии В. Райха, в избытке наполняющие телесную жизнь большинства людей и, конечно же, артистов. В частности, наш эксперимент показал, что часто студенты, неплохо владеющие инструментом, не могли освоить даже простые жесты, основанные на мышечном чувстве и подстроиться под силы инерции, разворачивающиеся на периферии тела.

Так как же в таких условиях способствовать построению исполнительского двигательного навыка? Возникло предположение, что можно тренировать не столько каждый навык в отдельности до степени автоматизации и овладения реактивными силами, а сколько эту самую способность овладения ими, сделав именно ее “моделью потребностного будущего”. Идея пришла в ходе освоения методик, популярных в артистической среде (дыхательная гимнастика А. Стрельниковой, “Ключ” Х. Алиева, др.), представляющих собой набор маятникообразных движений, которые следует исполнять в удобном ритме, добиваясь снятия стресса, укрепления идеомоторных реакций, в которых так нуждаются артисты, обретения тонического подъема, ощущения радости движения. Общее у всех этих техник была направленность на синхронность, целостность работы всего тела, предпочтение сложнокоординационных движений, избегание насильственного исполнения и внимательное “вчувствование” в проприоцептивные сигналы, то есть отсматривание обратной связи - ощущений от работающих мышц, изменений позы. Успех в освоении методик приходил, когда удавалось максимально вписаться в траекторию, которую выполняло тело “само по себе”, лишь в некоторых точках подхлестывая амплитуду быстрым метким импульсом, а потом - расслабиться, испытывая то самое блаженное “снятие сенсорных коррекций”, о которых говорил Бернштейн.

Полезнейшим открытием для участников эксперимента стали тренажеры, разработанные учеными, которые продолжают исследования Бернштейна в сфере изучения микродвижений: механических вибраций, колебаний, волн, переноса энергии, что в науке о спорте называется волновой биомеханикой и биомеханическим резонансом (Ф. Агашин, В. Назаров, др) [8]. Сущность открытия ученых заключается в том, что объективно наблюдается возрастание отклика активного звена человека или совокупности его активных звеньев при внешних механических периодических воздействиях в диапазоне ряда частот. Это объясняет пользу таких занятий как верховая езда, путешествие в телеге по тряской дороге,

описанное академиком А. Микулиным упражнение йогов с приподниманием на носки и резким опусканием на пятки.

Особый интерес среди участников эксперимента вызвали разработанные для спортсменов тренажеры-волнары: с их помощью достигается высокая согласованность мышечных ансамблей, они увеличивают силу и скорость исполнительных движений, способствуют глубокому самомассажу мышечной ткани, кровеносных и лимфатических сосудов, а также укреплению связок при одновременном увеличении подвижности суставов, сокращение времени на разминку без потери качества [9]. Для нас важно то, что занятия на тренажере предполагают творческий подход: следует самостоятельно почувствовать оптимальную частоту колебаний, их амплитуду - для обретения более комфортных ощущений и усиления эффекта от тренировки, то есть, прибор развивает проприоцепцию.

Здесь уместно вернуться к нашему чудо-ребенку, виртуозу Коле, родители которого утверждали, что придуманное ими упражнение стало столь результативным для становления его виртуозности. Видимо, вундеркинд, практикуя свое упражнение, интуитивно находил оптимальный характер и частоту колебаний - и тогда он действительно мог обрести все те положительные эффекты, о которых говорилось выше (и в параграфе о успехах мальчика и в описании позитивных воздействий волнара). В то же время, если делать “птичку” *не ориентируясь на обратную связь*, механически, то эффекта от методики не будет - именно поэтому формальное исполнение движений студентами было почти безрезультатным, о чем говорилось выше. Другими словами, методика, разработанная в семье Мирошниченко, работает как тренажер волнар (несмотря на отсутствие самого приспособления) - что стало очередным предположением нашего научно-практического опыта. А значит, “птичка” вырабатывает ловкость как таковую, “двигательную сообразительность”, что стало фундаментом профессиональных успехов вундеркинда. Это предположение рождает новые задачи эксперимента: волнары уже применяются нашими учащимися и результаты будут опубликованы позже.

Наконец, остановимся еще на одном важном моменте. Сказанное выше может стать объяснением огромной популярности и действенности дыхательной методики Стрельниковой, которую привнесли студенты в наш эксперимент. Суть ее заключается в том, что вокалисту, или актеру, или духовику (все они должны иметь хорошую дыхательную систему) предлагается выполнить серию быстрых шумных эмоциональных вдохов и легких произвольных выдохов, что сопровождается несложными, часто танцевальными движениями. Результат - улучшение тембра голоса, снятие дыхательных спазмов, увеличение выносливости дыхательной системы, ощущение прояснения сознания. В нашем эксперименте мы отслеживаем результаты методики уже несколько лет. Отметим, что научное обоснование механизмов воздействия этой техники на сегодняшний день трудно назвать убедительным. В частности, авторитетные ученые чаще говорят о хороших

практических результатах ее применения, обходясь общими фразами (например, “дыхательные упражнения издавна использовались человеком для оздоровления” или “увеличиваем объем легких” и.т.д).

По результатам наших наблюдений методика Стрельниковой эффективно координирует пластику респондентов. В частности, быстрый вдох создает предпосылки свободного самопроизвольного выдоха (именно на этом настаивают и авторы методики), то есть дыхательная система работает как качели: быстрое своевременное усилие - свободная отмашка, где мускулатура отдыхает. Кроме того, движения, которыми сопровождаются вдохи, часто напоминают танцевальные па, а в ходе тренировок они постепенно выстраиваются в маятникообразные волны: в противном случае трудно будет почти полчаса делать энергичные движения, не уставая при этом и испытывая мышечное наслаждение - что требуют тренеры и популяризаторы методики. То есть, возможно, мы опять видим механизм тренировки проприорецепции и ловкости как таковой.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Репетиционную работу артиста можно представить как выработку двигательного навыка по Бернштейну: первоначальное знакомство с движением - автоматизация его (передача в ведение фоновых уровней) - шлифовка (стабилизация и стандартизация), то есть нахождение динамически устойчивой траектории, при движении по которой развиваются механические силы, порождающие легкость и непринужденность исполнения. Мысль эта не нова для педагогики искусства, но четкость ее выражения, пришедшая из физиологии, должна быть учтена в музыкальном классе, где порой царит викарное научение, полное метафор и намеков, что усложняет передачу знаний и совершенствование технологий.

Понимание этих психофизиологических механизмов позволяет избежать зубрежки и “заигрывания” репертуара, поскольку дает установку на “повторение без повторения” то есть, при отработке навыка исполнитель не заучивает одно и то же действие, а постоянно варьирует его в поисках оптимальной “формулы” движения. Ключевым моментом в этом процессе становится “модель потребного будущего” без которого навык не состоится, даже если ученик усердно повторяет упражнение. Важно отметить, что аналогом такой модели в театральном искусстве есть “сверхзадача спектакля” и “сквозное действие роли” (К. Станиславский).

Существует разница между задачами: двигательной и художественной. Последняя находится в психологической плоскости (уровень E управления движением), не может быть сведена к физиологическим процессам и может быть решена неумелым движением, не достигшим этапа “шлифовки”. Для избежания деформации исполнительского аппарата, который в ситуации музыкально убедительной но физиологически ущербной игры будет испытывать значительные перегрузки, следует развивать “двигательную сообразительность” и ловкость артиста, для чего можно использовать как традиционные методики, принятые в педагогике искусства, так и технологии,

пришедшие из спорта, боевых искусств, оздоровительных и религиозных практик. Эти технологии могут значительно ускорить время разучивания произведения, а также эффективно способствовать профессиональному росту музыканта (по результатам наблюдениям автора за ходом организованного эксперимента, а также согласно экспертным оценкам респондентов-участников исследования). Особая задача - тренировка проприоцептивной чувствительности, которая может ускорить время кристаллизации любого двигательного навыка. К сожалению, опыт показывает, что хорошие музыканты часто бывают неуклюжими, что тормозит их профессиональное развитие.

К сожалению, проблема реабилитации артистов на сегодняшний день в большинстве случаев - проблема самих артистов, которые даже не знакомы с научными подходами и практическими приемами решения данной проблемы. В этой ситуации важной задачей становится разработка курса “Психофизиология художественной деятельности”, для ознакомления учащихся с теоретическими и практическими аспектами рассматриваемых вопросов.

Список использованных источников:

1. Асмолов А.Г. Гусельцева М.С. (н.д.). *Феноменология неадаптивной активности в культурно-исторической парадигме*. Режим доступа: https://psyjournals.ru/kip/2008/n1/Asmolov_Guseltseva.shtml
2. Бернштейн Н.А. (1990). *Физиология движений и активность*. Москва : Наука.
3. Вильсон Гленн. (2001). *Психология артистической деятельности: Таланты и поклонники*. Москва : «Когито- Центр».
4. Воропаев Е.П. (н.д.). *Методы психофизиологического совершенствования музыкантов и актеров: теория и практика*. Режим доступа: <https://www.researchgate.net/profile/Evgenij-Voropaev-2>
5. Воропаев Е.П. (н.д.). *Пути совершенствования мастерства артиста. Психолого-педагогические заметки*. Режим доступа: <https://www.researchgate.net/profile/Evgenij-Voropaev-2>
6. Воропаев Е.П. (н.д.). “Холодный разогрев” юного виртуоза Николая Мирошниченко. Режим доступа: <https://www.academia.edu/video/lnD5Lj>
7. Демидов В.Е. (н.д.) *Формулы о человеке*. Режим доступа: <http://n-t.ru/tp/in/fc.htm>
8. Донской Д.Д. Дмитриев С.В. (н.д.). *Н. А. Бернштейн и развитие отечественной биомеханики*. Режим Доступа: <http://sportfiction.ru/articles/n-a-bernshteyn-i-razvitie-otechestvennoy-biomekhaniki/>
9. Соломченко М.А. & Горбачева О.А. (2017). *Роль тренажеров в спорте*. Москва : МОО “Академия безопасности и выживания”.

References:

1. Asmolov A.G. Gusel'ceva M.S. (n.d.). *Fenomenologiya neadaptivnoj aktivnosti v kul'turno-istoricheskoy paradigme*. [Phenomenology of non-adaptive activity in the cultural-historical paradigm]. Retrieved from: https://psyjournals.ru/kip/2008/n1/Asmolov_Guseltseva.shtml [in Russian].

2. Bernshtejn N.A. (1990). *Fiziologiya dvizhenij i aktivnost'*. [Physiology of movements and activity]. Moskva : Nauka.
3. Vil'son Glenn. (2001). *Psihologiya artisticheskoy deyatelnosti: Talanty i poklonniki*. [The Psychology of Artistic Activity: Talents and Admirers]. Moskva : «Kogito- Centr».
4. Voropaev E.P. (n.d.). *Metody psihofiziologicheskogo sovershenstvovaniya muzykantov i akterov: teoriya i praktika*. [Methods of psychophysiological improvement of musicians and actors: theory and practice]. Retrieved from: <https://www.researchgate.net/profile/Evgenij-Voropaev-2> [in Russian].
5. Voropaev E.P. (n.d.). *Puti sovershenstvovaniya masterstva artista. Psihologopedagogicheskie zametki*. [Ways to improve the artist's skill. Psychological and pedagogical notes]. Retrieved from: <https://www.researchgate.net/profile/Evgenij-Voropaev-2> [in Russian].
6. Voropaev E.P. (n.d.). "Holodnyj razogrev" yunogo virtuozna Nikolya Miroshnichenko. ["Cold warming up" of the young virtuoso Nicolas Miroshnichenko]. Retrieved from: <https://www.academia.edu/video/lnD5Lj> [in Russian].
7. Demidov V.E. (n.d.). *Formuly o cheloveke*. [Formulas about a person]. Retrieved from: <http://n-t.ru/tp/in/fc.htm> [in Russian].
8. Donskoj D.D. Dmitriev S.V. (n.d.). N. A. Bernshtejn i razvitie otechestvennoj biomekhaniki. [N. A. Bernstein and the development of domestic biomechanics]. Retrieved from: <http://sportfiction.ru/articles/n-a-bernshteyn-i-razvitie-otechestvennoj-biomekhaniki/> [in Russian].
9. Solomchenko M.A. & Gorbacheva O.A. (2017). *Rol' trenazherov v sporte*. [The role of exercise equipment in sports]. Moskva : MOO "Akademiya bezopasnosti i vyzhivaniya".

Воропаєв Є. П. Психофізіологічні аспекти репетиційної роботи музиканта. У статті представлені результати емпіричного дослідження, спрямованого на пошук оптимальних виконавських рухів музиканта - в опорі на концепцію психофізіології активності М. Бернштейна.

За допомогою методу експертних оцінок (застосованого, поперше, серед студентів і викладачів мистецьких вузів Харкова та Сум) і десятирічних включених стандартизованих спостережень автора було встановлено, що особливу цінність в підготовці виконавців має розвиток пропріоцептивної чутливості, завдяки якій у респондентів покращуються "рухова винахідливість" та спритність, здатність виконувати складнокоординаційні рухи та почувати м'язову радість, а також прискорюється формування навичок за рахунок уміння швидше встановлювати зворотні зв'язки в процесі "повторення без повторення".

Відзначається, що усвідомлення цих психофізичних механізмів сприяє вдосконаленню професійної форми виконавців.

Ключові слова: музична психологія, психофізіологія активності, музичне виконавство, педагогіка мистецтва, психофізіологічна реабілітація артистів

Voropayev Y.P. Psychophysical aspects of musicians' rehearsal work. This article presents the results of an empirical study aimed at finding the optimal performing movements of a musician - based on the concept of psychophysiology of activity by N. Bernstein.

Using the method of expert assessments (the survey was conducted among students and teachers of creative Kharkov and Sumy universities) and long-term included standardized observations of the author, it was found that the development of proprioceptive sensitivity is of particular value in the training of performers, due to which their "motor resourcefulness" and dexterity, the ability to perform complex coordination movement and feel muscle joy grow, and also skill formation is accelerated by the ability to quickly establish feedback in the "repetition without repetition" process.

It is noted that the awareness of these psychophysical mechanisms contributes to the improvement of the professional form of performers.

Keywords: musical psychology, psychophysiology of activity, musical performance, art pedagogy, psychophysiological rehabilitation of artists

УДК 37.017

ГУБЕНКО О.В.

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСОБИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ (ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ).

Губенко О.В. Психолого-педагогічні засоби підвищення якості освітніх послуг в закладах загальної середньої освіти (теоретико-методологічні аспекти проблеми). В статті проаналізована ідея застосування психолого-педагогічних засобів підвищення якості освіти у функціонуванні «ідеальної» моделі сучасної школи. Ця модель базується на новій освітній філософії, серед основних елементів якої можна назвати: пошук нових ефективних засобів розкриття особистісно-психічного, духовного, інтелектуального та творчого потенціалу дітей, впровадження цілісного освітньо-розвивального середовища, в якому як урочний, так і позаурочний час використовуються як додаткові ресурси для розвитку особистості школярів тощо. З цією метою до ключових компетентностей, які присутні у концепції Нової української школи, у нашій моделі додано ще три – інтелектуально-когнітивну, духовно-психологічну та творчо-креативну. Інтелектуально-когнітивна компетентність проявляється у володінні учнем навичками, прийомами, вміннями та здібностями, які створюють передумови для вирішення навчальних задач, а також – до створення нових знань. Духовно-психологічна компетентність - це здатність особистості до знання та адекватної самооцінки своїх психологічних можливостей і властивостей, до психологічного і морального самовдосконалення, до моральних вчинків, етичної інтуїції, психологічної і моральної рефлексії. Духовність проявляється також в автономній поведінці, у моральній непохитності перед постійно змінюваними ситуаціями. Творчо-креативна компетентність передбачає формування в учнів здібностей для перетворення академічних знань і самостійної творчості. Вона полягає в реалізації творчих якостей, стратегій і операцій мислення, а також у розвиненості креативних

особистісних рис – допитливості, ініціативності і тому подібне. Викладені результати й принципи організації освітнього процесу покликані допомогти фахівцям у сфері навчання і розвитку дітей.

Ключові слова: якість освітніх послуг, розвивальний потенціал освітнього процесу, інтелектуально-когнітивна компетентність, духовно-психологічна компетентність, творчість, креативність.

Постановка проблеми. Проблеми вдосконалення менеджменту освіти, управління якістю освітніх послуг та освітнього процесу загалом були й залишаються дуже актуальними для сучасної української освітянської науки і практики. Велике значення має дослідження психолого-педагогічних аспектів організації освітнього процесу у навчальних закладах. Сучасна школа як відкрита навчально-виховна система повинна забезпечувати оптимальне поєднання інтелектуального, духовно-етичного, фізичного та психічного розвитку дитини, а одним з пріоритетних завдань є розкриття під час навчання здібностей та талантів кожної дитини, сприяння набуттю нею необхідних освітніх і життєвих компетенцій. Цим і обумовлені вибір проблеми для аналізу та її актуальність.

Мета дослідження полягає в тому, щоб визначити психолого-педагогічні засоби підвищення якості освітніх послуг в середніх загальноосвітніх закладах, проаналізувавши як теоретико-методологічні, так і практичні аспекти цієї проблеми (узагальнивши конкретний досвід організації освітнього процесу в школах).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методичні та психолого-педагогічні аспекти підвищення якості освіти й рівня засвоєння академічних знань досліджувались американськими психологами Дж. Кероллом і Б. Блумом [9], канадським психологом і педагогом М. Гладуелом [3, с. 186-195], вітчизняним педагогом В.М. Шаталовим [11] та іншими. Компетентнісний підхід розглядається в працях Н.В. Василенко [2], М.В. Короденка [6] та багатьох інших. Фундаментальні особливості й принципи побудови Нової української школи висвітлені в Концепції Нової української школи [5], дослідженнях М.П. Мицьки [8], С.П. Логачевської [7] тощо. Принципи оптимізації побудови освітнього процесу, що базуються на впровадженні цілісного освітньо-розвивального середовища, в якому інтегровані урочний та позаурочний час, аналізуються в працях О.В. Безпалько, Л. М. Гриневич, О.Б. Жильцова [1, с.15-31] та інших авторів. Методологічні та методичні засади педагогіки розвитку духовного потенціалу школярів розроблені в працях П.Д. Юркевича [12], І.Л. Сіданіч [10] та ін.

Слід зазначити, що, незважаючи на досить вагомий результати наукових пошуків, вони не дали вичерпного системного узагальнення й обґрунтування наукових підходів до проблеми психолого-педагогічних засобів підвищення якості освітніх послуг у навчальних закладах. Тому в цій проблематиці ще багато відкритих зон.

Виклад матеріалу дослідження. Перед школою постають науково-практичні завдання організувати навчально-виховний процес так, щоб всі

вектори особистісного розвитку дитини здійснювався рівномірно, і не тільки під час уроків, а й у другій половині дня, у вихідні та канікулярні дні, причому психологічній та духовно-етичній складовій освітнього процесу має приділятися не менше уваги, ніж інтелектуально-пізнавальній та всім іншим складовим. Безумовно, що така постановка освітнього процесу вимагає змін в умовах функціонування навчального закладу.

Ми вивчили досвід навчальних закладів, в яких закладені оригінальні і цікаві традиції, характерні для нового інноваційного типу загальноосвітнього навчального закладу (див.: [1, 2, 6, 8, 11] тощо). Це дозволило нам виділити модель організації навчального процесу ЗЗСО (закладу загальної середньої освіти), яка базується на всебічному урахуванні психологічних принципів й закономірностей розвитку особистості школяра, що сприятиме оптимізації й підвищенню якості освітніх послуг.

Ця модель має складну організаційно-педагогічну й психолого-педагогічну структуру та функціонує у широкому соціальному контексті, забезпечуючи всебічний розвиток особистості шляхом залучення до різноманітних форм навчально-виховної, дозвіллевої, соціально корисної діяльності протягом всього навчального року. Ідея створення і функціонування такої школи ґрунтується на новій освітній філософії, яка виходить з принципу цілісності освітнього середовища, сприйняття освітнього середовища та позаурочного часу як розвивального потенціалу, додаткового ресурсу для розвитку особистості школярів та розкриття їхнього творчого потенціалу, для активізації шкільної громади та батьків тощо (про принцип цілісності освітнього середовища докладніше див.: [1, с. 15]).

При цьому фундаментальні основи освітньої діяльності в цій моделі багато в чому спираються на ключові компетентності, визначені в концепції реформи середньої освіти Міністерства освіти і науки «Нова українська школа» (НУШ), створеної у 2016 р. [5], а також у державних стандартах, розроблених до 2016 року (Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, затвердженому постановою КМУ від 23 листопада 2011 р. № 1392 [4] із змінами, внесеними згідно з постановою КМУ від 7 серпня 2013 р. № 538). Нагадаємо, що в Концепції НУШ основна увага спрямована на розвиток кількох головних компетентностей [5; 6]:

- спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами;
- спілкування іноземними мовами;
- математична грамотність. Передбачає вироблення вмінь самостійної математичної діяльності учнів. Причому частину часу уроку під керівництвом учителя необхідно виділяти на навчання дітей прийомам самостійної роботи та прийомам самоконтролю [7, с.57];
- компетентність в природничих науках і технологіях;
- інформаційно – цифрова компетентність. Вона дуже важлива і полягає в умінні користуватись новітніми системами й стандартними програмами, структурувати дані; аналізувати й обробляти отриману інформацію тощо [8, с. 78];

- уміння вчитися впродовж життя передбачає володіння навичками і прийомами організації та планування своєї навчальної діяльності; її моделювання, аналізування, коригування та оцінка результатів тощо;

- соціальна і громадянська компетентності передбачають уміння працювати в колективі, висловлювати власну думку, слухати і чути інших тощо. Їхньою суттєвою складовою є патріотична вихованість;

- підприємливість – цінне практичне уміння генерувати нові ідеї, вирішувати життєві проблеми, використовувати критерії практичності та ефективності;

- загальнокультурна компетентність - здатність засвоювати досягнення національної та світової культури, застосовувати методи самовиховання тощо;

- здоров'язбережувальна компетентність - здатність учня дбайливо ставитися до власного здоров'я та здоров'я інших людей.

Тепер перерахуємо, на які головні складові й принципи освіти орієнтує Концепція нової української школи – НУШ [5]:

1. Новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві.

2. Орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм.

3. Наскрізний процес виховання, який формує цінності.

4. Педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками.

Ці Державні стандарти, як вже зазначалось, ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів, що реалізовані в освітніх галузях і відображені в змісті базової і повної загальної середньої освіти. При цьому особистісно зорієнтований підхід до навчання забезпечує розвиток академічних, соціально-психологічних, соціокультурних та інших здібностей учнів.

Компетентнісний підхід та вимоги НУШ були покладені в основу нашої моделі освітнього процесу, але до них були додані іще декілька важливих компетентностей, крім вищевказаних. Зокрема, ту, на якій базується сама здатність до навчальної діяльності як провідної діяльності у шкільному віці. Це **інтелектуально-когнітивна компетентність**. Інтелектуально-когнітивна компетентність проявляється у володінні учнем навичками, прийомами, вміннями та здібностями, які забезпечують успішну участь в навчально-пізнавальному процесі, створюють передумови для пошуку, засвоєння, затосування, переносу, узагальнення і перетворення знань та на цій основі до вирішення навчальних задач, а також – до створення нових знань.

Крім цього, ми відвели в навчально-виховному процесі належне місце для **духовно-психологічної компетентності**. Ця компетентність хоча і має певні спільні риси із деякими вищезгаданими: загальнокультурною, соціальною, інтелектуально-когнітивною, - але містить ознаки, які її виокремлюють. Психологічна і духовна сфери тісно пов'язані між собою,

тому ми вважаємо за можливе поєднати ці аспекти особистісного розвитку в єдиний смословий блок. Духовно-психологічна компетентність - це здатність особистості до знання та адекватної самооцінки своїх психологічних можливостей і властивостей, до психологічного і морального самовдосконалення, до моральних вчинків, етичної інтуїції, психологічної і моральної рефлексії, вольової наполегливості у реалізації етичних ідеалів, етичного натхнення; їй притаманна розвиненість моральних почуттів, підкорення особистісних настановлень вищим духовним цінностям, етична зрілість у вчинках, довільність, наповненість і керованість психічного життя.

Духовність за своєю сутністю - це здатність переводити загальнолюдські нормативно-етичні універсалиї у керівні норми внутрішнього всесвіту особистості, у моральні закони індивідуальної поведінки. Духовність проявляється також в автономній поведінці, у моральній непохитності перед постійно змінюваними ситуаціями. Також це здатність до морального самовдосконалення й саморозвитку. Саме у всезагальності, загальнолюдскості та надіндивідуальності норм, якими керується духовна людина, проявляється сила її індивідуальності (за М. Бердяєвим).

Ми в освітньому процесі виділили іще одну компетентність, без якої важко уявити справжній розвиток сучасної особистості та її когнітивної сфери – це **творчо-креативна компетентність**. Вона має спільні риси із інтелектуально-когнітивною компетентністю, але й свої специфічні відмінності, які пов'язані з тим, що творчо-креативна компетентність передбачає формування в учнів здібностей не тільки для успішного засвоєння академічних знань, але й для їхнього перетворення і самостійної творчості. Вона полягає в реалізації таких творчих якостей і операцій мислення як аналогізування, переструктурування, комбінування, узагальнення тощо; також проявляється у розвиненості креативних особистісних рис – допитливості, ініціативності і тому подібне.

Отже, до ключових компетентностей додано іще три – інтелектуально-когнітивну, духовно-психологічну, творчо-креативну.

Таким чином, у навчальному закладі, згідно із нашою моделлю, виховується такий комплекс компетенцій: уміння навчатися, інтелектуально-когнітивна компетентність, математична і базові компетентності в галузі природознавства і техніки, інформаційно-комунікаційна, соціальна, громадянська, загальнокультурна, підприємницька і здоров'язбережувальна компетентності, духовно-психологічна, творчо-креативна, міжпредметна, уміння спілкуватися державною, рідною та іноземними мовами.

Компетентностям відповідають **основні освітні галузі**, присутні в навчально-виховному процесі більшості середніх освітніх закладів - “Мова і література”, “Суспільствознавство, філософія”, “Мистецтво”, “Математика”, “Природознавство”, “Технології”, “Здоров'я і фізична культура”. Але у відповідності із нашим завданням підсилення психологічних засобів оптимізації освітнього процесу, в нашій моделі суттєво розширено

гуманітарно-психологічну складову предметів¹, а також до вищевказаних освітніх галузей додані ще три, які відповідатимуть вищеописаним важливим додатковим компетентностям – «Інтелектуально-когнитивна галузь», «Духовно-психологічна», «Творчо-креативна». Ще однією додатковою освітньою галуззю може бути так звана «Школа повного дня». Ця галузь об'єднує позашкільну пізнавальну діяльність, заняття в канікулярний час, дозвілля, художньо-естетичну самореалізацію учнів у різних видах творчої позашкільної та гурткової діяльності, ярмарки, конкурси, виставки, тематичні вечори, вихідні тощо. Всі ці форми проведення часу в умовах ЗЗСО педагогічний колектив закладу має ефективно використовувати для поглиблення знань й освітньої підготовки учнів та для їхнього особистісного розвитку. Але і цим не вичерпується перелік можливих інновацій в змісті освітнього процесу. Майже очевидним, на нашу думку, є необхідність артикулювання в його структурі людинознавчого блоку предметів, в яких би викладалися психологія, методи самопізнання, методи та прийоми навчання та самонавчання, прийоми та етика спілкування тощо. Саме тому ми й вважаємо за потрібне виокремити цей блок як окрему предметну галузь - духовно-психологічну.

Ці останні чотири галузі - інтелектуально-когнитивна, духовно-психологічна, творчо-креативна, «Школа повного дня», - не є відокремленими структурними одиницями освітнього процесу, як більшість інших галузей, але є наскрізними змістовими лініями процесу, які пронизують усі освітні галузі і предметні блоки. Це не заважає ввести в зміст освітнього процесу кілька нових спеціалізованих предметів, які відповідають запропонованим новим освітнім галузям або знаходяться на їхньому перетині, наприклад, навчальний предмет «Розвиток мислення та креативності», який відноситься одночасно до інтелектуально-когнитивної та творчо-креативної галузей, «Психологія» та «Методи самопізнання» - до духовно-психологічної галузі тощо

Оскільки наша модель «ідеального» освітнього закладу покликана охоплювати основні психологічні аспекти й закономірності становлення особистості школяра, то освітній процес в ній відрізняється від звичайного, зокрема, такими особливостями й рисами:

1. Як вже зазначалося, учні не тільки навчаються, але й проводять дозвілля і позакласний час у навчальному закладі, тому до навчально-виховного процесу у ньому додано важливу складову: створене інтегроване освітньо-виховне й розвивальне середовище упродовж всього дня, а також значної частини календарного року.

2. Забезпечується інноваційний та інтелектуальний розвиток учнів шляхом комплексу психолого-педагогічних факторів, зокрема, застосування інноваційних проблемних методів навчання, залучення у нестандартні типи

¹ Зокрема, передбачене викладання таких додаткових до державного компоненту гуманітарних предметів, як «Психологія» «Розвиток мислення та креативності», «Методи самопізнання», «Філософія та історія культури» тощо.

уроків, викладання розвивальних курсів, які орієнтують на творче перетворення отриманих знань.

При цьому використовуються такі нестандартні форми навчально-виховного процесу, як інтегровані уроки, уроки-практикуми, які вимагають практичного застосування отриманих знань, уроки-екскурсії - віртуальні екскурсії за допомогою мультимедійних ресурсів, інтернету; уроки-ділові ігри, уроки-конференції, уроки-дебати, навчально-дослідницькі заняття й захисти проектів; уроки-семінари (впроваджені з метою формування навичок дослідницької роботи, а також підготовки до навчання у ВНЗ); конкурси; уроки-відкриття, на яких створюються умови, коли учні самостійно або із допомогою наставників розв'язують наукові проблеми, створюють нові ідеї тощо.

3. Забезпечення духовного і психічного розвитку відбувається шляхом створення системи етично-виховних та психологічних впливів, а також викладання навчально-просвітницьких курсів і практикування психологічних тренінгів, інтегруючих предметні знання та міжпредметні зв'язки в галузі психології, літератури, історії, християнської етики, історії культури і філософії з метою вироблення духовного погляду на буття людини і світу.

Як вже зазначалося, в моделі «ідеального освітнього закладу» передбачене втілення таких унікальних форм освітньо-виховної діяльності, які покликані максимально використовувати часові й просторові можливості закладу для активного заповнення досугу школярів, зокрема, «Школа повного дня». До цього ще додається методика повного засвоєння знань, про яку піде мова нижче, та деякі інші освітньо-виховні форми.

«Школа повного дня». Зміст такої освітньої форми, як «Школа повного дня» складається з трьох підпроектів, які називаються «Навчання без вихідних», «Навчання повного дня»; «Літнє навчання». Вони допомагають реалізовувати основну ідею нашої освітньої моделі, яка полягає в об'єднанні навчальної, духовно-виховної і позанавчальної сфер діяльності освітнього закладу, що дає можливість для більшої інтелектуальної і духовної самореалізації учнів. При цьому інтегруються в єдиний функціональний комплекс освітні, розвивальні, духовно-виховні й оздоровчі процеси, реалізуються завдання додаткової освіти.

Зокрема, основне завдання такої форми, як «Навчання без вихідних» полягає в створенні освітньо-розвивального середовища для розвитку здібностей та обдаровань учнів упродовж вихідних днів та канікулярного періоду. Саме у вихідні та канікулярні дні учні активно займаються у спортивних секціях, тренажерній залі, беруть участь у спортивних змаганнях.

В рамках проекту «Навчання повного дня» у післяурочний період у гуртках, клубах, студиях та курсах здійснюється розвиток творчих, пізнавальних та естетичних здібностей учнів. Також організовані консультації, додаткові заняття з окремих предметів, які допомагають закріплювати та поглиблювати знання з навчальних дисциплін, виконувати

домашні завдання (тобто реалізуються функції так званої «продльонки») тощо.

Функціонування освітнього закладу в режимі повного дня дає можливість вдало поєднувати загальноосвітню підготовку з підготовкою підвищеного рівня з предметів, а також індивідуально-корекційну та спортивну роботу.

Методика повного засвоєння знань. Тепер коротко зупинимось на методиці повного засвоєння знань. В її основі лежать ідеї, висунуті в 60-ті роки американськими психологами Дж.Кероллом і Б.Блумом [9], канадським психологом і педагогом М. Гладуелом [3, с. 186-194], вітчизняним педагогом Шаталовим [11]. Б.Блум вивчав здібності учнів в умовах, коли час на вивчення матеріалу не обмежується. Він виділив такі категорії учнів: малоздібні (близько 5%), котрі не в змозі досягти наміченого рівня знань і умінь навіть за великих витрат часу; талановиті (близько 5%), які легко виконують те, з чим не можуть справитися інші й можуть учитися у високому темпі; звичайні учні (близько 90%), чиї здібності до засвоєння знань потребують більш значних витрат часу. Ці дані лягли в основу припущення, що за правильної організації навчання, коли будуть зняті часові обмеження на вивчення теми, й у класі на засвоєння теми буде приділятися стільки часу, скільки потрібно, щоб її засвоїла абсолютна більшість учнів (близько 95%), учні зможуть цілком засвоювати весь зміст навчання. Таким чином, відмінна риса моделі повного засвоєння полягає у засвоєнні знань на високому рівні абсолютною більшістю учнів. Практична реалізація методики повного засвоєння знань включає таку послідовність кроків:

- учитель докладно спиняється на знаннях, які треба засвоїти, аби засвоєння вважалось повним. Потім детально і не поспішаючи ознайомлює дітей із змістом теми, якщо треба, повертаючись до незрозумілих моментів знову, поки вони не будуть засвоєні всіма учнями;

- використовуються різні мнемонічні й смислові прийоми засвоєння, зокрема, опорні конспекти, метод поетапного формування розумових дій тощо;

- число відмінних оцінок не обмежується. Якщо всі учні класу допомагають один одному і всі старанно вчать, то всі можуть заслужити відмінні оцінки;

- учень виконує серію тренувальних та діагностичних робіт, які не оцінюються оцінками і служать тільки для того, щоб він міг знайти свої помилки; тощо.

Як показав досвід, застосування цих методів дає стійкі позитивні результати: більшість учнів добре засвоюють предмет, зберігають при цьому інтерес до нього і позитивне ставлення до навчання.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі досліджень. В нашій статті проаналізовано і представлено систему універсальних психолого-педагогічних форм і засобів підвищення якості освіти в ЗЗСО, які покладені в основу структури ідеальної моделі освітнього закладу. Тому

перспективою подальших пошуків у напрямі досліджень є подальше вивчення теоретико-методологічних засад й практичного досвіду закладів освіти з метою впровадження елементів педагогічних технологій, запропонованих в нашій моделі, в практику навчальних закладів.

Список використаних джерел:

1. Безпалько О.В., Гриневич Л.М., Жильцов О.Б. (2008). *Школа повного року навчання: теорія і практика: наук.-метод. посіб.* Київ: КМПУ ім. Б.Д.Грінченка.
2. Василенко Н. В. (2017). *Компетентнісний підхід в освіті: реалізація теорії та практики.* Москва: Вышш. Шк.
3. Гладуэлл, Малкольм. (2016) *Гении и аутсайдеры. Почему одним все, а другим ничего?* Москва., Манн, Иванов и Фербер.
4. *Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти.* (Затверджено постановою КМУ від 23.11.2011 р. № 1392). Режим доступа: <https://zakon.rada.gov.ua /laws/ show/1392-2011-p#Text>
5. *Концепція Нової Української Школи: ухвалено рішенням колегії МОН 27 жовтня 2016 р.* Режим доступа: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna% 20serednya /nova-ukrainska-shkolacompressed.pdf>
6. Короденко М.В. (2016). *Нова школа – нові підходи.* Київ: ВЦ «Академія».
7. Логачевська С.П. (2018). *Особливості уроку математики Нової української школи.* Київ: Прогресс.
8. Мицька М. (2017). *Створення інноваційного середовища – шлях до нової української школи.* Харків: НТУ «ХП».
9. *Одаренные дети* (1991). Г.В. Бурменской и В.М. Слущкого (Ред.). Москва: Прогресс.
10. Сіданіч І.Л. (2013). *Духовно-моральне виховання дітей у вітчизняній школі (XX – початок XXI ст.): моногр.:* НАПН України, Ун-т менедж. Освіти. Київ: ТОВ «НВП» Інтерсервіс.
11. Шаталов В. Ф. (1998) *Эксперимент продолжается.* Донецк: «Сталкер».
12. Юркевич П. Д. (2005) *О христианстве и воспитании.* Луганск: ЛГПУ.

References:

1. Bezpalko O.V., Hrynevych L.M., Zhylytsov O.B. (2008). *Shkola povnoho roku navchannia: teoriia i praktyka [Full-year school: theory and practice]* Kyiv: KMPU im. B.D.Hrinchenka [in Ukrainian].
2. Vasylenko N. V. (2017). *Kompetentnisnyi pidkhid v osviti: realizatsiia teorii ta praktyku [Competence approach in education: implementation of theory and practice].* Moskva: Vissh. Shk. [in Russian].
3. Hladuэлл, Malkolm. (2016) *Henyy u autsaideru. Pochemu odnym vse, a druhym nycheho? [Geniuses and Outsiders. Why all one everything and the other nothing?]* Moskva: Mann, Yvanov y Ferber [in Russian].
4. *Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity [State standard of basic and complete general secondary education].* (Zatverdzheno postanovoiu KМУ vid 23.11.2011 r. № 1392). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua /laws/ show/1392-2011-p#Text> [in Ukrainian].

5. *Kontsepsiia Novoi Ukrainiskoi Shkoly: ukhvaleno rishenniam kolehii MON 27 zhovtnia 2016 r. [Concept of the New Ukrainian School: approved by the decision of the MES Board on October 27, 2016]* Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkolacompressed.pdf> [in Ukrainian].
6. Korodenko M.V. (2016). *Nova shkola – novi pidkhody [New school - new approaches]*. Kyiv: VTs «Akademiia» [in Ukrainian].
7. Lohachevska S.P. (2018). *Osoblyvosti uroku matematyky Novoi ukrainskoi shkoly [Features of the mathematics lesson of the New Ukrainian school]*. Kyiv: Prohress [in Ukrainian].
8. Mytska M. (2017). *Stvorennia innovatsiinoho seredovyschcha – shliakh do novoi ukrainskoi shkoly [Creating an innovative environment is the way to a new Ukrainian school]*. Kharkiv: NTU «KhPI» [in Ukrainian].
9. *Odarennue dety (1991). [Gifted children]*. H.V. Burmenskoi & V.M. Slutskoho (Ed.). Moskva: Prohress [in Russian].
10. Sidanich I.L. (2013). *Dukhovno-moralne vykhovannia ditei u vitchyznianii shkoli (KhKh – pochatok KhKhI st.) [Spiritual and moral education of children in the domestic school (XX - early XXI century.)]* NAPN Ukrainy, Un-t menedzh. Osvity. Kyiv: TOV «NVP» Interservis [in Ukrainian].
11. Shatalov V. F. (1998) *Эксперимент prodolzhaetsia [The experiment continues]*. Donetsk: «Stalker» [in Russian].
12. Yurkevych P. D. (2005) *O khrystyanstve y vospytanyy [On Christianity and education]*. Luhansk: LHPU [in Russian].

Губенко А.В. Психолого-педагогические средства повышения качества образовательных услуг в средних общеобразовательных учреждениях (теоретико-методологические аспекты проблемы). В статье проанализирована идея применения психолого-педагогических средств повышения качества образования в функционировании «идеальной» модели современной школы. Эта модель базируется на новой образовательной философии, среди основных элементов которой можно назвать поиск новых эффективных средств раскрытия личностно-психологического, духовного, интеллектуального и творческого потенциала детей, внедрение целостной образовательно-развивающей среды, в котором как урочное, так и внеурочное время используются как дополнительные ресурсы для развития личности школьников и др. С этой целью в состав ключевых компетентностей, которые присутствуют в концепции Новой украинской школы, в нашей модели добавлены еще три - интеллектуально-когнитивная, духовно-психологическая и творчески-креативная. Интеллектуально-когнитивная компетентность проявляется во владении учеником навыками, приемами, умениями и способностями, которые создают предпосылки для решения учебных задач, а также - для создания новых знаний. Духовно-психологическая компетентность - это способность личности к познанию и адекватной самооценке своих психологических возможностей и свойств, к психологическому и нравственному самосовершенствованию, к нравственным поступкам, этической интуиции, психологической и нравственной рефлексии. Духовность проявляется также в автономности поведения, в моральной стойкости перед постоянно меняющимися обстоятельствами. Творческо-креативная компетентность предусматривает формирование у учащихся способностей к преобразованиям

академических знаний и самостоятельному творчеству. Она заключается в реализации творческих качеств, стратегий и операций мышления, а также в развитости креативных личностных черт - любознательности, инициативности и тому подобное. Изложенные результаты и принципы организации образовательного процесса призваны помочь специалистам в области обучения и развития детей.

Ключевые слова: качество образовательных услуг, развивающий потенциал образовательного процесса, интеллектуально-когнитивная компетентность, духовно-психологическая компетентность, креативность.

Gubenko A.V. Psychological and pedagogical means of improving the quality of educational services in secondary educational institutions (theoretical and methodological aspects of the problem). The article analyzes the idea of using psychological and pedagogical means of improving the quality of education in the functioning of the "ideal" model of the modern school. This model is based on a new educational philosophy, among the main elements of which is the search for new effective means of disclosing the personal-psychological, spiritual, intellectual and creative potential of children, the introduction of a holistic educational and developmental environment. Our analysis has shown how in this environment both class and extracurricular time are used as additional resources for the development of the personality of schoolchildren. For this purpose, three more are added to the core competencies that are present in the concept of the New Ukrainian School in our model - intellectual-cognitive, spiritual- psychological and creative.

Intellectual and cognitive competence is manifested in the student's possession of skills, techniques and abilities that create the preconditions for solving educational problems, as well as for creating new knowledge. Spiritual and psychological competence is the ability of a person to cognize and adequately self-assess his psychological capabilities and properties, to psychological and moral self-improvement, to moral actions, ethical intuition, psychological and moral reflection. Spirituality is also manifested in the autonomy of behavior, in moral resilience in the constantly changing circumstances. Creative competence provides for the formation of students' abilities to transform academic knowledge and independent creativity. It consists in the implementation of creative qualities, thinking operations and strategies , as well as in the development of creative personality traits - curiosity, initiative, and other. The stated results and principles of organizing of the educational process are intended to help specialists in the field of teaching and developing children.

Key words: quality of educational services, developing potential of the educational process, intellectual and cognitive competence, spiritual and psychological competence, creativity.

ЗАВГОРОДНЯ О.В.

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

**УЯВЛЕННЯ ПРО ПСИХОЛОГІЧНУ ФЕНОМЕНОЛОГІЮ:
СПРОБА УПОРЯДКУВАННЯ**

Завгородня О.В. Уявлення про психологічну феноменологію: спроба упорядкування. У статті охарактеризовано сучасну пізнавальну ситуацію та стан психології. Провідними тенденціями розвитку науки є зростання когнітивної складності, поширення між- та трансдисциплінарних досліджень; інтерес до різних інтелектуальних традицій; гуманітаризація; низка явищ, які отримали назву «повороти»; зростання ролі постнекласичного ідеалу раціональності. Констатується стан неузгодженості сукупності часткових уявлень про предмет психології, необхідність його рефлексії з урахуванням складності, різноманітності і, можливо, непередбачуваності потенційно нового знання. Визначено актуальність вдосконалення моделей інтеграції, поєднання зусиль психологів, які представляють різні традиції і підходи, з метою знаходження ресурсів подолання фрагментарності психологічного знання.

Зроблено спробу упорядкування знання про психологічну феноменологію. Побудова інтеграційного простору передбачає визначення стрижня, що об'єднує всі інші складові. Таким усепроникаючим інтегратором виступає особистість, «стрижень-мережа», «поліфункціональний орган», який забезпечує збалансованість цілісного функціонування, здійснює взаємопроникнення і взаємодію гетерогенних гетеродетермінованих явищ (зокрема втілення екзистенціальних осяянь в творах культури). Порушення балансу, поява ознак дисгармонії може свідчити як про фазу творчого процесу, динаміку розвитку, так і про небезпеку душевного розладу і/або соціальної деструкції.

Різномірне, багатовимірне, гетерогенне, поліваріантне (під впливом різних епістемічних, парадигмальних та синтагматичних чинників) психологічне знання може бути відображено в рамках чотирьох вимірів, що представляють знання про явища, різні за 1) рівнем детермінації, 2) фокусом уваги дослідників, 3) просторовим та 4) часовим параметрами. Кожна з утворених площин відображає знання про опосередковане особистістю взаємопроникнення природи, культури та екзистенції. Означені виміри існують як взаємодоповнювальні, розширюють можливості і глибину осягнення природи представлених феноменів.

Ключові слова: психологічне знання, раціогуманістична орієнтація, психологічна феноменологія, стратегія інтеграції, багатовимірний простір.

Актуальність. Сучасна пізнавальна ситуація може бути охарактеризована через такі тенденції: зростання когнітивної складності в різних сферах повсякденного життя, науки і культури; усвідомлення обмеженості механістичного світобачення; зростання між- та трансдисциплінарних досліджень; інтерес до маргінальних, менш опрацьованих в культурі тем; інтерес до латентних ліній пізнання, до різних

інтелектуальних традицій; гуманітаризація; розвиток гуманітарної методології; низка явищ, які отримали назву «turns» («повороти», «зсуви»); міждисциплінарна інтеграція знання, зростання ролі постнекласичного ідеалу раціональності, принципів мережі в організації знання, поліпарадигмальності тощо [3; 8 та ін.]. У соціально-гуманітарному знанні також все більш вираженою стає тенденція поєднання різних пізнавальних практик, їх взаємодоповнювальність, а також «змагальність» і взаємодія в формі діалогу і критичного осмислення. Виходячи зі стану сучасної психології, можна констатувати необхідність її саморефлексії з метою визначення меж, вимірів, специфіки її пізнавального поля, перспектив розвитку. Пошук шляхів співіснування в умовах парадигмального і методологічного різноманіття передбачає осягнення природи психологічних явищ через супроводжуване критичною рефлексією інтегрування різних традицій, логік і інструментів. Актуальним є поєднання зусиль психологів, які представляють різні традиції та підходи, з метою знаходження ресурсів подолання фрагментарності, парадигмальної розрізненості психологічного знання, його інтеграції та розвитку. Виникає необхідність в знаходженні нових теоретико-методологічних інструментів.

Метою дослідження є опрацювання стратегії інтеграції психологічного знання, знаходження шляхів забезпечення вказаного процесу; відповідно передбачається увага до таких питань: окреслення пізнавального поля психології, визначення вимірів психологічного знання як наявного, так і ймовірного із врахуванням його складності, різноманітності та певної непередбачуваності (ймовірного нового знання) в динаміці пізнавального процесу.

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

Різноманіття парадигмальних координат сучасного психологічного знання зумовлене відмінностями пізнавальних пріоритетів дослідника, а також його зосередженістю на тому чи іншому типі досліджуваної феноменології. Пізнавальні пріоритети дослідника виявляються, за Р. Nealy, на всіх рівнях: на епістемологічному рівні – «у діапазоні між перспективами першої і третьої особи, між пояснювальним і експірієнсним (переживальним) підходами, між природничо-науковою та гуманітарною орієнтаціями»; на методологічному рівні — між кількісно / експериментальним і якісно / описовим підходами; на онтологічному рівні – мова йде про «відмінності "природного" і "людського" роду і відмінності "метафізики речей" і "метафізики людей"» (16, р. 273).

В контексті нашого дослідження важливими є праці, в яких різнобічно висвітлено проблематику методології психологічного знання, зокрема, проблему його інтеграції (1, 4, 6, 7, 9 та ін), праці з розгляду метатеоретичних стратегій в соціогуманітарній сфері (23, 25 та ін.), зокрема, в психології (9, 14 та ін.). Важливими методологічними орієнтирами здійснюваного дослідження є роботи, в яких висвітлено дискусію щодо доцільності інтегративних зусиль, проаналізовано труднощі теоретичного об'єднання психології [3, 12, 15, 16], спроби створення «unified theory» (єдиної теорії) [10, 17, 20 та ін.], зокрема із застосуванням метапарадигмального підходу [14].

J.R. Rouse, стверджував, що формування науки має такі етапи: донауковий; рівень емпіричних досліджень, вдосконалення методів контрольованого спостереження; рівень кількісної оцінки і формалізації; рівень теоретичного об'єднання — і відповідні рівні розвитку. На його думку, психологія знаходиться на рівні емпіричної практики і є теоретично незрілою наукою, становить багатогранну і сильно фрагментовану дисципліну, колекцію фактів, які важко пояснити; психологія є мультисвітоглядною, мультиметодологічною, поліпарадигмальною, мультисистемною, багатопрофільною, і, насамперед, мультитеоретичною. Постає питання, чи насправді можливе теоретичне об'єднання психології? Ключову роль щодо подолання перепон такого об'єднання відіграє проблема сумісності конкуруючих теорій. Роусе закликає до розробки об'єднавчої стратегії, спрямованої, зокрема, на такі завдання: 1) окреслення низки емпіричних законів, 2) роз'яснення гносеологічної основи різних видів теорії, 3) розробку стратегії створення мінітеорій «bottomup» (вгору дном, знизу догори), на протиположність стратегії створення великих теорій "згори донизу" [15].

Незважаючи на складність завдання, у 90ті роки ХХ ст. активізуються спроби теоретичного об'єднання в психології (G. Kimble, N. Anderson, A. Staats та ін.). A. Staats чітко сформулював проблеми, пов'язані з роз'єднаністю психології, він зауважив, що психологія має так багато непов'язаних елементів знання з такою великою кількістю взаємної дискредитації, непослідовності, надмірного протистояння, що все це дуже ускладнює об'єднання. Його підхід до об'єднання психології відомий під назвою психологічного бігевіоризму. A. Staats прагнув будувати мости як у різних сферах поведінкової психології, так і між бігевіоризмом та галузями традиційної психології (наприклад, соціальною психологією, психологією особистості). A. Staats охарактеризував свою теорію як міжрівневу, міжгалузеву, яка перетинає різні дисципліни психології і використовує простіші явища для пояснення складніших. Посилаючись на еволюційно-біологічне трактування емоцій, A. Staats акцентував, що тварини будують «основний поведінковий репертуар» впродовж усього свого розвитку, навчаючись знаходити збудники позитивних емоцій і уникати збудників негативних емоцій. A. Staats використовував цю модель як будівельний блок

для конструювання складних моделей людських пізнавальних явищ (наприклад, мова) і таким чином пов'язував поведінкову теорію з вищими когнітивними процесами. Як і N. Anderson, він застосував свій підхід до низки різних галузей психології [20].

На відміну від дослідників, які акцентували об'єднання з поведінкових і когнітивних перспектив, Р. Штернберг та його колеги запропонували свій варіант мислення про організацію сфери єдиної психології, яку вони визначили як «мультипарадигмальне, мультидисциплінарне та комплексне дослідження психологічних явищ через конвергентні операції» [22, р.1069]. Автори стверджували, що психологія повинна бути організована навколо вивчення конкретних психологічних проблем, а не шкіл та їх методологій. Іншими словами, єдина психологія будується з багатьох шкіл думки і багатьох різних дисциплін; різні ідеї пов'язуються разом, щоб запропонувати цілісний, багатосаровий опис конкретного психологічного явища. Представляючи свою модель, автори закликали психологів відмовитися від нинішніх шкідливих звичок надмірного дотримання одиничних методологій та окремих шкіл думки, бути більш саморефлексивними щодо сепаратистського характеру дисципліни і рухатися в напрямку більш кооперативної, синергійної орієнтації [22].

Одним із шляхів інтеграції психології є орієнтація на пізнання різноманіття альтернативних теорій, визначення їх переваг, зон та меж застосовності. Основою такого шляху має бути розуміння принципової обмеженості і відносності усіх наукових теорій, розвиток «мистецтва перекладу» (з мови однієї теорії на мову іншої). Б.Л. Патерсон вважає, що метою інтеграції з позицій плюралізму є не створення єдиної теорії, що пояснює всі досліджувані явища, а скоріше, інтеграція спектру альтернативних теоретичних підходів для опрацювання дослідницької перспективи, ширшої, порівняно з тою, яку може забезпечити одна узагальнювальна теорія. Кожну з психологічних теорій, що мають власний понятійний апарат, термінологію та основоположення, важливо співвіднести одну з одною, здійснити критичне порівняння, посилити чіткість, визначити можливості інтеграції [18]. Важко розраховувати на вичерпне пояснення психологічної феноменології в рамках однієї «досконалої теорії», коли навіть щодо того, що власне підлягає поясненню, існують різні точки зору. Виникає необхідність в опрацюванні підходів, що створюють можливості багатовимірною бачення з позицій різних теорій для доповнення і поглиблення уявлень про психологічну феноменологію.

На думку Г. Хенрікеса, необхідна метатеоретична основа, яка чітко окреслює предмет психології, визначає місце психології щодо інших наук, дає змогу систематично інтегрувати ключові ідеї з основних перспектив таким чином, щоб сприяти накопиченню знань. Метафорично, кожне “ключове розуміння” можна розглядати як частину більшої головоломки; і, як з завершенням головоломки, що більше частин прояснюються, то чіткішою стає загальна картина. Розколи між когнітивними та поведінковими

науковими перспективами, дистальною / природною та проксимальною / виховною перспективами, психодинамічними та поведінковими терапевтичними перспективами, конструктивістськими та емпіричними епістемологічними перспективами є наслідками неповних, частково правильних систем знань, які визначаються як конфронтаційні щодо одна одної в спосіб, який є більш політичним, ніж науковим. Г. Хенрікес згоджується зі Р. Штернбергом і Є. Григоренко [22], які стверджували, що мультипарадигмальна перспектива сприятиме більш глибокому розумінню психологічних явищ, проте свій підхід вважає метапарадигмальним [14].

Виклад матеріалу дослідження. В рамках цієї статті зосередимося на одному з інтеграційних завдань — моделюванні простору психологічного знання як наявного, так і ймовірного. На думку В.А. Мазілова, здійснення інтеграції психології пов'язане з перетвореннями в самій науці, зокрема, новим позиціонуванням предмета загальної психології, який би виконував роль матриці. Предметна матриця виступала б об'єднувальною платформою для сформованого в рамках різних підходів знання, що з використанням інструментів комунікативної методології сприяло б неформованій його інтеграції [6].

Моделі таких матриць вже є. Зокрема, А. Кліреманс [11], який вважає інтеграцію безперечно необхідною для розвитку сучасної психології, пропонує теоретичну модель, в якій наявне психологічне знання представлено у формі тривимірної матриці сфери психології: рівнів опису (біологічний, індивідуальний, груповий); перспективи (нормальність, зміна і розвиток, патологія); методу (інтервенція, експериментування та моделювання). Отримані таким чином 27 секцій матриці запропоновано розглядати як опис наявних сфер психології, базову структуру її інтеграції.

Іншу матрицю запропоновано В. Янчуком [9], автором соціокультурно-інтердетерміністської діалогічної метатеорії інтеграції психологічного знання. Янчук вважає, що наявне різноманіття психологічного знання може бути представлено у низці континуумів – за критерієм різноякісності природ: біологічне-психічне-символічне; за критерієм сфер відображеної реальності: усвідомлюване-несвідоме-екзистенціальне; за критерієм сфер вивчення: особистість-оточення-активність. Системоутворювальною засадою виділених континуумів виступає культурна зумовленість, яка виступає як загальна універсальна інтердетермінанта.

В контексті розробки інтеграційної стратегії ми спиралась на уявлення про складність, різноманітність психологічної феноменології, непередбачуваність її розвитку та змін; а також на уявлення про структурно-функціональну різнорівневість психологічної науки. Подальша розробка передбачає роботу в таких напрямках:

- окреслення меж, міждисциплінарних перетинів, специфіки психологічної феноменології;
- з'ясування підстав упорядкування гетерогенно-багатовимірного простору психологічного знання;

- побудова метапростору теорій, що ґрунтуються на якісно відмінних онтолого-епістемологічних підставах;
- визначення відмінностей інтеграційних процесів на різних рівнях функціонування психологічної науки;
- визначення умов сприяння інтеграційним процесам «згори»;
- з'ясування умов фасилітації інтеграційних процесів «знизу»;
- пошук шляхів сприяння інтеграційним настановленням дослідників.

В статті ми зосередимося на окресленні предметного поля психології, з'ясуванні підстав упорядкування гетерогенно-багатовимірного простору психологічного знання.

На думку Г.О. Балла, труднощі інтеграції в контексті розвитку сучасної психології пов'язані зі складністю досліджуваних психологією об'єктів. Йдеться про складність як онтологічну (зумовлену багатогранністю, суперечливістю, динамічністю досліджуваних психологією об'єктів), так і гносеологічну. Останню зумовлено низкою чинників: поліваріантність пізнання предмету психологічного дослідження; роль суб'єктивних преференцій та настановлень дослідника; наявність суб'єктивних якостей у тих, кого досліджують; необхідністю узгодження результатів застосування дослідницьких методів різного ступеня об'єктивності. Через ці особливості й сама психологічна наука постає надскладною, побудованою із важко узгоджуваних, часом суперечливих частин. Складність, суперечливість психологічної науки зумовлено також її положенням серед інших сфер культури: вона межує (з частковим перетином сфер) з природничими і соціальними науками (біологія, соціологія та ін.), філософією, художньою літературою, мистецтвом, теологією, досвідом містиків та інших носіїв трансперсональних переживань. Ці перетини зумовлюють доцільність вживання концепту «культурно-психологічна течія» (в сфері «культурно-психологічного перетину»), що визначається як комплекс уявлень про психологічні явища, специфічний спосіб їх сприйняття, їх причин, ролі в житті людини. Можна виокремити різні течії пізнання психологічний явищ (теологічна, філософська, художня, природнича, соціогуманітарна), доміантні в різні культурно-історичні епохи, котрі в контексті сучасної соціокультурної та пізнавальної ситуації (в умовах інформаційного суспільства, мультикультурних та глобалізаційних тенденцій сучасності) активно взаємодіють, що посилює зазначену вище складність і суперечливість психологічного знання.

Враховуючи зазначене, предметне поле психології бажано визначити якомога ширше, тобто доцільним буде таке визначення, в якому є місце позиціям різних теорій, всім сферам, локаціям і фокусам вивчення з урахуванням різних характеристик психологічної феноменології. Предметне поле психології (сукупність психологічних явищ в найширшому розумінні) є

надзвичайно складним, різноякісним та непередбачувано змінюваним. Модель предметного поля психології має бути багатовимірною, зокрема, слід звернути увагу на просторові, часові, енергетичні та ціннісні виміри. Психологічні явища можуть бути переважно внутрішні або зовнішні, глибинні або поверхові; в часовому аспекті – можуть бути миттєві і тривалі, мінливі і стабільні; можуть бути агентами впливу або об'єктами впливу, мати стосунок до дефіцієнтних цінностей чи цінностей розвитку та повноти буття, можуть поєднувати в собі суперечливі характеристики. Щодо різномасштабності — психологічні явища можуть охоплювати великі маси людей (емоційне піднесення чи паніка), а можуть стосуватись одного розумного щура.

Нами здійснено спробу упорядкування сукупності уявлень про психологічні явища шляхом створення чотиривимірного простору зазначених явищ, різних за рівнем детермінації, просторовими, часовими параметрами, фокусом уваги дослідників.

Враховуючи велику кількість можливих вимірів психологічної феноменології, ми пропонуємо обмежити їх коло чотирма, а саме обрати такі підстави (критерії) для інвентаризації різноманіття психологічного знання та репрезентації його у формі різновимірного простору:

- за критерієм рівнів детермінації;
- за просторовим критерієм (сфер виявлення);
- за часовим критерієм;
- за критерієм історико-культурних фокусів уваги.

Особливістю цих вимірів є їх відносна автономія кожного щодо інших, що виявляється в обмеженості їх взаємоперетину. Представлені виміри, попри їх обмежену кількість, дають змогу включити в площину аналізу досягнення різних підходів (поведінкового, когнітивного, психодинамічного і екзистенційно-феноменологічного), а також різні галузі психологічних досліджень.

Базуючись на цих підставах, ми визначаємо предмет психології як сукупність психологічних явищ (проявів), властивих високорозвиненій істоті (одній або багатьом, людям, тваринам або іншим невідомим нам істотам); означені явища мають різні часові, енергетичні, просторові характеристики, представляють різні аспекти, сфери та рівні детермінації, пов'язані з різними факторами — природними, біосоціальними, культуральними, екзистенційно-смысловими. Зокрема, йдеться про різні аспекти психологічної феноменології (з опорою на ідеї В.А. Роменця про ситуацію, мотивацію, дію і післядію в контексті вчинкового підходу до історії психології), про виділені нами сфери (особистісні, в широкому розумінні) — інтраперсональну, екстраперсональну, трансперсональну і метаперсональну, а також про явища різного рівня детермінації — психоприродні, психобіосоціальні (спільні для людей і розвинених тварин), психокультуральні, психоекзистенційні.

Згадані аспекти психологічної феноменології (різні психологічні аспекти буття людини в світі) або фокуси уваги дослідника – це, в термінах В.А. Роменця, ситуація, мотивація, дія і післядія (рефлексія). Докладніше:

- «ситуація» (включення в площину аналізу обставин соціального і природного оточення, історико-соціокультурного контексту) як виклик людині, контекстність існування, обставини фатальні і фортунні, «закинутість» людини в світ як «природний експеримент»,
- мотивація людини (страхи, бажання, прагнення, буттєві і дефіцієнтні),
- дія, поведінка, активність, що спостерігається ззовні, конструктивне або деструктивне перетворення ситуації,
- рефлексія, внутрішня активність, осмислення існування, визрівання й оформлення проєктів.

Йдеться про фокуси уваги до психологічних аспектів людського життя впродовж історії зародження і розвитку психологічного знання в надрах теології, філософії, літератури, мистецтва, науки від античності до сучасності, в подальшому конституюваних як аспекти (зони, області) вивчення психології; причому фіксація (а не тимчасове акцентування) на одному з аспектів окремо призводила до втрати дослідниками цілісного бачення психології людини.

Частково з зазначеними аспектами, фокусами уваги перетинаються виділені нами сфери, що розрізняються просторовими характеристиками, — інтраперсональна (переживання, внутрішня психологічна активність, частково підлягає самоспостереженню), екстраперсональна (активність, що спостерігається ззовні), трансперсональна (стан зміненої свідомості, сні, візії, пов'язані з глибинним досвідом, образами колективного несвідомого, родової пам'яті) і метаперсональна (психологічний вплив людини за її фізичної відсутності, психологічні аспекти продуктів творчої діяльності — «душа в заповітній лірі», різні варіанти «психологічного життя особи, її впливу на інших людей після її біологічної смерті»).

Психологічні явища різняться за своїми динамічно-часовими характеристиками (час тривання, динамічність), а також метафорами, які їх відображають; за цією ознакою можна виділити такі групи явищ:

- сукупність короточасних явищ, подібних руху вогню або вітру (емоційний спалах, осяяння, миті захоплення, летючі думки, стрімко минущі стани);
- сукупність плинних, мінливих, подібних руху води явищ (рух асоціацій, емоційні процеси, роздуми тощо);
- сукупність стабільних, водночас не позбавлених розвитку. рухливості, гнучкості явищ (психологічні властивості, що можуть змінюватись, розвиватись);
- сукупність статичних ригідних явищ, подібних до чогось застиглого, важкого (жорстко фіксовані звички, стереотипи, нав'язливості, ідеї-фікс, фанатичні переконання).

Вивчення різних за зазначеними характеристиками явищ, ймовірно, передбачає перевагу різних підходів для їх репрезентації, моделювання (напр., вибір системного, мережевого або синергетичного підходу).

У просторі психологічного ми розглядаємо явища різних рівнів детермінації:

- психоприродний (сукупність психологічних явищ, що спостерігається у людей і тварин з розвиненим мозком, тісно пов'язана з природними зовнішніми і внутрішніми факторами — кліматом, вірусними інфекціями, генетикою, фізіологією та ін.);

- психобіосоціальний (сукупність психологічних явищ, подібних у людей і тварин з розвиненим мозком, тісно пов'язана з їх соціальною природою, протокультурними ритуалами і навчанням, передачею набутого досвіду від одного індивіда або особини іншим тощо.);

- психокультуральний (сукупність психологічних явищ, притаманна людям, пов'язана з різноманітністю, складністю, багатством створених ними культур, культурно-символічним характером дій і взаємодій, внутрішньої і зовнішньої активності);

- психоекзистенційний (сукупність психологічних явищ, пов'язаних зі здатністю людини до творчої уяви та рефлексії, зокрема, до відстеження культуральних і природних впливів на свій психічний стан, спосіб мислення тощо, значущістю ціннісно-сміслових аспектів, пошуками сенсу життя).

Вивчення окреслених явищ вимагає якісно відмінних інструментів, заснованих на різних епістемологічних підставах, звернення до методології і методів дослідження, прийнятим в природознавстві або соціогуманітарних науках. Якщо взяти до розгляду психологічну специфіку людини в різних аспектах її психології, репрезентованих зазначеними вимірами, вкрай важливим є знаходження об'єднувальної спільної мережі, присутньої в кожному з них. Побудова простору інтегративного штибу, передбачає визначення стрижня, який поєднує всі інші складові. Таким всепрониклим інтегратором виступає особистість, «стрижень-мережа», «поліфункціональний орган», який забезпечує збалансованість цілісного функціонування, здійснює взаємопроникнення і взаємодію гетерогенних гетеродетермінованих явищ (зокрема втілення екзистенційних осянь в творах культури). Коли баланс порушується та починають виявлятися ознаки дисгармонії — це може свідчити як про фазу творчого процесу, динаміку розвитку, так і про небезпеку душевного розладу і/або соціальну деструкцію.

Висновки. Отже, разнорівневе, багатовимірне, гетерогенне, поліваріантне (під впливом різних епістемічних, парадигмальних і синтагматичних чинників) психологічне знання може бути відображено в межах чотирьох вимірів, що представляють знання про явища, різні за 1) рівнем детермінації, 2) фокусом уваги дослідників, 3) просторовим та 4) часовим параметрами. Кожна з утворених площин відображає знання про опосередковане особистістю взаємопроникнення природи, культури та

екзистенції. Означені виміри існують як взаємодоповнювальні, розширюють можливості і глибину осягнення природи представлених феноменів.

Список використаних джерел:

1. Балл, Г.О. (2017) *Раціогуманістична орієнтація в методології людинознавства: наукове видання*. Київ: Видавництво ПП «СКД».
2. Гарбер, И.Е. (2013) Трансформация психологического знания в условиях информационного общества. (Автореф. дис. д-ра психол. наук). Томск.
3. Гусельцева, М.С. (2015) Культурно-аналитический подход к изучению эволюции психологического знания. Дис...докт. психол. наук. Москва.
4. *Інтегративно-особистісний підхід у психологічній науці та практиці*. (2012) Г.О. Балл (Ред.). Кіровоград : Імекс-ЛТД.
5. Мазилев, В.А. (2008) *Інтеграція психологического знания: методологические проблемы*. Москва: МАПН.
6. Мазилев, В.А. (2020) Інтеграція в епоху кризи психології. Інтеграція в психології: теорія, методологія, практика. В.А. Мазилова (Ред.), *Матеріали III національної науково-практичної конференції*. (г. Ярославль, 2020) Ярославль: РИО ЯГПУ.
7. Роменець, В.А., Маноха, І.П. (1998) *Історія психології ХХ століття*. Київ: Либідь.
8. Юревич, А.В. (2000) Психология и методология. *Психол. Журнал*, 21(5), с. 35—46.
9. Янчук, В. (2018) Культурно-диалогический интердетерминистский метаподход к анализу психологической феноменологии: теоретико-прикладные возможности. *Теоретичні дослідження у психології*. Том IV. Харьков: с. 21-82.
10. Anderson, N. (2013). Unified psychology based on three laws of information integration. *Review of General Psychology*. Vol. 17 (2), 125-132.
11. Cleeremans, A. The grand challenge for psychology: integrate and fire! *Frontiers in Psychology*, 22 April 2010. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2010.00012>.
12. Green, C. (2017). Why Psychology Isn't Unified, and Probably Never Will Be. *Review of General Psychology*. V. 19 (3), 207-214.
13. Healy, P. (2012). Toward an integrative, pluralistic psychology: On the hermeneutico-dialogical conditions of the possibility for overcoming fragmentation. *New Ideas in Psychology*. Vol. 30, 271-280.
14. Henriques, G. (2013). Evolving from methodological to conceptual unification. *Review of General Psychology*. Vol. 17, 168-173. DOI: 10.1037/a0032929
15. Kimble, G. A. *Psychology: The hope of a science*. The MIT Press. 1996.
16. Koch, S. (1993). "Psychology" or "the psychological studies"? *American Psychologist*. Vol. 48, 902–904.
17. Newell, A. (1990). *Unified theories of cognition*. Harvard University Press Cambridge, MA, USA.
18. Paterson, B. Pluralism. *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. L.: Sage Publications, 2008. P. 633-637.

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

References:

1. Ball, H.O. (2017) *Ratsiohumanistychna orientatsiia v metodolohii liudynoznavstva: naukove vydannia [Rational humanistic orientation in the methodology of anthropology: a scientific publication]*. Kyiv: Vydavnytstvo PP «SKD» [in Ukrainian].
2. Harber, Y.E. (2013) Transformatsiia psykholohycheskoho znanyia v usloviakh ynformatsyonnoho obshchestva [Transformation of psychological knowledge in the information society]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Tomsk [in Russian].
3. Huseltseva, M.S. (2015) Kulturno-analytycheskyi podkhod k yzucheniiu evoliutsyy psykholohycheskoho znanyia [Cultural-analytical approach to the study of the evolution of psychological knowledge]. *Doctor's thesis*. Moskva [in Russian].
4. *Intehrativno-osobystisnyi pidkhid u psykholohichnii nauksi ta praktytsi* (2012), [Integrative-personal approach in psychological science and practice] H.O. Ball (Ed.) Kirovohrad : Imeks-LTD [in Ukrainian].
5. Mazylov, V.A. (2008) *Yntehratsiia psykholohycheskoho znanyia: metodolohycheskye problem [Integration of psychological knowledge: methodological problems]*. Moskva: MAPN [in Russian].
6. Mazylov, V.A. (2020) Yntehratsiia v epokhu kryzysa psykholohyy. Yntehratsiia v psykholohyy: teoriia, metodolohiia, praktyka [Integration in an era of psychological crisis. Integration in psychology: theory, methodology, practice]. V.A. Mazylova (Ed.), *Materyaly III natsyonalnoi nauchno-praktycheskoi konferentsyy – Proceedings of the III National Scientific and Practical Conference. (h. Yaroslavl, 2020)* Yaroslavl: RYO YaHPU [in Russian].
7. Romenets, V.A., Manokha, I.P. (1998) *Istoriia psykholohii KhKh stolittia [History of psychology of the twentieth century]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

8. Iurevych, A.V. (2000) Psykholohyia y metodolohyia [Psychology and methodology]. *Psykhol. Zhurnal – Psychol. Magazine*, 21(5), 35–46 [in Ukrainian].
9. Yanchuk, V. (2018) Kulturno-dyalohycheskyi ynterdeternynystskyi metapodkhod k analyzu psykholohycheskoi fenomenolohyy: teoretyko-prykladnye vozmozhnomy. *Teoretychni doslidzhennia u psykholohii – Theoretical research in psychology*. Vol. IV. Kharkov: 21-82 [in Ukrainian].
10. Anderson, N. (2013). Unified psychology based on three laws of information integration. *Review of General Psychology*. Vol. 17 (2), 125-132.
11. Cleeremans A. The grand challenge for psychology: integrate and fire! *Frontiers in Psychology*, 22 April 2010. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2010.00012>.
12. Green, C. (2017). Why Psychology Isn't Unified, and Probably Never Will Be. *Review of General Psychology*. V. 19 (3), 207-214.
13. Healy, P. (2012). Toward an integrative, pluralistic psychology: On the hermeneutico-dialogical conditions of the possibility for overcoming fragmentation. *New Ideas in Psychology*. Vol. 30, 271-280.
14. Henriques, G. (2013). Evolving from methodological to conceptual unification. *Review of General Psychology*. Vol. 17, 168-173. DOI: 10.1037/a0032929
15. Kimble G. A. Psychology: The hope of a science. The MIT Press. 1996.
16. Koch, S. (1993). “Psychology” or “the psychological studies”? *American Psychologist*. Vol. 48, 902–904.
17. Newell, A. (1990). Unified theories of cognition. Harvard University Press Cambridge, MA, USA.
18. Paterson B. Pluralism. *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. L.: Sage Publications, 2008. P. 633-637.
19. Royce, J. R. (1987). A Strategy for Developing Unifying Theory in Psychology In A. W. Staats & L. P. Mos (Eds.). *Annals of theoretical psychology*. Vol. 5, 275-284. New York: Plenum.
20. Staats, A. W. (2003) A psychological behaviorism theory of personality. In Millon, Theodore; Learner, Melvin J. (Eds.), *Handbook of psychology*. New-York: John Wiley & Sons, 135-158.
21. Stam, H. J. (2015). The neurosciences and the search for a unified psychology: the science and esthetics of a single framework. *Front Psychol*. Vol. 6, doi: 10.3389/fpsyg.2015.01467
22. Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L. (2001). Unified psychology *American Psychologist*. Vol. 56 (12), 1069-1079.
23. Turner, J. (1990). The misuse and use of metatheory. *Sociological Forum*. Vol. 5 (1), 37– 53.
24. Valsiner, J. (2009) Integrating Psychology within the Globalizing World: A Requiem to the Post-Modernist Experiment with Wissenschaft. *Integr Psychol Behav Sci*. Mar. 43(1), 1-21. Doi: 10.1007/s12124-009-9087-x.
25. Wallis, S. (2010) Toward a Science of Metatheory. *Integral Review. A Transdisciplinary and Transcultural Journal For New Thought, Research, and Praxis*. Vol. 6 (3), 73-115.

Завгородняя Е.В. Представления о психологической феноменологии: попытка упорядочивания. В статье охарактеризованы современную

познавательную ситуацию и состояние психологии. Ведущими тенденциями развития науки является рост когнитивной сложности, распространение меж- и трансдисциплинарных исследований; интерес к различным интеллектуальным традициям; гуманитаризация; ряд явлений, получивших название «повороты»; возрастание роли постнеклассического идеала рациональности. Констатируется состояние несогласованности совокупности частных представлений о предмете психологии, необходимость его рефлексии с учетом сложности, разнообразия и, возможно, непредсказуемости потенциально нового знания. Определена актуальность совершенствования моделей интеграции, объединения усилий психологов, представляющих различные традиции и подходы, с целью нахождения ресурсов преодоления фрагментарности психологического знания.

Сделана попытка упорядочения знания о психологической феноменологии. Построение интеграционного пространства предполагает определение стержня, объединяющего все остальные составляющие. Таким всепроникающим интегратором выступает личность, «стержень-сеть», «полифункциональный орган», который обеспечивает сбалансированность целостного функционирования, взаимопроникновение и взаимодействие гетерогенных гетеродетерминированных явлений (в частности воплощение экзистенциальных озарений в произведениях культуры). Нарушение баланса, появление признаков дисгармонии может свидетельствовать как о фазе творческого процесса, динамику развития, так и об опасности душевного расстройств и / или социальной деструкции.

Разноуровневое, многомерное, гетерогенное, поливариантное (под влиянием различных эпистемических, парадигмальных и синтагматических факторов) психологическое знание может быть отражено в рамках четырех измерений, представляющие знания о явлениях, разные по 1) уровню детерминации, 2) фокусом внимания исследователей, 3) пространственным и 4) временным параметрам. Каждая из образовавшихся плоскостей отражает знания о опосредованное личностью взаимопроникновение природы, культуры и экзистенции. Указанные измерения существуют как взаимодополняющие, расширяют возможности и глубину постижения природы представленных феноменов.

Ключевые слова: психологическое знание, рაციогуманистическая ориентация, психологическая феноменология, стратегия интеграции, многомерное пространство.

Zavhorodnia O.V. Concepts of Psychological Phenomenology: An Attempt at Rational Ordering. The article describes the current cognitive situation as uncertain, contradictory, changeable, which is a challenge to social and humanitarian, in particular psychological, knowledge. Thus, the leading trends in the development of science are the growth of cognitive complexity, the spread of inter- and interdisciplinary research; interest in various intellectual traditions; humanization; a number of phenomena called “turns”; the growing role of the post-classical ideal of rationality.

The state of inconsistency (non-coincidence) of a set of private ideas about the subject of psychology, the need to comprehend it, taking into account the complexity, diversity and, possibly, unpredictability of emerging new knowledge, is described. It is important to combine the efforts of psychologists representing different traditions and approaches in order to find resources to overcome the fragmentation of psychological knowledge, their integration and development.

An attempt is made to streamline (systematize, rationalize) ideas about the totality of psychological phenomena by creating a multidimensional space. Building an integration space involves defining a core that integrates all the other components. Such an all-encompassing integrator is a personality, a “core-network”, a “multifunctional organ” that provides a balance of integral functioning, interpenetration and interaction of heterogeneous hetero-deterministic phenomena (including the embodiment of existential ideas in cultural works). Multilevel, multidimensional, heterogeneous (influenced by various epistemological, paradigmatic and syntagmatic factors) psychological knowledge can be reflected in four dimensions representing knowledge about phenomena that: 1) differ in the degree of determination, 2) differ in focus of researchers` attention, 3) differ in spatial parameters, 4) differ in time parameters. Each of the received plans reflects knowledge about the personality-mediated interpenetration of nature, culture and being. These dimensions exist as complementary, expanding the possibilities and depth of comprehension of the nature of the presented phenomena.

Key words: psychological knowledge, ratio-humanistic orientation, psychological phenomenology, integration strategy, multidimensional space.

УДК 159.97

Завгородня О.В.

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

Степура Є.В.

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

Депутат В.В.

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

АЛЕКСИТИМІЯ ЯК ГЕТЕРОГЕННИЙ ФЕНОМЕН

Завгородня О.В., Степура Є.В., Депутат В.В. Алекситимія як гетерогенний феномен. У статті алекситимію окреслено як гетерогенний феномен, який може бути спричинений різними чинниками або їх взаємодією. Мова йде про такі чинники: психофізіологічні (генетичного, вродженого, набутого походження); психотравматичні (наслідки неопрацьованого травматичного досвіду, пережитого як в дитячому, так і в більш дорослому віці, неконструктивних незрілих механізмів психологічного захисту; індивідуально-психолого-педагогічні (проблеми раннього розвитку дитини, наслідки розладів взаємин «дитина – мати», неконструктивного ставлення до дитини, стилю прихильності та виховання, зокрема гіперопіки та латентного відторгнення); психокультуральними (знецінення

емоційної сфери в культурі, необхідність екстернального мислення та пристосувальної поведінки типу конкретно-реалістичної). Алекситимія може виступати як 1) захисна тимчасова реакція на несприятливі чинники, 2) стан людини, який може закріпитися, стати звичним (але й може бути подоланим в умовах психологічної роботи, в сприятливих обставинах), 3) властивість, яка важко піддається корекції. Якщо алекситимія як реакція виконує захисну функцію, то як стан і особливо властивість, стійка риса стає чинником, що перешкоджає розвитку особистості молодій людини. Це відбувається в силу таких проявів алекситимії як: труднощі усвідомлення й опису своїх емоційних переживань, визначення їх у інших людей; недостатність емоційної рефлексії та саморегуляції (що спричинює емоційні вибухи); проблем у встановленні позитивних міжособистісних взаємин (особливо романтичних, пов'язаних з почуттям щастя). Алекситимія має різні, проте тісно пов'язані між собою аспекти (емоційний, соматичний, когнітивний, поведінковий, рефлексивно-смісловий), кожний з яких має стати мішенню впливу в процесі корекційної роботи. Формування стратегій профілактики та подолання алекситимічних проявів в «умовно здорових» людей, має враховувати етіологію та всі аспекти зазначеного феномену.

Ключові слова: алекситимія, гетерогенність, розвиток особистості, психотравматичний досвід, проблеми раннього розвитку, корекційний вплив.

Постановка проблеми. Актуальність вивчення алекситимії зумовлюється її великою значущістю для особистісного розвитку та соціокультурного функціонування особи. Основними характеристиками алекситимії є труднощі у визначенні та вербалізації власних емоцій і емоцій оточуючих людей, в розрізненні емоцій і тілесних відчуттів; зниження здатності до символічного мислення (особливо фантазування), фокусування головним чином на зовнішніх подіях і обставинах; низький лексичний рівень вербальної експресії емоцій; труднощі в міжособистісній сфері [20; 21; 28]. Вона може бути фактором незадоволеності, труднощів у налагодженні відносин, непорозумінь з близькими, конфліктної поведінки, обмежень в можливості отримання соціальної підтримки, а також фактором розладів здоров'я і пов'язаних з цим соціальних і фінансових проблем. У осіб з алекситимією проявляються труднощі в менталізації емоцій, що спонукає їх регулювати емоції за допомогою імпульсивних дій або компульсивної поведінки.

Аналіз досліджень і публікацій. За останні десятиліття з'явився чимало досліджень присвячених феномену алекситимії. В контексті нашого дослідження важливими є праці, в яких різнобічно висвітлено проблематику алекситимії, поширеності розладу, його чинників, зокрема зв'язку алекситимії та типу прихильності в контексті раннього дитинства, шляхів профілактики та корекції алекситимічних проявів (див. [20; 21; 28; 29; 33; 38; 39; 40; 41]). Але попри велику кількість наукових публікацій, ми можемо констатувати, що в цілому феномен алекситимії все ще залишається недостатньо дослідженим, особливо у рамках вітчизняної психології.

Метою дослідження є аналіз чинників алекситимічних проявів в умовно здорових людей та досвіду корекції зазначених проявів.

Виклад матеріалу дослідження. Зважаючи на мету дослідження, нами здійснено аналіз проблеми алекситимії, розгляд питань її генези, узагальнення досліджень, що відображають накопичений досвід її психотерапії, моделювання доцільних психокорекційних впливів.

Високі показники алекситимії спостерігаються у більш ніж десяти відсотків населення. У таких дослідженнях вже більше 25 років досить успішно використовується Торонтська шкала алекситимії (TAS-20), розроблена Тейлором і співавторами [37]. Достовірність цієї шкали була підтверджена на великій вибірці населення [32]. TAS-20 складається з 20 пунктів і має троїсту структуру.

Йдеться про такі три виміри:

1) DIF (труднощі в ідентифікації та розрізненні почуттів і тілесних відчуттів);

2) DDF (оформлення почуттів в слова, вербальне повідомлення, вираження почуттів іншим людям);

3) EOT (зовні орієнтоване мислення).

DIF і DDF(обидва відносяться до емоцій) зазвичай сильно корелюють між собою, тоді як кореляції EOT (оцінює стиль мислення) з DIF і DDF, як правило, нижче.

Соціально-демографічними чинниками виступають низький рівень освіти, розлучення, самотній і низький соціальний статус, вік, нижче 20 років [33; 16; 27]. Дані про гендерні відмінності в багатьох випадках суперечливі і залежать від культуральних чинників [16; 27; 32; 33; 23]. Зокрема, в італійському дослідженні істотних гендерних відмінностей в загальних балах TAS-20 не було отримано, але жінки набрали вищий бал за фактором DIF [33]. У німецькій вибірці середнє значення за результатами TAS-20 склало 49,5 (SD = 9,3) у чоловіків і 48,2 (SD = 9,2) у жінок [16]. Труднощі в описі почуттів в європейській вибірці були більше виражені у чоловіків, ніж у жінок [10].

Дослідження статево-вікових чинників алекситимії на японській вибірці дало цікаві результати [27]. Загальні показники TAS-20 і три факторних показника порівнювалися за статтю та віком. Обидві групи – чоловіки і жінок – показали однаковий вплив віку на загальний бал TAS-20. Дослідження впливу статі на алекситимію виявило більш високі показники DIF у жінок, порівняно з чоловіками, і більш високі показники EOT у чоловіків, порівняно з жінками. Ці результати означають, що жінки в японській вибірці не так добре ідентифікують емоції, як чоловіки, а чоловіки, як правило, більш орієнтовані на зовнішнє мислення. Не було виявлено суттєвих відмінностей між чоловічою і жіночою групами в показниках DDF. Загальні показники (без урахування відмінностей за чинниками DIF і EOT) приблизно однакові [27].

Дослідження українських вибірок показали більш часту вираженість алекситимії у чоловіків, порівняно з жінками [3; 4].

Алекситимія розглядається нами як гетерогенний поліаспектний феномен. Гетерогенний, оскільки може бути спричинена різними чинниками (або їх взаємодією): психофізіологічними чинниками генетичного, вродженого, набутого походження; психокультуральними – знеціненням емоційної сфери в культурі, необхідністю екстернального мислення та пристосувальної поведінки за типом конкретно-реалістичної; психотравматичними – бути наслідком неопрацьованого травматичного досвіду, пережитого як в дитячому, так і в більш дорослому віці, неконструктивних незрілих механізмів психологічного захисту; проблемами раннього розвитку дитини та психолого-педагогічними чинниками, бути наслідком розладів ранніх взаємин «дитина – мати», неконструктивного ставлення до дитини, ненадійного стилю прихильності, гіперопіки та латентного відторгнення, а також наслідком недостатнього або неправильного навчіння в сфері комунікації з собою, з оточуючими та саморегуляції [39; 12; 55; 9; 38].

Зокрема, дослідження в області розвитку підтвердили тісний зв'язок між вихованням в умовах ненадійної прив'язаності (такий, що не забезпечує дитині безпеку) в стосунках дитини з матір'ю (або особою, яка здійснює догляд) і труднощами обробки емоцій [9; 22; 38]. Зв'язок між прихильністю і алекситимією вивчався стосовно осіб дорослого віку, а також щодо дітей і підлітків [31; 19]. Дослідження показали, що алекситимія є предиктором зниження рівня взаємодії між батьками і дітьми із розладами аутичного спектру більшою мірою, ніж сама наявність таких розладів у дитини, що вказує на необхідність враховувати вплив алекситимії на якість цих взаємин [11]. Було доведено, що стилі прихильності можуть сприяти формуванню інтрапсихічної основи для розвитку емоційних навичок або блокувати їх [24; 26; 31]. Неконструктивні захисти дитини від негативних емоцій призводять до розвитку алекситимії і, як наслідок, до дефіциту саморегуляції [40].

Виявлено зв'язок між стилями прихильності, алекситимією і схильністю до імпульсивної поведінки, зокрема, агресії [14]. Дані, отримані в ході різних досліджень вказують на зв'язок між проблемами, пов'язаними з розумінням і регулюванням емоцій в осіб, вихованих в умовах ненадійної прив'язаності (такої, що не забезпечує дитині безпеку) і алекситимією, а також між надійною прихильністю і більш високим рівнем компетентності, емпатії, здатності встановлювати близькі стосунки, емоційної обізнаності та самосвідомості [6; 17; 22]. Стилів прихильності, сформовані в ранньому дитинстві, тісно пов'язані з тими, які дорослі люди демонструють в близьких взаєминах, вони впливають на емоції, процеси саморегуляції і поведінкові стратегії в романтичних стосунках [13]. Ненадійна прихильність пов'язана з низкою розладів – руйнівним для людини вживання алкоголю та інших психоактивних речовин [15; 25]. Крім того, висувається припущення, що зловживання алкоголем є наслідком алекситимії [37]. Функціонування в травматичних взаєминах перешкоджає розвитку розумових здібностей дитини і становить подвійний ризик, тобто провокує хворобливі емоції і

водночас перешкоджає розвитку компетенцій, необхідних для регулювання афекту в дорослому віці. Травматична прихильність перешкоджає правильному розвитку, наприклад, викликаючи і підтримуючи тривалі негативні емоції, для яких важко знайти відповідні опису. Проблеми емоційної регуляції (регуляції збудження в дорослому віці, не здатність його модулювати, схильність до екстремальних рівнів збудження – дуже високих і/або дуже низьких) спостерігається у людей, які були кинуті або емоційно ігнорувалися в дитинстві [26]. Як стверджують Allen і співавтори, травма прихильності сприяє захисному відходу з ментального світу, і, може приймати форму фобічного уникнення менталізації [5]. Дефіцит менталізації дійсно блокує процес подолання життєвих негараздів, який заснований на рефлексії і самоконтролі, зокрема, у важких, нових і стресових ситуаціях. Крім того, це викликає порушення в побудові і реалізації життєвих планів, у формуванні взаємин, призводить до хронічного невдоволення. Також алекситимія позитивно пов'язана зі страхом близькості у дорослих [42].

Алекситимія, на нашу думку, має різні, проте тісно пов'язані між собою складові або аспекти. Кожен з охарактеризованих нами аспектів алекситимії – емоційний, соматичний, когнітивний, поведінковий, рефлексивно-смысловий аспекти алекситимії – повинен стати мішенню впливу в процесі психокорекційної роботи [2].

Алекситимія може виступати як 1) захисна тимчасова реакція на несприятливі чинники, 2) стан людини, який може закріпитися, стати звичним (але й може бути подоланим), 3) стійка властивість (риса) особи, яка важко піддається корекції. Якщо алекситимія як реакція виконує захисну функцію, то як стан і особливо властивість, стійка риса стає чинником, що перешкоджає розвитку особистості молодої людини. Це відбувається в силу таких проявів алекситимії як: труднощі усвідомлення й опису своїх емоційних переживань, визначення їх у інших людей; недостатність емоційної рефлексії та саморегуляції (що спричинює емоційні вибухи); проблем у встановленні позитивних міжособистісних взаємин (особливо романтичних, пов'язаних з почуттям щастя). Важливо розробляти ефективні підходи, способи психологічної підтримки, що враховують труднощі осіб з алекситимією в сприйнятті і спілкуванні. Міжособистісні проблеми можуть спонукати людей з алекситимією звернутися по допомогу. Але таким людям важко говорити про свої почуття, що є негативним прогностичним фактором психотерапевтичного процесу. Спроби лікування алекситимії були зроблені в рамках різних напрямків і форм психотерапії. При проведенні психодинамічної психотерапії виявлено ряд факторів, які перешкоджають її ефективності. Пацієнти з алекситимією не розвивають типового невротичного перенесення, створюють мало спонтанної мовленнєвої продукції під час спілкування, не схильні обговорювати свої почуття, не виявляють інтересу до подій «внутрішнього світу», про які намагається говорити терапевт, часто надмірно прив'язуються до психотерапевтичної ситуації, використовуючи її як можливість агравації своїх соматичних

симптомів [20]. Якщо невротики можуть описувати свої психологічні труднощі в термінах фантазій, думок, почуттів, то «алекситимікам» важко працювати зі сновидіннями, створювати символічні інтерпретації снів, дій і фізичних симптомів; вони рідко згадують сновидіння, монотонно описуючи характерні для своїх сновидінь побутові приземлені сюжети. Спроби корекції алекситимії в рамках психодинамічної психотерапії часто виявлялися неефективними, проте в умовах модифікації можуть бути успішними [34]. Вказувалося, що в ході роботи психотерапевт повинен вести себе подібно матері, замість символічної інтерпретації сновидінь, дій і фізичних симптомів допомагати пацієнтові просуватися до психологічної зрілості, вчитися створювати символи, усвідомлювати, спостерігати і організовувати емоції [7]. Taylor стверджував, що важливо також коригувати дефектний комунікативний стиль алекситиміка, який і повинен стати фокусом роботи [36]. Krystal виділив специфічні завдання в терапії алекситимічних проблем: допомогти пацієнтові простежити природу своїх особливостей, побачити, в чому його емоції несхожі на емоції інших людей, усвідомити власні неадаптивні способи переживання емоцій, вчитися не заміщати почуття фізіологічними реакціями і розвивати афективну толерантність [21].

Алекситимія переважно була пов'язана зі слабким результатом як в традиційній психодинамічній психотерапії, так і в підтримувальній психотерапії. Крім того, виявлено негативну реакцію психотерапевтів на пацієнтів з високим рівнем алекситимії, через те, що пацієнти висловлювали мало позитивних емоцій в спілкуванні з ними [30].

Водночас є свідчення про позитивний вплив модифікованої короткочасної психодинамічної психотерапії, екзистенціальної терапії (зниження показників зовні орієнтованого мислення) [8; 41]. Особи з алекситимією віддають перевагу роботі в групі, в результаті проходження групової форми терапії було виявлено поліпшення їх стану [29; 41].

Слід враховувати, що взаємодія дитини з батьками є дуже важливою в контексті генези алекситимії. Якщо в історії розвитку клієнта в ранньому віці було нехтування з боку батьків, ігнорування його емоційних станів, прояви байдужості до різних змін в його самовираженні, відсутність належної зворотного зв'язку, то доцільно, наскільки це можливо, відтворити цей етап розвитку, створити умови для навчання клієнта користуванню мімічним і пантомімічним самовираженням як інструментом комунікації та розвитку здатності осягати емоційну експресію інших.

Виходячи з того, що поліпшення показників алекситимії було виявлено, коли пацієнти проходили групову терапію, доцільно орієнтуватися на групову форму роботи [29]. Групова форма також розширює можливості корекції і вдосконалення комунікативного стилю. Деякі «алекситиміки» мають широкий спектр невербальних інструментів поведінки при бідності вербальної компетенції. Це треба враховувати, щоб підготувати особу з алекситимією до вербальних способів взаємодії у групі.

Висновки. З урахуванням зазначеного психологічна робота з профілактики та подолання алекситимічних проявів в умовах групових занять повинна спиратися на використання невербальних засобів самовираження та спілкування; зняття напруженості, використання прийомів релаксації, створення атмосфери безпечних взаємин, поступовість нарощування складності завдань, зокрема щодо розширення діапазону вербального самовираження, розвиток креативності; ментально-поведінковий комунікативний тренінг. Спираючись на відносно успішний досвід звернення до екзистенціальної терапії і врахування особливостей індивідуального розвитку клієнта, важливо створювати умови для актуалізації рефлексивного функціонування учасників, їх прислухання до внутрішніх діалогів, вербалізації ціннісного самовизначення, пошуку смислів.

Додаткові дослідження, зокрема крос-культурні, необхідні для з'ясування можливих культурних впливів на успішність корекції алекситимічних тенденцій. Перспективою дослідження також може бути вивчення проявів алекситимії у «умовно здорових» молодих людей в контексті проблеми суб'єктивного благополуччя і розвитку особистості; зокрема, визначення зв'язку алекситимії і ціннісної сфери особистості, зв'язку алекситимії і креативності, можливостей творчої репрезентації переживань, а також розробка та апробація моделі профілактики і подолання алекситимічних проявів в контексті особистісного розвитку «умовно здорових» людей.

Список використаних джерел:

1. Афанасьєва, Н. Є., Остополець І. Ю., & Світлична, Н. О. (2018). Особливості взаємозв'язку особистісних особливостей та алекситимії у фахівців екстремального профілю діяльності. *Науковий вісник ХДУ. Серія Психологічні науки*, 4, 16–21. Режим доступу: <http://91.234.43.156/bitstream/123456789/9673/1/41.pdf>
2. Завгородня, Є. В., Степура, Є. В., & Шаталіна, В. В. (2020). Алекситемія в «умовно здорових» людей: труднощі та можливості корекції. *Психологія і особистість*, 2(18), 247–262. Режим доступу: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/15605/1/Zavgorodnia.pdf>
3. Селюкова, Т. В., & Калашник, Ю. Є. (2017). Гендерні особливості алекситимії та емпатії в юнацькому віці. *Сучасний стан розвитку екстремальної та кризової психології: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 227–230). Харків: НУЦЗУ. Режим доступу: <http://91.234.43.156/bitstream/123456789/5652/1/Selykova.pdf>
4. Юрценюк, О. С. (2019). Гендерні відмінності рівня алекситимії у студентів з непсихотичними психічними розладами. *Психіатрія, неврологія та медична психологія*, 11, 25–29. [doi:10.26565/2312-5675-2019-11-03](https://doi.org/10.26565/2312-5675-2019-11-03)
5. Allen, J. G., Fonagy, P., & Bateman, A. (2014). *Mentalizowanie w praktyce klinicznej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
6. Bekker, M. H. J., Bachrach, N., & Croon, M. A. (2007). The relationships of antisocial behavior with attachment styles, autonomy-connectedness and

- alexithymia. *Journal of Clinical Psychology*, 63(6), 507–527. doi:10.1002/jclp.20363
7. Bräutigam, W., & von Rad, M. (1977). Towards a Theory of Psychosomatic Disorders. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 28(1-4), XI–XIII. doi:10.1159/000287050
 8. Bressi, C., Fronza, S., Minacapelli, E., Nocito, E. P., Dipasquale, E., Magri, L., Lionetti, F., & Barone, L. (2017). Short-term psychodynamic psychotherapy with mentalization-based techniques in major depressive disorder patients: Relationship among alexithymia, reflective functioning, and outcome variables — A pilot study. *Psychology and Psychotherapy*, 90(3), 299–313. doi: 10.1111/papt.12110
 9. Brumariu, L. E., Kerns, K. A., & Seibert, A. (2012). Mother–child attachment, emotion regulation, and anxiety symptoms in middle childhood. *Personal Relationships*, 19, 569–585. doi: 10.1111/j.1475-6811.2011.01379.x
 10. Calaresi, D., & Barberis, N. (2019). The Relationship between Reflective Functioning and Alexithymia. *Journal of Clinical and Developmental Psychology*, 1(2), 12–23 <https://doi.org/10.6092/2612-4033/0110-2107>
 11. Costa, A. P., Steffgen, G., and Vögele, C. (2019). The role of alexithymia in parent–child interaction and in the emotional ability of children with autism spectrum disorder. *Autism Research*, 12, 458–468. doi: 10.1002/aur.2061
 12. Dere, J., Falk, C. F., & Ryder, A. G. (2012). Unpacking cultural differences in alexithymia: The role of cultural values among Euro-Canadian and Chinese-Canadian students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43(8), 1297–1312. doi: 10.1177/0022022111430254
 13. Gillath, O., & Shaver, P. R. (2007). Effects of attachment style and relationship context on selection among relational strategies. *Journal of Research in Personality*, 41, 968–976. doi:10.1016/j.jrp.2006.11.003
 14. Fossati, A., Acquarini, E., Feeney, J. A., Borroni, S., Grazioli, F., Giarolli, L. E., et al. (2009). Alexithymia and attachment in impulsive aggression. *Attachment & Human Development*, 11(2), 165–182. doi:10.1080/14616730802625235
 15. Finzi-Dottan, R., Cohen, O., Iwaniec, D., Sapir, Y., & Weizman, A. (2003). The Drug-User Husband and His Wife: Attachment Styles, Family Cohesion, and Adaptability. *Substance Use & Misuse*, 38(2), 271–292. doi:10.1081/ja-120017249
 16. Franz, M., Popp, K., Schaefer, R., Sitte, W., Schneider, C., Hardt, J., et al. (2007). Alexithymia in the German population. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43(1), 54–62. doi:10.1007/s00127-007-0265-1
 17. Hexel, M. (2003). Alexithymia and attachment style in relation to locus of control. *Personality and Individual Differences*, 35, 1261–1270. doi: 10.1016/S0191-8869(02)00333-1
 18. Honkalampi, K., Hintikka, J., Laukkanen, E., Lehtonen, J., & Viinamäki, H. (2001). Alexithymia and depression: a prospective study of patients with major depressive disorder. *Psychosomatics*, 42(3), 229-234. doi:10.1176/appi.psy.42.3.229
 19. Koelen, J. A., Eurelings-Bontekoe, E. H., Stuke, F., & Luyten, P. (2015). Insecure strategies are associated with cognitive alexithymia in with

- severe somatoform disorder. *The International Journal of Psychiatry in Medicine*, 49(4), 264–278. doi:10.1177/0091217415589303
20. Krystal, H. (1983). Alexithymia and the effectiveness of psychoanalytic treatment. *International Journal Psychoanalytical Psychotherapy*, 9, 353–378.
21. Krystal, H. (1979). Alexithymia and psychotherapy. *American Journal of Psychotherapy*, 1(33), 17–31.
22. Laible, D. (2007). Attachment with parents and peers in late adolescence: links with emotional competence and social behavior. *Personality and individual differences*, 43, 1185–1197. 10.1016/j.paid.2007.03.010
23. Le, H. N., Berenbaum, H., & Raghavan, C. (2002). Culture and alexithymia: mean levels, correlates, and the role of parental socialization of emotions. *Emotion*, 2, 341–360. doi: [10.1037/1528-3542.2.4.341](https://doi.org/10.1037/1528-3542.2.4.341)
24. Maruszewski, T., & Ścigała, E. (1998). *Emocje – aleksytymia – poznanie*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
25. McNally A. M., Palfai T. P., Levine R. V., & Moore B. M. (2003). Attachment dimensions and drinking-related problems among young adults: the mediational role of coping motives. *Addictive behaviors*, 28, 1115–1127. 10.1016/S0306-4603(02)00224-1
26. Meins E., Harris-Waller J., & Lloyd A. (2008). Understanding alexithymia: associations with peer attachment style and mind-mindedness. *Personality and Individual Differences*, 45, 146–152. doi: 10.1016/j.paid.2008.03.013
27. Moriguchi, Y., Maeda, M., Igarashi, T., Ishikawa, T., Shoji, M., Kubo, C., & Komaki, G. (2007). Age and gender effect on alexithymia in large, Japanese community and clinical samples: a cross-validation study of the Toronto Alexithymia Scale (TAS-20). *BioPsychoSocial Medicine*, 1, 7. doi:10.1186/1751-0759-1-7
28. Nemiah, J. C., Freyberger, H. J., & Sifneos, P. E. (1976). Alexithymia: A view of the psychosomatic process. In O. W. Hill (Ed.), *Modern trends in psychosomatic medicine* (pp. 430–439). London, England: Butterworths.
29. Ogrodniczuk, J. S., Sochting, I., Piper, W. E., & Joyce, A. S. (2011). A naturalistic study of alexithymia among psychiatric outpatients treated in an integrated group therapy program. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 85(3), 278–291. doi:10.1111/j.2044-8341.2011.02032.x
30. Ogrodniczuk, J. S., Piper, W. E., & Joyce, A. S. (2011). Effect of alexithymia on the process and outcome of psychotherapy: A programmatic review. *Psychiatry Research*, 190(1), 43–48. doi:10.1016/j.psychres.2010.04
31. Picardi, A., Toni, A., & Caroppo, E. (2005). Stability of alexithymia and its relationships with the ‘big five’ factors, temperament, character, and attachment style. *Psychotherapy and psychosomatic*, 74, 371–378. doi: 10.1159/000087785
32. Parker, J. D. A., Taylor, G. J., & Bagby, R. M. (1989). The alexithymia construct: Relationship with sociodemographic variables and intelligence. *Comprehensive Psychiatry*, 30(5), 434–441. doi:10.1016/0010-440x(89)90009-6
33. Pasini, A., Chiaie, R. D., Seripa, S., & Ciani, N. (1992). Alexithymia as related to sex, age, and educational level: Results of the Toronto Alexithymia Scale in 417 normal subjects. *Comprehensive Psychiatry*, 33(1), 42–46. doi:10.1016/0010-440x(92)90078-5

34. Rufer, M., & Jenewein, J. (2009). Alexithymie und Psychotherapie. *Psychodynamische Psychotherapie (PDP)*, 8(1), 34–45. Retrieved from https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/19176/2/19176_V.pdf
35. Sifneos, P. E. (1973). The prevalence of alexithymic characteristics in psychosomatic patients. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 22, 255–262.
36. Taylor, G. J. (1987). *Psychosomatic medicine and contemporary psychoanalysis*. Madison, CT: International Universities Press.
37. Taylor, G. J., & Taylor, H. L. (1997). Alexithymia. In M. McCallum & W. E. Piper (Eds.), *Psychological mindedness: A contemporary understanding* (77 - 106). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
38. Thompson, R. A., & Meyer, S. (2007). Socialization of emotion regulation in the family. In Gross J.J. (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 249–268). New York, NY: Guilford Press.
39. Wingbermuhle, K., Theunissen, H., Verhoeven, W., Kessels, R., & Egger, J. (2012). The neurocognition of alexithymia: evidence from neuropsychological and neuroimaging studies. *Acta Neuropsychiatrica*, 24, 67–80.
40. Wearden, A. J., Lambertson, N., Crook, N., & Walsh, V. (2005). Adult attachment, alexithymia and symptom reporting: an extension to the four category model of attachment. *Journal of Psychosomatics*, 58, 279–288. doi: 10.1016/j.jpsychores.2004.09.010
41. Yilmaz, O., Mirçik, A. B., Kurduz, M., Çombaş, M., Öztürk, A., Deveci, E. et al., (2019). Does psychotherapy improve alexithymia? A comparison study among patients with mild or moderate depression. *Archives of Clinical Psychiatry*, 28(46), 156–164. doi: 10.1590/0101-60830000000217
42. Zdankiewicz-Ścigała, E., & Ścigała, D. K. (2018). Relationship Between Attachment Style in Adulthood, Alexithymia, and Dissociation in Alcohol Use Disorder Inpatients. Mediation Model. *Frontiers in Psychology*, 9. doi:10.3389/fpsyg.2018.02039 Retrieved from <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.02039/full>

References:

1. Afanasyeva, N. Ye., Ostopolec I. Yu., & Svitlichna, N. O. (2018). Osoblivosti vzayemozv'yazku osobistisnih osoblivostej ta aleksitimiyi u fahivciv ekstremalnogo profilyu diyalnosti [Peculiarities of the relationship between personality traits and alexithymia in specialists of extreme profile]. *Naukovij visnik HDU. Seriya Psihologichni nauki – Scientific Bulletin of KSU. Psychological Sciences Series*, 4, 16–21. Retrieved from <http://91.234.43.156/bitstream/123456789/9673/1/41.pdf> [in Ukrainian].
2. Zavgorodnya, Ye. V., Stepura, Ye. V., & Shatalina, V. V. (2020). Aleksitemiya v «umovno zdorovih» lyudej: trudnoshi ta mozhливosti korekciyi [Alexthemia in "relatively healthy" people: difficulties and possibilities of correction]. *Psihologiya i osobistist – Psychology and personality*, 2(18), 247–262. Retrieved from <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/15605/1/Zavgorodnia.pdf> [in Ukrainian].
3. Selyukova, T. V., & Kalashnik, Yu. Ye. (2017). Genderni osoblivosti aleksitimiyi ta empatiyi v yunackomu vici [Gender features of alexithymia and

empathy in adolescence]. *Suchasnij stan rozvitku ekstremalnoyi ta krizovoyi psihologii: materialy IV Mizhnarodnoyi naukovo-praktichnoyi konferenciyi – The current state of development of extreme and crisis psychology: materials of the IV International scientific-practical conference* (pp. 227–230). Harkiv: NUCZU. Retrieved from <http://91.234.43.156/bitstream/123456789/5652/1/Selykova.pdf> [in Ukrainian].

4. Yurcenyuk, O. S. (2019). Genderni vidminnosti rivnya aleksitimiyi u studentiv z nepsihotichnimi psihichnimi rozladami [Gender differences in the level of alexithymia in students with non-psychotic mental disorders]. *Psihiatriya, nevrologiya ta medichna psihologiya – Psychiatry, neurology and medical psychology*, 11, 25–29. doi:10.26565/2312-5675-2019-11-03 [in Ukrainian].

5. Allen, J. G., Fonagy, P., & Bateman, A. (2014). *Mentalizowanie w praktyce klinicznej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

6. Bekker, M. H. J., Bachrach, N., & Croon, M. A. (2007). The relationships of antisocial behavior with attachment styles, autonomy-connectedness and alexithymia. *Journal of Clinical Psychology*, 63(6), 507–527. doi:10.1002/jclp.20363

7. Bräutigam, W., & von Rad, M. (1977). Towards a Theory of Psychosomatic Disorders. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 28(1-4), XI–XIII. doi:10.1159/000287050

8. Bressi, C., Fronza, S., Minacapelli, E., Nocito, E. P., Dipasquale, E., Magri, L., Lionetti, F., & Barone, L. (2017). Short-term psychodynamic psychotherapy with mentalization-based techniques in major depressive disorder patients: Relationship among alexithymia, reflective functioning, and outcome variables — A pilot study. *Psychology and Psychotherapy*, 90(3), 299–313. doi:10.1111/papt.12110

9. Brumariu, L. E., Kerns, K. A., & Seibert, A. (2012). Mother–child attachment, emotion regulation, and anxiety symptoms in middle childhood. *Personal Relationships*, 19, 569–585. doi: 10.1111/j.1475-6811.2011.01379.x

10. Calaresi, D., & Barberis, N. (2019). The Relationship between Reflective Functioning and Alexithymia. *Journal of Clinical and Developmental Psychology*, 1(2), 12–23 <https://doi.org/10.6092/2612-4033/0110-2107>

11. Costa, A. P., Steffgen, G., and Vögele, C. (2019). The role of alexithymia in parent–child interaction and in the emotional ability of children with autism spectrum disorder. *Autism Research*, 12, 458–468. doi: 10.1002/aur.2061

12. Dere, J., Falk, C. F., & Ryder, A. G. (2012). Unpacking cultural differences in alexithymia: The role of cultural values among Euro-Canadian and Chinese-Canadian students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43(8), 1297–1312. doi:10.1177/0022022111430254

13. Gillath, O., & Shaver, P. R. (2007). Effects of attachment style and relationship context on selection among relational strategies. *Journal of Research in Personality*, 41, 968–976. doi:10.1016/j.jrp.2006.11.003

14. Fossati, A., Acquarini, E., Feeney, J. A., Borroni, S., Grazioli, F., Giarolli, L. E., et al. (2009). Alexithymia and attachment in impulsive aggression. *Attachment & Human Development*, 11(2), 165–182. doi:10.1080/14616730802625235

15. Finzi-Dottan, R., Cohen, O., Iwaniec, D., Sapir, Y., & Weizman, A. (2003). The Drug-User Husband and His Wife: Attachment Styles, Family

- Cohesion, and Adaptability. *Substance Use & Misuse*, 38(2), 271–292. doi:10.1081/ja-120017249
16. Franz, M., Popp, K., Schaefer, R., Sitte, W., Schneider, C., Hardt, J., et al. (2007). Alexithymia in the German population. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43(1), 54–62. doi:10.1007/s00127-007-0265-1
17. Hexel, M. (2003). Alexithymia and attachment style in relation to locus of control. *Personality and Individual Differences*, 35, 1261–1270. doi: 10.1016/S0191-8869(02)00333-1
18. Honkalampi, K., Hintikka, J., Laukkanen, E., Lehtonen, J., & Viinamäki, H. (2001). Alexithymia and depression: a prospective study of patients with major depressive disorder. *Psychosomatics*, 42(3), 229-234. doi:10.1176/appi.psy.42.3.229
19. Koelen, J. A., Eurelings-Bontekoe, E. H., Stuke, F., & Luyten, P. (2015). Insecure strategies are associated with cognitive alexithymia in with severe somatoform disorder. *The International Journal of Psychiatry in Medicine*, 49(4), 264–278. doi:10.1177/0091217415589303
20. Krystal, H. (1983). Alexithymia and the effectiveness of psychoanalytic treatment. *International Journal Psychoanalytical Psychotherapy*, 9, 353–378.
21. Krystal, H. (1979). Alexithymia and psychotherapy. *American Journal of Psychotherapy*, 1(33), 17–31.
22. Laible, D. (2007). Attachment with parents and peers in late adolescence: links with emotional competence and social behavior. *Personality and individual differences*, 43, 1185–1197. 10.1016/j.paid.2007.03.010
23. Le, H. N., Berenbaum, H., & Raghavan, C. (2002). Culture and alexithymia: mean levels, correlates, and the role of parental socialization of emotions. *Emotion*, 2, 341-360. doi: [10.1037/1528-3542.2.4.341](https://doi.org/10.1037/1528-3542.2.4.341)
24. Maruszewski, T., & Ścigała, E. (1998). *Emocje – aleksytymia – poznanie*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
25. McNally A. M., Palfai T. P., Levine R. V., & Moore B. M. (2003). Attachment dimensions and drinking-related problems among young adults: the mediational role of coping motives. *Addictive behaviors*, 28, 1115–1127. 10.1016/S0306-4603(02)00224-1
26. Meins E., Harris-Waller J., & Lloyd A. (2008). Understanding alexithymia: associations with peer attachment style and mind-mindedness. *Personality and Individual Differences*, 45, 146–152. doi: 10.1016/j.paid.2008.03.013
27. Moriguchi, Y., Maeda, M., Igarashi, T., Ishikawa, T., Shoji, M., Kubo, C., & Komaki, G. (2007). Age and gender effect on alexithymia in large, Japanese community and clinical samples: a cross-validation study of the Toronto Alexithymia Scale (TAS-20). *BioPsychoSocial Medicine*, 1, 7. doi:10.1186/1751-0759-1-7
28. Nemiah, J. C., Freyberger, H. J., & Sifneos, P. E. (1976). Alexithymia: A view of the psychosomatic process. In O. W. Hill (Ed.), *Modern trends in psychosomatic medicine* (pp. 430–439). London, England: Butterworths.
29. Ogrodniczuk, J. S., Sochting, I., Piper, W. E., & Joyce, A. S. (2011). A naturalistic study of alexithymia among psychiatric outpatients treated in an integrated group therapy program. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 85(3), 278–291. doi:10.1111/j.2044-8341.2011.02032.x

30. Ogrodniczuk, J. S., Piper, W. E., & Joyce, A. S. (2011). Effect of alexithymia on the process and outcome of psychotherapy: A programmatic review. *Psychiatry Research*, *190*(1), 43–48. doi:10.1016/j.psychres.2010.04
31. Picardi, A., Toni, A., & Caroppo, E. (2005). Stability of alexithymia and its relationships with the 'big five' factors, temperament, character, and attachment style. *Psychotherapy and psychosomatic*, *74*, 371–378. doi: 10.1159/000087785
32. Parker, J. D. A., Taylor, G. J., & Bagby, R. M. (1989). The alexithymia construct: Relationship with sociodemographic variables and intelligence. *Comprehensive Psychiatry*, *30*(5), 434–441. doi:10.1016/0010-440x(89)90009-6
33. Pasini, A., Chiaie, R. D., Seripa, S., & Ciani, N. (1992). Alexithymia as related to sex, age, and educational level: Results of the Toronto Alexithymia Scale in 417 normal subjects. *Comprehensive Psychiatry*, *33*(1), 42–46. doi:10.1016/0010-440x(92)90078-5
34. Rufer, M., & Jenewein, J. (2009). Alexithymie und Psychotherapie. *Psychodynamische Psychotherapie (PDP)*, *8* (1), 34–45. Retrieved from https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/19176/2/19176_V.pdf
35. Sifneos, P. E. (1973). The prevalence of alexithymic characteristics in psychosomatic patients. *Psychotherapy and Psychosomatic*, *22*, 255–262.
36. Taylor, G. J. (1987). *Psychosomatic medicine and contemporary psychoanalysis*. Madison, CT: International Universities Press.
37. Taylor, G. J., & Taylor, H. L. (1997). Alexithymia. In M. McCallum & W. E. Piper (Eds.), *Psychological mindedness: A contemporary understanding* (77 - 106). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
38. Thompson, R. A., & Meyer, S. (2007). Socialization of emotion regulation in the family In Gross J.J. (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 249–268). New York, NY: Guilford Press.
39. Wingbermuhle, K., Theunissen, H., Verhoeven, W., Kessels, R., & Egger, J. (2012). The neurocognition of alexithymia: evidence from neuropsychological and neuroimaging studies. *Acta Neuropsychiatrica*, *24*, 67–80.
40. Wearden, A. J., Lambert, N., Crook, N., & Walsh, V. (2005). Adult attachment, alexithymia and symptom reporting an extension to the four category model of attachment. *Journal of Psychosomatic*, *58*, 279–288. doi: 10.1016/j.jpsychores.2004.09.010
41. Yilmaz, O., Mirçik, A. B., Kurduz, M., Çombaş, M., Öztürk, A., Deveci, E. et al., (2019). Does psychotherapy improve alexithymia? A comparison study among patients with mild or moderate depression. *Archives of Clinical Psychiatry*, *28*(46), 156–164. doi: 10.1590/0101-60830000000217
42. Zdankiewicz-Ścigała, E., & Ścigała, D. K. (2018). Relationship Between Attachment Style in Adulthood, Alexithymia, and Dissociation in Alcohol Use Disorder Inpatients. Mediation Model. *Frontiers in Psychology*, *9*. doi:10.3389/fpsyg.2018.02039 Retrieved from <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.02039/full>

Завгородняя Е.В., Степура Е.В., Депутат В.В. Алекситимия как гетерогенный феномен. В статье алекситимия рассмотрена как гетерогенный

феномен, который может быть вызван различными факторами или их взаимодействием. Речь идет о таких факторах: психофизиологические (генетические, врожденные, приобретенные) психотравматические (последствия непроработанного травматического опыта, пережитого как в детском, так и в более взрослом возрасте, неконструктивных незрелых механизмов психологической защиты; индивидуально-психологические и психолого-педагогические (проблемы раннего развития ребенка, последствия расстройств отношений «ребенок – мать», неконструктивного отношения к ребенку, стиля привязанности и воспитания, в частности гиперопеки и латентного отторжения) психокультуральные (обесценивание эмоциональной сферы в культуре, необходимость экстернального мышления и приспособительного поведения по типу конкретно-реалистического). Алекситимия может выступать как 1) защитная временная реакция на неблагоприятные факторы, 2) состояние человека, которое может зафиксироваться, стать привычным (но может быть преодолено путем психологической работы в благоприятных обстоятельствах), 3) устойчивая черта, свойство, которое трудно поддается коррекции. Если алекситимия как реакция выполняет защитную функцию, то как состояние и особенно свойство, устойчивая черта становится фактором, препятствующим развитию личности молодого человека. Это происходит в силу таких проявлений алекситимии как: трудности осознания и описания своих эмоциональных переживаний, определение их у других людей; недостаточность эмоциональной рефлексии и саморегуляции (что вызывает эмоциональные взрывы), проблемы в установлении позитивных межличностных отношений (особенно романтических, связанных с чувством счастья). Алекситимия имеет разные, но тесно связанные между собой аспекты (эмоциональный, соматический, когнитивный, поведенческий, рефлексивно-смысловой), каждый из которых должен стать мишенью воздействия в процессе коррекционной работы. Формирование стратегий профилактики и преодоления алекситимических проявлений у «условно здоровых» людей, должно учитывать этиологию и все аспекты указанного феномена.

Ключевые слова: алекситимия, гетерогенность, развитие личности, психотравмирующий опыт, проблемы раннего развития, коррекционное влияние.

Zavhorodnia O.V., Stepura E.V., Deputat V.V. Alexithymia as a heterogeneous phenomenon. The article considers alexithymia as a heterogeneous phenomenon that can be caused by various factors or their interaction. We are talking about the following factors: psychophysiological (genetic, congenital, acquired); psychotraumatic (consequences of untreated traumatic experience experienced both in childhood and in adulthood, non-constructive immature mechanisms of psychological defense); individual psychological and psychological pedagogical (problems of early child development, consequences of violations of the relationship "child – mother", non-constructive attitude towards the child, type of attachment and style of upbringing, including overprotection and latent rejection), psycho-cultural (devaluation of the emotional sphere. in culture, the need for external thinking and adaptive behavior of the concrete-realist type).

Alexithymia can act as 1) a protective temporary reaction to unfavorable factors, 2) a person's state, which can be fixed, become habitual (but can be overcome by psychological work in favorable circumstances), 3) a stable trait, a property that is difficult to correct. If alexithymia as a reaction performs a protective function, then as a

condition and especially a stable trait becomes a factor that prevents the development of a young person's personality. This is due to such manifestations of alexithymia as: difficulties in comprehending and describing their emotional experiences, defining them in other people; lack of emotional reflection and self-regulation (which causes emotional outbursts), problems in establishing positive interpersonal relationships (especially romantic relationships associated with feelings of happiness).

Alexithymia has different, but closely related aspects (emotional, somatic, cognitive, behavioral, reflexive-semantic), each of which should be the target of influence in the process of correctional work. The formation of strategies for the prevention and overcoming of alexithymic manifestations in "conditionally healthy" people should take into account the etiology and all aspects of this phenomenon.

Key words: alexithymia, heterogeneity, personality development, psychotraumatic experience, problems of early development, corrective effect.

УДК:005.32:159.932: [159.9:001]: 303.725.2

ЗАЄЦЬ І.В.

молодший науковий співробітник відділу психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Зязюна НАПН України, м. Київ.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ МОТИВАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

Заєць І.В. Теоретичний аналіз проблеми мотивації особистості в психологічній науці. У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми мотивації особистості в психологічній науці; розглянуто актуальність даної тематики; приділено увагу історичному ракурсу проблеми мотивації особистості; розглянуто концепції мотивації особистості; виокремлено структурні складові мотивації; систематизовано фактори, які впливають на мотивацію особистості; визначено, що мотивація особистості є важливим компонентом досягнення мети, результату; розглянуто потреби людини та їх зв'язок з мотивацією; визначено та розглянуто основний компонент мотиваційної сфери суб'єкта – мотив.

В статті зазначено, що термін «мотивація» в широкому розумінні використовується в усіх областях психологічних знань. Різноманітність методологічних підходів до її вивчення обумовлює складність і різноманітність існуючих на сьогодні дослідно-експериментальних досліджень проблем детермінації поведінки людини. Також виокремлено, що усі визначення мотивації можна віднести до двох напрямків. Перший розглядає мотивацію із структурних позицій, як сукупність чинників чи мотивів. Другий напрямок розглядає мотивацію не як статичне, а як динамічне утворення, як процес, механізм, що обумовлює професійне становлення особистості. В статті здійснено дослідження мотиваційної сфери особистості з різних теоретичних позицій та визначено, що основним структурним компонентом є поняття "мотив", який в цілому сприймається як «опредмечена потреба» і є своєрідним теоретичним містком, який об'єднує різні дослідження мотиваційної сфери. Зазначено, що мотивація є більш широким поняттям, ніж мотив.

В статті проаналізовано два глобальних аспекти теоретичних уявлень про мотивацію: змістовний та процесуальний. Зазначено, що дослідники розглядають мотивацію як конструкт (процесуального або структурного характеру), що дозволяє узгоджувати в несуперечливу єдність все багатство мотиваційної сфери (як багатокомпонентного, багаторівневого, ієрархізованого динамічного утворення), що виявляється в постійному русі, розвитку вхідних у нього компонентів і їх співвідношень. Також зазначено, що мотиваційна сфера особистості є динамічною й може змінюватися, крім того – складається з відносно стійких домінуючих мотивів, у яких виявляється спрямованість особистості.

Ключові слова: мотивація, мотив, особистість, потреба, діяльність, мета, результат.

Постановка проблеми: проблема мотивації завжди представляла великий інтерес для психології в цілому і психології особистості зокрема. В психології професійної діяльності мотивація є стрижневим компонентом, свого роду «визначальним конструктом» у виборі професії, ступені реалізації в ній, можливості вдосконалення, розвитку, прояву майстерності. Термін "мотивація", в широкому розумінні, використовується в усіх областях психологічних знань. Різноманітність методологічних підходів до її вивчення обумовлює складність і різноманітність як існуючих на сьогодні дослідно-експериментальних досліджень проблем детермінації поведінки людини, так і способів інтерпретації отриманих результатів. Мотивація посідає провідне місце в структурі особистості і є одним з основних понять, яке використовується для пояснення рушійних сил і діяльності суб'єкту. При цьому, мотивація не лише детермінує поведінку особистості, а й пронизує всі сфери її психічної діяльності. Дослідження проблеми мотивації особистості у професійній діяльності, є не лише актуальним, а й значущим, особливо сьогодні, коли відбувається гостра потреба у вмотивованих кваліфікованих спеціалістах різних галузей, які відповідають сучасним вимогам ринку праці. Слід зазначити, що мотивація є важливою умовою успішності у досягненні результатів, а також важливим конструктом, що безпосередньо впливає на успішну життєдіяльність людини.

Аналіз досліджень та публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми та на які опирається автор: аналіз наукових джерел свідчить, що більшість вчених вважають, що мотиваційна сфера особистості являє собою мінливу, а іноді й суперечливу структуру, яка складається з різних спонукань (А.Г.Асеєв, С.Ф.Анасімов, А.Г.Асмолов, Ф.В.Басін, В.К.Вілюнас, А.Г.Здравомислов, О.Н.Леонт'єв, А.Маслоу тощо).

У вітчизняній психології визначними у вивченні мотиваційної сфери особистості стали підходи, що розглядають мотивацію відносно ключових категорій: свідомість (С.Л.Рубінштейн), діяльність (К.О.Абульханова-Славська, О.М.Леонт'єв), відносини (В.К.Вілюнас, В.С.Мерлін, В.М.М'ясищев), смисл і цілеспрямованість (Є.П.Ільїн, Д.О.Леонт'єв), потреба (С.Б.Каверін і ряд інших авторів). Теорії мотивації особистості зарубіжних психологічних шкіл тісно пов'язані із засадами теорії особистості

(психоаналіз, гештальт-концепція К.Левіна, теорії А.Адлера, А.Маслоу, К.Роджерса та інших).

Вчені, розглядаючи мотиваційні утворення, досить часто визначають їх як цінності, інтереси, відношення, смисли, ідеали, установки, переконання (С.Ф.Анасімов, А.Г. Асмолов, Ф.В. Басін, В.К. Вілюнас, А.Г. Здравомислов, О.Н. Леонт'єв, В.М. Мясичев, Д.Н. Узнадзе та інші), вважаючи при цьому, що сукупність мотивів складає так звану мотиваційну сферу особистості, яка має відповідну структуру, в котру входять диспозиції, потреби, цілі, інтереси тощо. При цьому, виокремлюють зовнішню і внутрішню мотивацію (О.С. Гребенюк, А.К. Макарова, С.О. Семиченко) [1, 521]. Розрізняють також потенційну й актуальну мотивацію (А.Г. Асєєв, В.К. Вілюнас, О.С. Гребенюк, А.Н. Леонт'єв та інші).

Мета статті: здійснити теоретичний аналіз мотивації особистості в психологічній науці; розглянути концепції мотивації; визначити структурні складові мотивації особистості.

Виклад основного матеріалу: мотивація особистості є однією з фундаментальних проблем як у вітчизняній так і у зарубіжній психології. Так, Х. Хекхаузен зазначав: «...навіть чи знайдеться інша така ж область психологічного дослідження, до якої можна було б підійти з настільки різних сторін, як до психології мотивації» [2, 406]. Однак, щоб розібратися в цьому складному питанні, слід розглянути сутність феномену мотивації, її складові та психологічні засади.

Поняття «мотивація» в широкому розумінні використовується в усіх областях психологічних знань. Різноманітність методологічних підходів до її вивчення обумовлює складність і різноманітність як існуючих на сьогодні дослідно-експериментальних досліджень проблем детермінації поведінки людини, так і способів інтерпретації отриманих результатів. Проте, при дослідженні мотиваційної сфери суб'єкта з різних теоретичних позицій, основним є поняття «мотив», що в цілому сприймається як «опредмечена потреба» і своєрідний теоретичний місток, який об'єднує різні дослідження мотиваційної сфери. В той же час мотивація є більш широким поняттям, ніж мотив. Дослідженням мотивації займалися такі видатні психологи як Х. Хекхаузен, В.Г. Асєєв, О.М. Леонт'єв, П.М. Якобсон, А.К. Маркова, Ю.Б. Орлов та інші.

Згідно психологічній енциклопедії під редакцією Р. Корсіні, А. Ауербаха, мотивація є причиною поведінки, яка вказує на внутрішні стани організму, що стоїть за спонукою, наполегливістю, енергією і напрямом поведінки. У даному аспекті про мотивацію говорять як про деяку «змінну організму» в тому сенсі, що вона є станом індивідуума, а не залежить від зовнішнього середовища. Через те, що мотивація розглядається як цілеспрямованість та активізація поведінки, відповідно проводиться розмежування між мотивацією як активацією або збудженням. Крім цього, про мотивацію говорять як про спрямовуючу і керуючу інстанцію, оскільки

вона веде до цілеспрямованої поведінки, і в цьому також можна відзначити специфічність мотивації [3, 1096].

У Короткому психологічному словнику під редакцією А.В. Петровського мотивацію визначено як спонуку, що викликає активність організму та визначає її спрямованість [4, 607].

Відповідно до Словника-довідника практичного психолога під редакцією М.І. Конюхова, мотивація тлумачиться як сукупність стійких мотивів, спонук, що визначають зміст, спрямованість і характер діяльності особистості, її поведінки.

Багато дослідників проблеми мотивації людської діяльності переконані, що мотивація являє собою складну систему, яка має певні ієрархічні структури (В.Г. Асєєв, Л.І. Божовіч, А. Маслоу, Б.І. Додонов) і різні види мотивів (Б.Ф. Ломов, П.М. Якобсон, К. Обухівський). Особливо широко досліджено мотивацію окремих видів діяльності, зокрема навчальної діяльності. Великий внесок у вивчення особливостей мотивації навчальної діяльності внесли А.К. Маркова, А.Т. Матіс, Ю.Б. Орлов, М.В. Матюшкин. Важливість позитивної мотивації для ефективності та успішності навчальної діяльності була доведена дослідниками Г. Клаусом, В.А. Якуніною, Н.І. Мишковою. Вивченням найбільш спірного в психології мотивації питання про співвідношення мотиву і потреби займалися Л.І. Божовіч., О.М. Леонт'єв С.П. Манукян., Ю.В. Шаров.

Вперше слово «мотивація» було використане А. Шопенгауером у статті «Чотири принципи достатньої причини» (1900-1910 рр.). Надалі цей термін був введений у психологічну термінологію для пояснення причин поведінки людини. Водночас, у зарубіжній психології існує близько 50 теорій мотивації, вихідні положення яких ґрунтувалися на філософських уявленнях. Так, Арістотель, Демокріт, Платон, Сократ згадували про «нужду» як вчителя життя. Демокріт, наприклад, розглядав потребу як основну рушійну силу, що не тільки спричинила дію емоційних переживань, але й зробила розум людини витонченим, дозволила придбати мову і звичку до праці. Сократ писав про те, що кожній людині властиві потреби, бажання, прагнення. При цьому головне полягає не в тому, якими є прагнення людини, а в тому, яке місце вони займають в її житті. Людина не може подолати свою природу та уникнути залежності від інших людей, якщо вона не в змозі управляти своїми потребами, бажаннями і поведінкою.

Можна додати, що Арістотель зробив значний крок вперед у поясненні механізмів поведінки людини. Він вважав, що прагнення завжди пов'язані з метою, в якій у формі образу чи думки представлений об'єкт, що має для організму корисне або шкідливе значення. З іншого боку, прагнення визначається потребами і пов'язаними з ними почуттями задоволення і невдоволення, функція яких полягає в тому, щоб повідомляти і оцінювати придатність або непридатність даного об'єкту для життя організму.

Платон вважав, що потреби, потяги і пристрасті утворюють «нижчу» душу, яка подібна до стада і потребує керівництва з боку «розумної і благородної душі».

Особливе значення надавали потребам як основним джерелам активності людини французькі матеріалісти кінця XVIII століття. Е. Кондільяк розумів потреби як занепокоєння, викликане відсутністю чогось, що веде до задоволення. Завдяки потребам, він вважав, виникають всі тілесні і душевні звички. П. Гольбах також підкреслював певну роль потреб у житті людини, але робив це глибше і послідовніше. Потреби, писав він, виступають рушійним фактором пристрастей, волі, розумової активності. Потреби людини безперервні, і ця обставина служить джерелом постійної її активності. К. Гельвецій джерелом активності людини вважав пристрасті. Фізичні, або природні пристрасті виникають через задоволення чи незадоволення потреб.

Також значну роль потребам надавав Р. Вудсвортс. Завдяки потребам, організм виявляється чутливим до одних стимулів і байдужим до інших, що, таким чином, не тільки визначає характер рухових реакцій, а й впливає на сприйняття навколишнього світу.

З часом, у західній психології з'явилися теорії мотивації (К. Левін; Г. Олпорт тощо) [5, 121], в яких поряд з органічними, виділені вторинні (психогенні) потреби, що виникають в результаті навчання і виховання. До них віднесені потреби в досягненні успіху, афіліації та агресії, незалежності та протидії, повазі і захисті, домінуванні і залученні уваги, уникненні невдач і шкідливих впливів тощо.

Біхевіористи відзначали, що термін «мотивація» занадто загальний і недостатньо науковий. Вони вважали, що експериментальна психологія під цією назвою фактично вивчає потреби, потяги (драйви), що мають суто психологічну природу. Біхевіористи пояснюють поведінку через схему «стимул - реакція», розглядаючи подразник як активне джерело реакції організму.

У повсякденному житті прийнято вважати, що поведінка людини визначається планом і прагненням реалізувати цей план, досягти мету. Ця схема, як зазначає Ж. Нюттен, відповідає реальності і враховує складне - людську поведінку, у той час як біхевіористи в якості моделі приймають лише елементарну психічну реакцію. Важливо зазначити, що поведінка - це ще й пошук відсутніх або ще не існуючих ситуацій і предметів, а не просто реагування на них. У цьому сенсі У. Джемс виділив декілька типів прийняття рішення (формування намірів, прагнення до дії) як свідомого мотиваційного акту. Об'єкти думки, що затримують остаточну дію або сприяють їй, він називає підставами або мотивами даного рішення.

Новий етап вивчення детермінації поведінки почався в кінці XIX століття з появою вчення Зігмунда Фрейда про «несвідоме» і потяги людини. З.Фрейд говорив, що головна роль в організації поведінки належить несвідомому ядру психічного життя, утвореному потужними потягами, в

основному, сексуальними та агресивними, які вимагають безпосереднього задоволення і блокуються «цензором» особистості - «Над-Я», тобто соціалізації індивіда соціальними нормами і цінностями. У багатьох зарубіжних мотиваційних концепціях центральним психічним процесом, що пояснює поведінку, є ухвалення рішення. Недоліком цих теорій мотивації є розгляд лише окремих сторін мотиваційного процесу, без спроб їх об'єднання.

У другій половині ХХ століття з'явилися мотиваційні концепції Дж. Роттера, Г. Келлі, Х. Хекхаузена, Дж. Аткинсона, Д. Мак Клееланда тощо. Когнітивні теорії спричинили введення в науковий обіг нових мотиваційних понять: соціальні потреби, життєві цілі, когнітивні чинники, когнітивний дисонанс, цінності, очікування успіху, страх невдачі, рівень домагань.

Серед вітчизняних вчених, початку ХХ століття, що цікавилися питанням про мотивацію поведінки людини, слід відзначити, насамперед, О.Ф. Лазурського, що опублікував в 1906 році книгу «Нарис науки про характери». У ній визначальне місце займає обговорення питань, пов'язаних з бажаннями і потягами, боротьбою мотивів і прийняттям рішень, стійкістю рішень (намірів) і здатністю до внутрішньої підтримки спонукальних імпульсів. Про потяги, прагнення, бажання і «хотіння» людини, міркував у своїх роботах й інший вітчизняний психолог М.М. Ланге. Зокрема, він виокремив відмінності потягів від «хотіння», вважаючи, що останні - це потяги, що переходять в активні дії. Для нього «хотіння» - це діяльна воля.

Мотивацію, з позиції «теорії установки», у 40-х роках, розглядав Д.М. Узнадзе, який говорив, що джерелом активності є потреба, яку він розумів дуже широко, а саме як те, що є потрібним для організму, але чим він в даний момент не володіє. Із створених у 60-ті роки ХХ ст. концепцій мотивації, продуманою та доведеною до певного рівня закінченості вважається створена О.М. Леонтьєвим теорія діяльнісного походження мотиваційної сфери людини [6, 304]. Відповідно до його концепції, мотиваційна сфера людини, як і інші її психологічні особливості, мають свої джерела в практичній діяльності. Зокрема, між структурою діяльності та будовою мотиваційної сфери людини існують відносини ізоморфізму, тобто взаємної відповідності, а в основі динамічних змін, які відбуваються з мотиваційною сферою людини, лежить розвиток системи діяльностей. Ця концепція пояснює походження і динаміку мотиваційної сфери людини. Вона показує, як може змінюватися система діяльностей, як перетворюється її ієрархічність, яким чином виникають і зникають окремі види діяльності та операції. Тобто у відповідності із закономірностями розвитку діяльностей можна вивести закони, що описують зміни у мотиваційній сфері людини, придбання нею нових потреб, мотивів і цілей. За О.М. Леонтьєвим, спрямованість спонукання надає саме об'єкт (що приймається дуже широко, не тільки як предмет, річ). Більше того, «опредмечування потреби», як висловлювався О.М. Леонтьєв, надає цьому спонуканню сенс, і, по суті,

збудником діяльності виступає не сам предмет, а його значення для суб'єкта. В основі змін, які відбуваються із мотиваційною сферою індивіда, лежить діяльнісна система, що відповідає потребам людини та динаміка розвитку якої обумовлює зміни в мотиваційній сфері людини, придбання нею нових потреб, мотивів і цілей.

Відповідно до цього у вітчизняній психології домінуючими у вивченні мотиваційної сфери особистості стали підходи, що розглядають мотивацію відносно таких ключових категорій, як свідомість (С.Л.Рубінштейн), діяльність (К.О.Абульханова-Славська, О.М.Леонтьєв), ставлення (В.К.Вілюнас, В.С.Мерлін, В.М. М'ясищев), смисл і цілеспрямованість (Є.П.Ільїн, Д.О.Леонтьєв), потреба (С.Б. Каверін тощо).

На думку Є.П. Ільїна, всі визначення мотивації можна узагальнити у межах двох напрямів. Перший з них розглядає мотивацію з структурних позицій, як сукупність чинників (причин, спонук) або мотивів. Другий напрям розглядає мотивацію як динамічне утворення, як процес, «механізм», що поданий в останньому підході до визначення мотивації. У всіх випадках, як вважає Є.П. Ільїн, мотивація виступає засобом або механізмом формування і реалізації вже наявних мотивів: виникла ситуація, що дозволяє реалізувати наявний мотив, – з'являється і мотивація, тобто процес регуляції діяльності за допомогою мотиву [7, 180].

Ряд авторів дотримується процесуального підходу у визначенні мотивації. Так, М.Ш. Магомед-Емінов розглядає мотивацію як процес психічної регуляції конкретної діяльності, І.А. Джідар'ян – як процес дії мотиву і як механізм, що визначає виникнення, напрям і способи здійснення конкретних форм діяльності, Є.П.Ільїн – як динамічний процес формування мотиву (як підстави вчинку). Вищезазначене стає підставою для визначення, яке об'єднує два підходи: мотивація є сукупною системою процесів, що відповідають за спонуку і діяльність.

Теорії мотивації особистості зарубіжних психологічних шкіл тісно пов'язані із засадами теорії особистості (психоаналіз, гештальт-концепція К. Левіна, теорії А. Адлера, А. Маслоу, К. Роджерса та інших). Найбільш відомою є концепція «ієрархії мотивів» А. Маслоу. Фізіологічні потреби Абрахам Маслоу вважає, безперечно, домінуючими в запропонованій ним ієрархії мотивів. На думку А. Маслоу, у людини, яка потребує одночасно їжі, безпеки, любові, самоствердження, домінуючим є саме почуття голоду, що перевершить решту інших потреб. Прагнення писати вірші, бажання володіти автомобілем, мати нову пару взуття, цікавість до історії - все це забувається або стає другорядним. На думку дослідника людина, яка дуже зголоділа, не має ніяких інтересів, окрім їжі. Задоволення цієї потреби сприяє актуалізації пізнавальних та естетичних потреб. Лише коли задоволені всі інші потреби, виникає потреба в самореалізації та самоактуалізації. Класифікація потреб А. Маслоу суттєво відрізняється від інших класифікацій. По-перше, Маслоу розмежовує не окремі потреби, а цілі їхні групи. По-друге, ці групи

впорядковані у ціннісній ієрархії відповідно до їх ролі в розвитку особистості [8, 478].

Усі визначення мотивації можна віднести до двох напрямків. Перший розглядає мотивацію із структурних позицій, як сукупність чинників чи мотивів. Наприклад, як вважає В. Д. Шадриков [9, 320], мотивація обумовлена потребами та цілями особистості, рівнем домагань й ідеалами, умовами діяльності (як об'єктивними, зовнішніми, так і суб'єктивними, внутрішніми - знаннями, вміннями, здібностями) і світоглядом, переконаннями і спрямованістю особистості. Другий напрямок розглядає мотивацію не як статичне, а як динамічне утворення, як процес, механізм, що обумовлює професійне становлення особистості.

Таким чином, формування мотивації - одна з важливих умов успішності у досягненні результатів. Мотиваційний компонент приховує в собі великі можливості. Як свідчать дослідження психологів, мотиваційна сфера більш динамічна, ніж пізнавальна та інтелектуальна. Але її відносна динамічність має як позитивні так і негативні сторони. І якщо нею не управляти, то може бути регрес мотивації, зниження її рівня і взагалі може бути втрачена дієвість. Формування мотивації часто йде стихійно і дуже рідко є предметом цілеспрямованої систематичної роботи. Тобто, будь-яка форма поведінки може бути пояснена як внутрішніми, так і зовнішніми причинами. У першому випадку в якості вихідного і кінцевого пунктів пояснення виступають психологічні властивості суб'єкта поведінки, а в другому - зовнішні умови та обставини його діяльності. У зв'язку з цим більшість психологів розрізняють зовнішню і внутрішню мотивацію.

Висновок: отже, термін "мотивація" в широкому розумінні використовується в усіх областях психологічних знань. Різноманітність методологічних підходів до її вивчення обумовлює складність і різноманітність як існуючих на сьогодні дослідно-експериментальних досліджень проблем детермінації поведінки людини, так і способів інтерпретації отриманих результатів. Проте, при дослідженні мотиваційної сфери суб'єкта з різних теоретичних позицій, основним є поняття "мотив", що в цілому сприймається як "опредмечена потреба" і своєрідний теоретичний місток, який об'єднує різні дослідження мотиваційної сфери. В той же час мотивація є більш широким поняттям, ніж мотив.

Таким чином, аналіз теорій мотивації та підходів дозволив констатувати, що в сучасній психологічній науці існують два глобальних аспекти теоретичних уявлень про мотивацію: змістовний і процесуальний. У змістовних теоріях мотивації акцент зроблено на виявленні та вивченні внутрішніх спонукань (потреб, мотивів), які полягають в основі поведінки людей. У процесуальних теоріях розкриваються закономірності організації цілісної мотивованої поведінки з урахуванням взаємодії мотивів з іншими процесами - сприйманням, пізнанням, комунікацією. При цьому дослідники розглядали мотивацію як конструкт (процесуального або структурного характеру), що дозволяє узгоджувати в несуперечливу єдність все багатство

мотиваційної сфери як багатокомпонентного, багаторівневого, ієрархізованого динамічного утворення, що виявляється в постійному русі, розвитку вхідних у нього компонентів і їх співвідношень та вважали, що мотиваційна сфера особистості складається з відносно стійких домінуючих мотивів, у яких виявляється спрямованість особистості, але є динамічною й може змінюватися.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження: перспективою розвитку теми мотивації особистості ми бачимо у структуруванні накопиченого теоретичного матеріалу з урахуванням приросту знань інших наук, а також розробці чітких і ясних принципів практичного застосування цих знань на практиці.

Список використаних джерел:

1. Семиченко В. А. (2004). *Проблемы мотивации поведения и деятельности человека: модульный курс психологии*. Киев: Миллениум.
2. Хекхаузен Х. (1986). *Мотивация и деятельность*: [1 т.]. Москва: Педагогика.
3. Корсини Р., Ауэрбах А. (Ред). (2006). *Психологическая энциклопедия*. – Санкт-Петербург: Питер. (2-е издание).
4. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. (Ред). (1990). *Психологический словарь*. Москва: Москва.
5. Левин К. (2001). *Динамическая психология: Избранные труды Д. А. Леонтьев, Е. Ю. Патяева* (Ред.). Москва: Смысл.
6. Леонтьев А. Н. (1977). *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат.
7. Ильин Е.П. (2000). *Мотивация и мотивы*. Санкт-Петербург: Питер.
8. Маслоу А. (1999). *Мотивация и личность*. Санкт-Петербург: Питер.
9. Шадриков В. Д. (1994). *Деятельность и способности*. Москва: Логос.

References:

1. Semichenko V. A. (2004). *Problemyi motivatsii povedeniya i deyatelnosti cheloveka: modulnyiy kurs psihologii*. [Problems of motivation of human behavior and activity: modular course of psychology]. Kiev: Millenium. [in Russian].
2. Hekhauzen H. (1986). *Motivatsiya i deyatelnost* [Motivation and activity] Moskva: Pedagogika. [1 t.]. [in Russian].
3. Korsini R., Auerbah A. (Eds). (2006). *Psihologicheskaya entsiklopediya* [Psychological encyclopedia]. Sankt-Peterburg: Piter. (2nd. ed). [in Russian].
4. Petrovskiy A.V., Yaroshevskiy M.G. (Eds). (1990). *Psihologicheskii slovar* [Psychological Dictionary]. Moskva: Moskva. [in Russian].
5. Levin K. (2001). *Dinamicheskaya psihologiya* [Dynamic psychology]: Izbrannyie trudy D. A. Leontev, E. Yu. Patyaeva (Eds). Moskva: Smyisl. [in Russian].
6. Leontev A. N. (1977). *Deyatelnost. Soznanie. Lichnost* [Activity. Consciousness. Personality]. Moskva: Politizdat. [in Russian].
7. Ilin E.P. (2000). *Motivatsiya i motivyi* [Motivation and motives]. Sankt-Peterburg: Piter. [in Russian].

8. Maslou A. (1999). *Motivatsiya i lichnost [Motivation and personality]*. Sankt-Peterburg: Piter. [in Russian].
9. Shadrikov V. D. (1994). *Deyatel'nost i sposobnosti [Activities and abilities]*. Moskva: Logos. [in Russian].

Заяц И.В. Теоретический анализ проблемы мотивации личности в психологической науке. В статье осуществлен теоретический анализ проблемы мотивации личности в психологической науке; рассмотрена актуальность данной тематики; уделено внимание историческом ракурсе проблемы мотивации личности; рассмотрены концепции мотивации личности; выделены структурные составляющие мотивации; систематизированы факторы, влияющие на мотивацию личности; определено, что мотивация личности является важным компонентом достижения цели, результата; рассмотрены потребности человека и их связь с мотивацией; определены и рассмотрены основные компоненты мотивационной сферы субъекта - мотив.

В статье указано, что понятие «мотивация» в широком смысле используется во всех областях психологических знаний. Разнообразие методологических подходов к ее изучению обуславливает сложность и разнородность существующих на сегодня экспериментальных исследований проблем детерминации поведения человека. Также указано, что все определения мотивации можно отнести к двум направлениям. Первое - рассматривает мотивацию из структурных позиций, как совокупность факторов или мотивов. Второе направление рассматривает мотивацию не как статическое, а как динамичное образование, как процесс, механизм, обуславливающий профессиональное становление личности. В статье проведено исследование мотивационной сферы личности, с различных теоретических позиций, и определено, что основным структурным компонентом является понятие «мотив», который в целом воспринимается как «предметная потребность» и является своеобразным теоретическим мостиком, который объединяет различные исследования мотивационной сферы. Отмечено, что мотивация является более широким понятием, чем мотив.

В статье проанализированы два глобальных аспекты теоретических представлений о мотивации: содержательный и процессуальный. Отмечено, что исследователи рассматривают мотивацию как конструкт (процессуального или структурного характера), что позволяет согласовывать в непротиворечивое единство все богатство мотивационной сферы (как многокомпонентного, многоуровневого, иерархизированного динамического образования), которое оказывается в постоянном движении, развитии входящих в него компонентов и их соотношений. Также указано, что мотивационная сфера личности – динамичная и может меняться. Также она состоит из относительно устойчивых доминирующих мотивов, в которых проявляется направленность личности.

Ключевые слова: мотивация, мотив, личность, потребность, деятельность, цель, результат.

Zayets I.V. Theoretical analysis of the problem of personality motivation in psychological science. The article provides a theoretical analysis of the problem of personality motivation in psychological science; the relevance of this topic is considered; attention is paid to the historical perspective of the problem of personality motivation; the concepts of personality motivation are considered; the structural components of motivation are singled out; systematized factors that affect the motivation of the

individual; it is determined that the motivation of the individual is an important component of achieving the goal, the result; human needs and their connection with motivation are considered; the main component of the subject's motivational sphere - motive - is defined and considered.

The article states that the term "motivation" in a broad sense is used in all areas of psychological knowledge. The variety of methodological approaches to its study determines the complexity and heterogeneity of the existing research and experimental studies of the problems of determining human behavior. It is also pointed out that all definitions of motivation can be attributed to two directions. The first considers motivation from a structural standpoint as a set of factors or motives. The second direction considers motivation not as static, but as a dynamic formation, as a process, a mechanism that determines the professional development of the individual. The article studies the motivational sphere of personality from different theoretical positions and determines that the main structural component is the concept of "motive", which is generally perceived as a "materialized need" and is a kind of theoretical bridge that combines different studies of motivational sphere. It is noted that motivation is a broader concept than motive.

The article analyzes two global aspects of theoretical ideas about motivation: substantive and procedural. It is noted that researchers consider motivation as a construct (procedural or structural), which allows to reconcile in a consistent unity all the richness of the motivational sphere as a multicomponent, multilevel, hierarchical dynamic formation, manifested in constant motion, development of its constituent components and their components. It is also noted that the motivational sphere of personality consists of relatively stable dominant motives, which reveal the orientation of the individual, but is dynamic and can change.

Key words: motivation, motive, personality, need, activity, purpose, result.

УДК 159.98

ЗЛИВКОВ В.Л.

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

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОРИСТУВАЧІВ СОЦІАЛЬНОЇ МЕРЕЖІ FACEBOOK

Зливков В.Л. Психологічні особливості користувачів Facebook. Дана стаття присвячена висвітленню психологічних особливостей користувачів Facebook. Метою дослідження є вивчення зв'язку між особистісними характеристиками та різними змінними, пов'язаними з Facebook, такими як частота та мета, з якою студенти університетів користуються Facebook, кількість їхніх друзів у Facebook, як часто вони оновлюють свій статус, з ким вони діляться своїми профілями та додають їх у друзі. Для реалізації цілей дослідження було сформовано вибірку із 168 студентів 3-4 курсів університетів України. Використовуючи показники самооцінки, нарцисизму, мети використання Facebook та «Великої п'ятірки» виявлено статистично значущі зв'язки між цими

індивідуальними відмінностями та змінними, пов'язаними з Facebook. Отримані результати корелюють із попередніми розвідками зарубіжних психологів. Доведено, що люди з низькою самооцінкою та високим рівнем нарцисизму можуть використовувати Facebook для компенсації або регулювання свого іміджу у соціальній взаємодії, у екстравертів більше друзів і менше значення соціального порівняння, ніж для інтровертів. Загалом, досліджувані студенти відкриті новому досвіду, амбітні і часто використовують Facebook не з метою спілкування, а в освітніх цілях.

Ключові слова: екстраверсія, інтроверсія, самооцінка, нарцисизм, самопрезентація, Facebook.

Постановка проблеми. За останні кілька десятиліть Інтернет став більш ніж засобом комунікації чи комерції; це соціальний інструмент, де формуються соціальні відносини і де люди спілкуються між собою у віртуальному полі. Зокрема, натепер Facebook вважається найпопулярнішим з усіх соціальних мереж і за даними зарубіжних дослідників, другий за відвідуваністю веб-сайт після Google (R. Grieve, J. Watkinson) [3], який дозволяє учасникам обмінюватися інформацією, фотографіями та інтересами у достатньо структурованій формі.

З моменту свого запуску у лютому 2004 року Facebook став одним із найпопулярніших веб-сайтів у світі, а також широко обговорюваним медіа-феноменом. Не дивно, що «медіа-революція», спричинена ним, зумовила появу цілої низки психологічних досліджень, які нині зростають у геометричній прогресії. Не в останню чергу це стосується вивчення впливу Facebook на соціальну та особистісну ідентичність, а також можливостей самопрезентації та самовиразу.

Останні дослідження і публікації. Дослідники визначили низку характеристик використання Facebook, зокрема, це частота використання (E. Vogel, J. Rose, L. Roberts, K. Eckles) [16], кількість друзів (J. Lee, D. C. Moore, E. A. Park) [9], налаштування конфіденційності (K. Smith, F. Mendez, G. L. White) [13], а також кількість та тип повідомлень (T. Ryan, S. Xenos) [11]. Крім того, вчені досліджували причини, за якими люди використовують Facebook, насамперед, це нові знайомства (знайомство з іншими людьми та краще їх розуміння), соціальна взаємодія (наприклад, підтримання зв'язку з друзями) та освіта (вивчення нової інформації, отримання натхнення для реалізації власних ідей). У низці розвідок визначено вплив Facebook на формування ідентичності, куди можна віднести налаштування конфіденційності та рішення про додавання (чи не додавання) людей у друзі, особливості самопрезентації, а також регулювання соціальних зв'язків. Оновлення та перевірка Facebook частіше може свідчити про підвищене бажання представити різні досягнення чи характеристики особистості, а також оцінити свою особистість за допомогою соціального порівняння (S. M. Hoadley, H. Xu) [5]. Зазначимо, що подібні дослідження поширені у зарубіжній психології і практично не представлені психологією вітчизняною, за таких умов дана тема є актуальною, зокрема в контексті локдаунів, зумовлених пандемією COVID-19.

Популярність Facebook зробила дану соціальну мережу центром професійних дебатів у науковому світі. Це особливо стосується впливів її використання у таких сферах, як формування відносин та задоволення (К. М. Sheldon, N. Abad, C. Hinsch) [12]; формування ідентичності (Е. Lee, J. Ahn, Y. J. Kim) [8]; психологічне та емоційне благополуччя (М. Kalpidou, D. Costin, J. Morris) [7]; розмежування особистого та професійного (J. MacDonald, S. Sohn, P. Ellis) [10]; навчання (М. К. Kabilan, N. Ahmad, M. J. Z. Abidin) [6]; та конфіденційність (R. Gross, A. Acquisti) [4].

Попередні дослідження щодо використання Facebook узгоджувалися з основними положеннями теорії соціальних компенсацій, виявляючи виражений негативний зв'язок між самооінкою та кількістю друзів у Facebook, а також частотою використання Facebook. Таким чином, ми припускаємо, що різні аспекти використання Facebook будуть позитивно пов'язані з самооінкою. Зокрема, у контексті мети знайомства, коли додавання друзів не обмежується, а більша їх кількість сприяє вищій самооінці користувача.

Відповідно до теорії соціальної компенсації (R. F. Baumeister, T. F. Heatherton, D. M. Tice) [1], люди з низькою самооінкою можуть використовувати свої дружні стосунки та стосунки на сайтах соціальних мереж, щоб компенсувати низький рівень самооінки. Вони часто використовують Facebook для розширення своїх існуючих соціальних мереж, більше як засіб знайомства з новими людьми, а не для освітніх чи інших цілей. Ця тенденція може бути виражена через збільшення кількості друзів у Facebook та більшу готовність встановлювати віртуальну дружбу з людьми, яких вони не знають особисто.

У контексті нашого дослідження ми розглядаємо нарцисизм, який часто асоціюється з адекватною високою самооінкою, а міжособистісні стосунки для них, у тому числі й у соціальних мережах, є своєрідним «дзеркалом» їхньої успішності та впливовості, крім того, особистість із вираженим нарцисизмом орієнтована на короткострокову, а не на довгострокову взаємодію. На відміну від офлайн-соціальних контекстів, сайти соціальних мереж забезпечують контрольоване середовище, де людина може представити себе у вибірково позитивному світлі (поділитися найпривабливішими фотографіями, досягненнями та надбаннями тощо). Таким чином, люди з високим рівнем нарцисизму також можуть використовувати Facebook як засіб знайомства з новими людьми, але не для розширення кола своїх соціальних контактів, а більше як спосіб виключно позитивної самопрезентації (W. K. Campbell, E. A. Rudich, C. Sedikides) [2].

Інші особистісні фактори також можуть бути важливими. Хоча дослідники намагалися описати структуру та природу особистості різними способами, теорія особистості Великої п'ятірки залишається домінуючою теоретичною перспективою, описуючи особистість через п'ять факторів: екстраверсія, нейротизм, доброзичливість, сумлінність та відкритість досвіду. Було встановлено, що у екстравертів більше друзів і вища соціальна

активність, ніж у осіб з високим рівнем нейротизму та сумлінності (G. L. Van Heck, M. Perugin) [15]. Ми припускаємо, що використання Facebook узгоджуватиметься з характеристиками кожної риси загалом (наприклад, особи з високим рівнем екстраверсії можуть бути описані як амбітні, комунікабельні, а отже й спрямовані на пошук шляхів розширення соціальних зв'язків через Facebook. Втім, варто відзначити, що хоча деякі з вже досліджених питань мають поляризовану думку, складний характер взаємодії користувачів з Facebook є загальноновизнаним і потребує деталізації її ключових компонентів.

Метою даної статті є визначення психологічних особливостей користувачів Facebook.

Виклад результатів досліджень. Учасниками даного дослідження були 168 студентів третіх-четвертих курсів закладів вищої освіти України. Вибірку склали 121 жінка та 47 чоловіків, середній вік досліджуваних становить 19,76 років, всі вони користуються соціальною мережею Facebook. Ми вимірювали цілі використання Facebook, використовуючи шкалу цільового призначення соціальних мереж (Intended Purpose of Social Network Sites Scale, IPSNSS). Дана методика складається із 14 тверджень і дозволяє оцінити результати за трьома шкалами: соціальна взаємодія («я використовую Facebook для того, щоб підтримувати зв'язок зі своїми друзями»), знайомство («я використовую Facebook для того, щоб мене знали інші люди) та освітні цілі («я використовую Facebook для практики іноземної мови»), кожне твердження респонденти оцінювали за 5-бальною шкалою.

Крім того, нами розроблено декілька анкет, метою яких було отримання інформації щодо того, чи мають студенти обліковий запис Facebook, скільки часу вони проводять у Facebook щодня (менше години, 1-2 години, 3 або більше годин), як часто вони перевіряють свій обліковий запис (кілька разів на тиждень, 1-2 рази на день, 3 або більше разів на день), як часто вони оновлювали свій статус (тобто кілька разів на тиждень, раз на день або більше) та скільки у них друзів у Facebook (0-150, 151-300, більше 300) та яким чином вони «додають» своїх друзів. Для вимірювання самооцінки нами використано Шкалу самооцінки Розенберга (RSS), а для нарцисизму – Опитувальник нарцисизму (NPI). Екстраверсію, нейротизм, сумлінність, відкритість досвіду та дружелюбність було оцінено за методикою «Великої п'ятірки» (BFI). Узагальнені результати представлено у табл. 1.

Таблиця 1

Описові статистики для усіх змінних дослідження

Змінна	Безперервні змінні	
	Mean ± SD	α
Екстраверсія	3,67±1,09	0,76
Дружелюбність	3,74±0,28	0,64
Сумлінність	3,72±1,07	0,73
Нейротизм	2,65±0,90	0,63
Відкритість новому досвіду	3,83±0,93	0,72

Нарцисизм	13,12±6,04	0,87
Самоцінка	33,72±5,99	0,86
<i>Використанні Facebook для:</i>		
Соціальної взаємодії	26,87±5,04	0,80
Нових знайомств	12,17±2,91	0,69
Навчання, пізнання нового	6,19±2,94	0,61
<i>Категоріальні змінні</i>		
	N	%
<i>Частота відвідування Facebook</i>		
Декілька разів на тиждень	44	26,19
1-2 рази на день	57	33,93
Понад 3 рази на день	45	26,79
<i>Час на добу, проведений у Facebook</i>		
Менше 1 години	111	66,07
1-2 години	50	29,76
Більше 3 годин	15	8,93
<i>Кількість друзів у Facebook</i>		
1-150	37	22,03
151-300	60	35,71
Більше 301	49	29,17
<i>Частота оновлення профілю у Facebook</i>		
Щоденно	25	14,88
Декілька разів на тиждень	121	72,01
<i>Хто може додавати в друзі</i>		
Будь-хто	12	7,14
Друзі друзів або мої особисті знайомі	132	78,57

Щоб побачити, чи відрізняються показники самооцінки щодо змінних, пов'язаних із Facebook, ми провели серію t-тестів та аналізів ANOVA. Рівні самооцінки не суттєво відрізнялися з точки зору того, чи використовували учасники Facebook ($t = 0,490, p > 0,05$), час, проведений у Facebook ($F = 2,428, p > 0,05$), кількість друзів у Facebook ($F = 2,428, p > 0,05$), яким був наданий доступ до профілю ($t = 0,429, p > 0,05$) та частота оновлення статусу ($t = 0,785, p > 0,05$). Показники самооцінки істотно відрізнялися залежно від частоти перевірки Facebook, так показники самооцінки для учасників, які перевіряли свій обліковий запис Facebook 1 раз 2 рази на день, були значно вищими, ніж ті, хто перевіряв його кілька разів на тиждень ($t = 2,828, p = 0,02$). Крім того, показники самооцінки тих, хто додавав незнайомих людей, були значно нижчими, ніж оцінки учасників, які цього не зробили ($t = 2,13; p = 0,034$). Ми розрахували кореляції між передбачуваними цілями соціальних мереж та самооцінкою (див. табл. 2). Існувала значна негативна кореляція між самооцінкою та використанням Facebook для знайомства з іншими.

Таблиця 2

Кореляційний зв'язок між особистісними якостями та цілями використання Facebook

	Цілі використання Facebook		
	Соціальна взаємодія	Нові знайомства	Навчання
Екстраверсія	0,16*	0,06	0,16*

Дружелюбність	0,14*	-0,15*	0,03
Сумлінність	-0,06	-0,03	0,27**
Нейротизм	0,16*	0,03	0,01
Відкритість новому досвіду	0,15*	0,07	0,20**
Нарцисизм	0,08	0,23**	0,01
Самоцінка	0,01	-0,13	0,01

* $p < 0,05$, ** $p < 0,001$

Ми виявили, що рівень самооцінки відрізняється в залежності від типу людей, яких окремі особи додають до своїх акаунтів у Facebook: так самооцінка нижча у студентів, які додають до друзів незнайомих їм людей і вища – у студентів, які своїх віртуальних друзів знають і у реальному житті. Наші результати узгоджуються з попередніми висновками досліджень, де виявлено негативний зв'язок між кількістю друзів у Facebook та рівнем самооцінки студентів. Ми також спостерігали виражений негативний зв'язок між показниками самооцінки та використанням Facebook у цілях знайомства, що також узгоджується із теорією соціальних компенсацій. З'ясовано, що показники самооцінки учасників, які перевіряли свій акаунт Facebook 1-2 рази на день, були вищими, ніж тих, хто перевіряв свій обліковий запис кілька разів на тиждень, хоча цей висновок не поширився на тих, хто перевіряв Facebook 3 і більше разів на день. Тобто, студенти з низькою самооцінкою можуть використовувати Facebook для компенсаційних цілей і нерідко соціальне порівняння для них окрім позитивного, має ще й негативний вплив.

Показники нарцисизму відрізняються залежно від часу, проведеного у Facebook, та кількості друзів. Зокрема, ті, хто проводить більше часу у Facebook та мають більшу кількість друзів, мають вищі показники нарцисизму. Нарцисизм також позитивно асоціювався з використанням Facebook для знайомства з новими людьми. Ці результати повторюють попередні дослідження, які виявили позитивні зв'язки між нарцисизмом і частотою використання Facebook. Втім, показники нарцисизму не відрізняються ні залежно від частоти перевірки Facebook чи частоти оновлення статусу, ні від типу людей, яких вони додали у друзі або поділилися своїми статусами. Показники сумлінності для учасників, які не користувалися Facebook, були вищими, ніж для тих, хто це робив, і були нижчими для тих, хто перевіряв свій обліковий запис Facebook три або більше разів на день порівняно тим, хто перевіряв це рідше. Крім того, сумлінність позитивно асоціювалася з використанням Facebook в освітніх цілях. Ці висновки узгоджуються з типовими характеристиками сумлінності, які асоціюються із систематичністю, рішучістю, орієнтацією на успіх, амбітністю та прискіпливістю. Можливо, сумлінні люди сприймають Facebook як приємне, але відволікаюче заняття, яке не відповідає їхньому уявленню про життєвий успіх, вирішуючи натомість використовувати його в освітніх цілях.

Ми також виявили, що відкритість новому досвіду була вищою для тих, хто більше часу проводив у Facebook, і для тих, у кого було більше друзів у Facebook, і що відкритість новому досвіду позитивно пов'язана з використанням Facebook як для соціальної взаємодії, так і для навчальних цілей. Тобто, люди, відкриті новому досвіду, як правило, допитливі, мають широкий спектр інтересів і люблять зміни. Існує також позитивний зв'язок між кількістю друзів Facebook та екстраверсією, а також зв'язок між екстраверсією та використанням Facebook для соціальної взаємодії та освітніх цілей. Екстраверсія позитивно асоціюється з самопрезентацією на «стінах» Facebook, при цьому екстраверти частіше оновлюють свій статус, завантажують більше фотографій і мають більше друзів, ніж інтроверти. Крім того, екстраверти натискають кнопку «подобається» частіше, ніж інтроверти; пишуть більше «коментарів» та «частіше діляться чужими постами» на своїй сторінці у Facebook. Ми також виявили позитивний зв'язок між дружелюбністю та використанням Facebook для соціальної взаємодії, а також негативний зв'язок із використанням Facebook для знайомства з іншими. Загалом, за результатами нашого дослідження можна дати відповіді на типові запитання щодо психологічних особливостей користувачів Facebook.

Хто користується Facebook? Нині виділено чотири основні прогностичні чинники використання соціальних мереж в цілому: самоефективність, потреба в пізнанні, потреба в належності та потреба у колективній оцінці. Люди з високою потребою в пізнанні частіше, ніж їх ровесники з невираженою даною потребою, шукають і насолоджуються можливостями Facebook для виконання завдань, що вимагають когнітивних зусиль. Пасивний пошук інформації у Facebook – це перегляд «стіни» або оновлень статусів своїх друзів, вивчення профілів користувачів і читання обговорень без безпосередньої у них участі. Натомість активний пошук інформації – це створення груп власних сторінок, ініціація дискусій, заохочення до участі якнайбільшої кількості користувачів. З іншого боку, Facebook створює ілюзію того, що користувач залучений у реальну соціальну взаємодію, подібну до тієї, що зустрічається у «реальному житті», а не просто є членом віртуальної взаємодії. Однак, загалом, за результатами новітніх досліджень, користувачі Facebook не відрізняються за більшістю рис особистості від тих, хто не користується Facebook взагалі.

Що користувачі отримують від використання Facebook? Враховуючи його величезну популярність і вищезгадані докази деякого пов'язаного з цим зниження використання інших засобів масової інформації серед певних груп, Facebook однозначно задовольняє певні потреби. Щоб з'ясувати природу цих потреб, ми повинні зрозуміти, як (і про що) люди спілкуються за допомогою цього засобу, і чим це відрізняється від спілкування за допомогою традиційних засобів масової інформації (наприклад, електронної пошти, телефону, спілкування віч-на-віч). Історично найчастіше ЗМІ (а потім і соціальні мережі) використовувалися з чотирьох причин: відволікання,

особисті стосунки, особистісна ідентичність та інформація, згодом було виявлено, що загалом використання Інтернету задовольняє як міжособистісні потреби користувачів, так і їхню потребу в побудові та підтримці відносин у віртуальних спільнотах. Загалом, більша частина часу використання Facebook витрачається на пасивне, а не на активне залучення, але соціальний пошук є проміжною ланкою та базується більше на емоційних впливах, ніж на когнітивних.

Чи справді користувачі Facebook є такими, як вони себе називають? Перший крок залучення до будь-якої соціальної мережі – це створення користувачем профілю – тобто «живої віртуальної особи». Конструювання ідентичності в режимі он-лайн або офлайн, є «публічним процесом». У Facebook немає ознак, за якими можна перевірити, наскільки «реальна» кожна конкретна людина, певний простір для фантазії зумовлює те, що користувачі Facebook набагато частіше представляють реалістичну, хоча і дещо перебільшену, версію своєї справжньої особистості, ніж надмірно ідеалізовану віртуальну ідентичність, звідси, особистий профіль людини у Facebook практично завжди базується на офлайн-реальності.

Конфіденційність у Facebook. Хоча користувачі Facebook серйозно ставляться до конфіденційності, розкриття інформації в цьому віртуальному середовищі проявляється абсолютно інакше, ніж офлайн. Опосередкований характер Інтернет-спілкування та (неправильно) сприйнята анонімність каталізують свободу вираження поглядів, так що люди відчувають себе набагато вільнішими в Інтернеті, ніж у реальному світі, натомість і поширення конфіденційної інформації відбувається значно швидше. Так званий «обмін контентом» (найважливіший критерій успіху соціальних мереж) є нічим іншим як оприлюдненням особистої інформації. Доведено, що жінки більше турбуються про конфіденційність Facebook, ніж чоловіки, а люди з низькою самооцінкою мають вираженішу потребу у популярності, тому менше переймаються оприлюдненням особистої інформації, ніж користувачі з адекватною самооцінкою, яким важливо бути популярними лише у вузькому, обраному ними та власне контрольованому комунікативному полі.

Для чого потрібні друзі у Facebook? Оскільки користувачі Facebook мотивовані бажанням керувати новими та існуючими стосунками, важливо враховувати мотивацію бути «другом» у Facebook. Однак перш ніж це зробити, нам потрібно коротко окреслити, як люди розуміють профілі, які вони переглядають у Facebook. Міжособистісна взаємодія визначається не тільки тим, як людина представляє себе, але й здатністю сприймачів максимально точно розуміти характеристики, що впливають з цієї самопрезентації. Ми знаємо, що в реальному світі люди можуть точно зробити висновок про характер особистості познайомившись із нею ближче, у Facebook для розуміння співрозмовника надається мінімум інформації, при цьому дуже поверхової. Платформи соціальних мереж, у тому числі й Facebook дозволяють людям використовувати порівняно невеликі обсяги

інформації, що міститься у профілі, для швидкої та досить точної оцінки великої кількості потенційних друзів. Докази з реального світу свідчать про те, що в будь-якій великій мережі друзів лише невелика частина буде близькими друзями, частково це справедливо й для Facebook, хоча на відміну від офлайн-контексту, його користувачі можуть розвивати набагато більші мережі. Загалом, друзі, створені в Інтернеті, - це люди, з якими користувачі можуть створювати та підтримувати як слабкі, так і міцні міжособистісні зв'язки. І слабкі, і міцні зв'язки приносять переваги з точки зору збільшення соціального капіталу, тобто збільшення індивідуальної та групової корисності внаслідок використання особистих мереж або стосунків. Так звані «слабкі» зв'язки менш корисні для емоційної підтримки, але дозволяють поширювати великий обсяг інформації, натомість «міцні» зв'язки кращі для соціальної підтримки, але часто не мають вагомого інформаційного впливу. По суті, люди з низькою самооцінкою потребують більшої підтримки і розширення кола контактів, тому кількість їх віртуальних друзів значно більша, ніж у людей з високою самооцінкою, які рідше приймають «запити друзів» від користувачів, яких вони ще не знають особисто (Asar, 2013). Це не стосується спеціально створених профілів для «просування» певного продукту чи активності. Там важлива широка мережа соціальних зв'язків без жодної емоційної складової.

Які негативні аспекти побудови відносин у Facebook? Публічний характер профілю особи в Facebook означає, що соціальне життя користувачів відкрите для інших. Хоча позитивні коментарі під постами, можуть підвищити самооцінку, втім негативні – навпаки. Подібним чином відбувається й у контексті соціальної ізоляції – соціальної залученості, хоча деяким користувачам приємно відчувати себе більш соціально включеними, коли вони беруть участь у житті спільнот у соціальних мережах, при тому, що відчують себе ізольованими від інших у реальному світі, повернення до реальності стає для них більш болючим, а відчуття ізольованості посилюється. Facebook також має потенціал для створення реальних проблем, яких раніше не було, наприклад, посилення ревнощів через вільний доступ до закритої раніше інформації.

Висновки і подальші перспективи досліджень. За результатами проведеного дослідження можна стверджувати наявність зв'язку між нейротизмом, самооцінкою, особистісними рисами «великої п'ятірки» та цілями використання Facebook студентами.

Однак є декілька зауважень, які слід врахувати при організації подальших досліджень. Насамперед це стосується специфіки досліджуваної нами вікової групи, яка у реальному житті є чи не найбільш активною із усіх інших, а отже й менше часу приділяє віртуальному життю ніж реальному. Крім того, ми не оцінювали безпосередньо психологічні процеси, що стосуються використання Facebook або особистісних характеристик, які ми досліджували. Наприклад, ми не знаємо, чи учасники нашого дослідження з низькою самооцінкою були незадоволені станом свого соціального

середовища (що могло вказувати на те, що вони використовували Facebook для поліпшення якості реального спілкування), чи нарцисичні учасники підтримували свій імідж через використання Facebook. Відповідно, у перспективі подальших досліджень є спробувати виміряти ці змінні і, можливо, навіть дослідити їх лонгітудно. Ми не виключаємо й впливу ефекту соціальної бажаності на отримані результати, адже в нашому суспільстві й досі дієві стереотипи, щодо більшої шкоди ніж користі користування соціальними мережами. Ми сподіваємось, що результати даного дослідження стануть основою для подальших розвідок, спрямованих на розуміння психологічних факторів, що лежать в основі використання Facebook.

Список використаних джерел:

1. Baumeister, R. F., Heatherton, T. F., & Tice, D. M. (1993). When ego threats lead to self-regulation failure: Negative consequences of high self-esteem. *Journal of personality and social psychology*, 64(1), 141-151.
2. Campbell, W. K., Rudich, E. A., & Sedikides, C. (2002). Narcissism, self-esteem, and the positivity of self-views: Two portraits of self-love. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(3), 358-368.
3. Grieve, R., & Watkinson, J. (2016). The psychological benefits of being authentic on Facebook. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 19(7), 420-425.
4. Gross, R., & Acquisti, A. (2005, November). Information revelation and privacy in online social networks. In *Proceedings of the 2005 ACM workshop on Privacy in the electronic society* (pp. 71-80).
5. Hoadley, C. M., Xu, H., Lee, J. J., & Rosson, M. B. (2010). Privacy as information access and illusory control: The case of the Facebook News Feed privacy outcry. *Electronic commerce research and applications*, 9(1), 50-60.
6. Kabilan, M. K., Ahmad, N., & Abidin, M. J. Z. (2010). Facebook: An online environment for learning of English in institutions of higher education?. *The Internet and higher education*, 13(4), 179-187.
7. Kalpidou, M., Costin, D., & Morris, J. (2011). The relationship between Facebook and the well-being of undergraduate college students. *CyberPsychology, behavior, and social networking*, 14(4), 183-189.
8. Lee, E., Ahn, J., & Kim, Y. J. (2014). Personality traits and self-presentation at Facebook. *Personality and individual differences*, 69, 162-167.
9. Lee, J. E. R., Moore, D. C., Park, E. A., & Park, S. G. (2012). Who wants to be "friend-rich"? Social compensatory friending on Facebook and the moderating role of public self-consciousness. *Computers in Human Behavior*, 28(3), 1036-1043.
10. MacDonald, J., Sohn, S., & Ellis, P. (2010). Privacy, professionalism and Facebook: a dilemma for young doctors. *Medical education*, 44(8), 805-813.
11. Ryan, T., & Xenos, S. (2011). Who uses Facebook? An investigation into the relationship between the Big Five, shyness, narcissism, loneliness, and Facebook usage. *Computers in human behavior*, 27(5), 1658-1664.

12. Sheldon, K. M., Abad, N., & Hinsch, C. (2011). A two-process view of Facebook use and relatedness need-satisfaction: Disconnection drives use, and connection rewards it. *Journal of Personality and Social Psychology*, *100*(4), 766.
13. Smith, K., Mendez, F., & White, G. L. (2014). Narcissism as a predictor of Facebook users' privacy concern, vigilance, and exposure to risk. *International Journal of Technology and Human Interaction (IJTHI)*, *10*(2), 78-95.
15. Van Heck, G. L., Perugini, M., Caprara, G. V., & Fröger, J. (1994). The Big Five as tendencies in situations. *Personality and Individual Differences*, *16*(5), 715-731.
16. Vogel, E., Rose, J., Roberts, L., & Eckles, K. (2014). Social Comparison, Social Media, and Self-Esteem. *Psychology of Popular Media Culture*, *3*(4), 206-222.

References:

1. Baumeister, R. F., Heatherton, T. F., & Tice, D. M. (1993). When ego threats lead to self-regulation failure: Negative consequences of high self-esteem. *Journal of personality and social psychology*, *64*(1), 141-151.
2. Campbell, W. K., Rudich, E. A., & Sedikides, C. (2002). Narcissism, self-esteem, and the positivity of self-views: Two portraits of self-love. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *28*(3), 358-368.
3. Grieve, R., & Watkinson, J. (2016). The psychological benefits of being authentic on Facebook. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *19*(7), 420-425.
4. Gross, R., & Acquisti, A. (2005, November). Information revelation and privacy in online social networks. In *Proceedings of the 2005 ACM workshop on Privacy in the electronic society* (pp. 71-80).
5. Hoadley, C. M., Xu, H., Lee, J. J., & Rosson, M. B. (2010). Privacy as information access and illusory control: The case of the Facebook News Feed privacy outcry. *Electronic commerce research and applications*, *9*(1), 50-60.
6. Kabilan, M. K., Ahmad, N., & Abidin, M. J. Z. (2010). Facebook: An online environment for learning of English in institutions of higher education?. *The Internet and higher education*, *13*(4), 179-187.
7. Kalpidou, M., Costin, D., & Morris, J. (2011). The relationship between Facebook and the well-being of undergraduate college students. *CyberPsychology, behavior, and social networking*, *14*(4), 183-189.
8. Lee, E., Ahn, J., & Kim, Y. J. (2014). Personality traits and self-presentation at Facebook. *Personality and individual differences*, *69*, 162-167.
9. Lee, J. E. R., Moore, D. C., Park, E. A., & Park, S. G. (2012). Who wants to be "friend-rich"? Social compensatory friending on Facebook and the moderating role of public self-consciousness. *Computers in Human Behavior*, *28*(3), 1036-1043.
10. MacDonald, J., Sohn, S., & Ellis, P. (2010). Privacy, professionalism and Facebook: a dilemma for young doctors. *Medical education*, *44*(8), 805-813.
11. Ryan, T., & Xenos, S. (2011). Who uses Facebook? An investigation into the relationship between the Big Five, shyness, narcissism, loneliness, and Facebook usage. *Computers in human behavior*, *27*(5), 1658-1664.

12. Sheldon, K. M., Abad, N., & Hinsch, C. (2011). A two-process view of Facebook use and relatedness need-satisfaction: Disconnection drives use, and connection rewards it. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(4), 766.
13. Smith, K., Mendez, F., & White, G. L. (2014). Narcissism as a predictor of Facebook users' privacy concern, vigilance, and exposure to risk. *International Journal of Technology and Human Interaction (IJTHI)*, 10(2), 78-95.
15. Van Heck, G. L., Perugini, M., Caprara, G. V., & Fröger, J. (1994). The Big Five as tendencies in situations. *Personality and Individual Differences*, 16(5), 715-731.
16. Vogel, E., Rose, J., Roberts, L., & Eckles, K. (2014). Social Comparison, Social Media, and Self-Esteem. *Psychology of Popular Media Culture*, 3(4), 206-222.

Зливков В.Л. Психологические особенности пользователей Facebook.

Данная статья посвящена освещению психологических особенностей пользователей Facebook. Целью исследования является изучение связи между личностными характеристиками и различными переменными, связанными с Facebook, такими как частота и цель, с которой студенты университетов пользуются Facebook, число их друзей в Facebook, как часто они обновляют свой статус, с кем они делятся своими профилями и добавляют в друзья. Для реализации целей исследования была сформирована выборка из 168 студентов 3-4 курсов университетов Украины. Используя показатели самооценки, нарциссизма, цели использования Facebook и «Большой пятерки» выявлено статистически значимые связи между этими индивидуальными различиями и переменными, связанными с Facebook. Полученные результаты коррелируют с предыдущими исследованиями зарубежных психологов. Доказано, что люди с низкой самооценкой и высоким уровнем нарциссизма могут использовать Facebook для компенсации или регулирования своего имиджа в социальном взаимодействии, у экстравертов больше друзей и меньшее значение социального сравнения, чем для интровертов. В целом, испытуемые студенты открыты новому опыту, амбициозные и часто используют Facebook не с целью общения, а в образовательных целях.

Ключевые слова: экстраверсия, интроверсия, самооценка, нарциссизм, самопрезентация, Facebook.

Zlivkov V. Psychological features of Facebook users. This article is devoted to highlighting the psychological characteristics of Facebook users. The aim of the study is to examine the relationship between personal characteristics and various variables related to Facebook, such as the frequency and purpose with which university students use Facebook, the number of their Facebook friends, how often they update their status, with whom they share their profiles and add them to friends. To implement the objectives of the study, a sample of 168 students of 3-4 courses of Ukrainian universities was formed. Using indicators of self-esteem, narcissism, the purpose of using Facebook and the "Big Five", statistically significant relationships were found between these individual differences and variables related to Facebook. The obtained results correlate with previous investigations of foreign psychologists. It has been shown that people with low self-esteem and high levels of narcissism can use Facebook to compensate or regulate their image in social interaction, extroverts have more friends and less value of social comparison than introverts. In general, the students studied are open to new experiences, ambitious and often use Facebook not for communication, but for educational purposes.

Keywords: extraversion, introversion, self-esteem, narcissism, self-presentation, Facebook.

УДК 159.9.61

ЗЛИВКОВ В.Л.

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

ЛУКОМСЬКА С.О.

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

КОТУХ О.В.

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

РАЦІОГУМАНІСТИЧНІ ЗАСАДИ ЕФЕКТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Зливков В.Л., Лукомська С.О., Котух О.В. Раціогуманістичні засади ефективної комунікації. Дану статтю присвячено окресленню раціогуманістичних засад ефективної комунікації. Визначено ключові аспекти концепції раціогуманізму Г.О. Балла, проаналізовано поняття ефективної комунікації. Встановлено, що розуміння в міжособистісному спілкуванні є основою для формування емоційно-довірчого спілкування. Легкість, емоційна привабливість і довіра є властивостями, що компенсують незадоволеність потреби в емоційно-довірчих відносинах. Надмірно висока і занижена потреба в сукупності з несформованістю комунікативних навичок і наявністю психологічних захистів призводить до незадоволеності наявними відносинами, й, відповідно внутрішньособистісних і міжособистісних конфліктів. Узагальнюючи, можна сказати, що принцип орієнтованості на особу передбачає спрямованість на шанування і гармонійне вдосконалювання особи у єдності її фізичних, психологічних і духовних властивостей, забезпечення її повноцінного функціонування; на підвищення рівня її власне особистісного розвитку, що вимагає її якомога повнішої й органічнішої реалізації у культурі – не лише як носія, а й як суб'єкта останньої. Утім, є точнішим казати про реалізацію особи у системі, компоненти якої репрезентують репродуктивно-нормативну і діалогово-творчу сторони культури у її різних модулях.

Ключові слова: раціогуманізм, Г.О. Балл, комунікація, ідентичність, самореалізація, професійна діяльність.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Інтерес до розгляду комунікації з теоретико-пізнавальної точки зору пов'язаний, передусім, із надмірною багатозначністю, а також з дисциплінарною неузгодженістю власне поняття спілкування. Здається,

немає жодної гуманітарної дисципліни, що не вивчала б комунікацію. Історія, економіка, лінгвістика, соціологія, літературознавство, соціальна психологія та соціальна філософія, етика і естетика, філософія мови і логіка, - всі ці дисципліни пропонують власні реконструкції та формалізації людського спілкування. Комунікація є найголовнішим соціальним механізмом, формою, яка зумовлює соціальну взаємодію; першопринципом і рушійною силою соціального порядку і соціальної реальності. Там, де є комунікативні процеси, там є простір соціальної реальності. Можна сказати, що соціальна реальність формується під впливом людини і набуває певних характерних рис. Індивід, будучи частиною комунікативної системи, отримує від неї зворотний відгук: зі зміною комунікативного середовища, змінюються й спілкування людей між собою, комунікація набуває нових сенсів. Створенню сприятливих умов для розвитку особистості сприяє реалізація в практиці педагогічного спілкування ідеї взаємної відкритості суб'єктів педагогічного процесу, звернення до їх почуттів і переживань, створення основ для взаєморозуміння між ними, для прояву творчості, свободи вибору і внутрішньої творчої активності.

Трансформація психологічного знання в умовах інформаційного суспільства зумовлює безперервні якісні і кількісні зміни, що впливають на вибір тем дослідження і їх організацію, методи та рівні аналізу, що, у свою чергу, ускладнює формування повного концептуального і формалізованого опису «метапсихології» та висуває на передній план динаміку розвитку психологічного знання. В широкому сенсу використання інтегративного підходу в психології спрямовано на позитивну динаміку процесів саморозкриття, саморуху, саморозвитку в континуумі часу та простору. Світоглядною основою інтегративної методології вивчення ефективного спілкування є концепція раціогуманізму Г.О. Балла.

Останні дослідження і публікації, виділення невирішених питань загальної проблеми, якій присвячується стаття. Як зазначає Г.О. Балл, є загальноновизнаним, що вельми істотну відмітну якість людини становить володіння розумом і спирання на нього у різних видах діяльності. Розум можна визначити як такий тип інтелекту (здатності розв'язувати різноманітні задачі й проблеми з використанням різних пізнавальних процесів включно з мисленням елементарним чи розвинутим), який відрізняється від інтелекту тварин не лише за кількісними параметрами, а й якісно – передусім тим, що він є здобутком і рушієм культури. З огляду на сказане, однією з істотних сторін гуманізму природно постає раціоналізм (від лат. ratio – розум), тобто, у найпростішому тлумаченні, цінування розуму і спирання на нього. Відповідно, важливою стороною культури, зокрема особистісної культури й культури професіонала, постає інтелектуальна культура, а важливим аспектом виховання – розумове виховання [3].

Гармонійність інтелекту, на думку Г.О. Балла, передбачає:

а) що він не зводиться до стандартизованих (і отже, таких, що легко піддаються формалізації, технологізації, автоматизації, – одним словом,

цивілізаційних) варіантів, відомих під назвою розсудку, а постає творчим, готовим до опрацювання суперечностей діалектичним розумом;

б) що він налаштований на якнайповніше та якнайглибше охоплення світу із доданням часових, просторових і змістових обмежень, а також на цілісну духовність, тобто на прилучення до найвищих культурних (буттєвих, за А. Масловим) цінностей у їхній єдності. Відповідно, визнання значущості інтуїції як обов'язкової складової творчого мислення й гармонійного інтелекту цілком перебуває у ричищі раціогуманістичної орієнтації. Адже щоб наблизитись до оптимального рішення у складних ситуаціях, як правило, є потрібною взаємодія логічно обґрунтованої та інтуїтивної позицій. Настановлення на таку взаємодію протистоїть і нехтуванню інтуїцією, і згаданим вище антиінтелектуалістичним настроям. Володіння гармонійним інтелектом дозволяє долати цю подвійну небезпеку [2].

Підсумовуючи сказане вище, констатуємо, що у розробленні й застосуванні раціогуманістичного підходу у людинознавстві варто базуватися, зокрема, на наступних ідеях:

– конструктивістського (на противагу фаталістичному) ставлення до суспільного та індивідуального буття – у поєднанні з повагою до інтересів та позицій суб'єктів (різного рівня), з якими здійснюється взаємодія, і, ширше, до закономірностей функціонування і тенденцій розвитку органічних цілісностей;

– якнайповнішого спирання, у здійсненні діяльності гуманістичного спрямування, на досягнення й можливості інтелектуальної культури (як невід'ємної складової цілісної людської культури) і, зокрема, науки – як її (інтелектуальної культури) найчіткішого втілення;

– розуміння серйозних небезпек дисгармонійного раціоналізму і водночас того, що шляхом до їх подолання є не антиінтелектуалізм, а спирання на гармонійний інтелект (мудрість), ознаками якого є додання часових, просторових і змістових обмежень у сприйнятті світу, творча налаштованість на опрацювання суперечностей і прилученість до найвищих культурних цінностей у їхній єдності;

– визнання, в якості головних вимог наукової раціональності, забезпечення адекватності пропонованих моделей досліджуваних об'єктів (коли йдеться про дослідження людської психіки, такі моделі мають, зокрема, відображати притаманний їй ірраціоналізм) і узгодженості цих моделей (і методів дослідження загалом) із особливостями розв'язуваних пізнавальних чи практичних задач;

– визнання цінності (зокрема, у психологічному пізнанні) як природничонаукової, так і гуманітарної методологічних традицій, із розумінням того, що, при спільній налаштованості на щойно вказані головні вимоги, вони розрізняються наданням переваги або точності й доказовості отримуваних знань, або повноті охоплення властивостей складних об'єктів – і тому для успішного пізнання таких об'єктів є потрібною взаємодія зазначених традицій;

– медіаційного опрацювання суперечливих змістів за допомогою міжсуб'єктних і внутрішніх діалогів, із уникненням крайнощів догматичного монізму і «ледачого», байдужого до цінностей плюралізму, орієнтацією на досягнення системного синтезу (хоча б на метарівні) та допущенням еkleктичної квазімедіації лише як перехідного, кризового феномену, що готує поле для нової системності; – виділення часткових принципів гуманістично орієнтованої соціальної поведінки, що підтвердили свою слушність у тій чи тій її сфері, і поширення цих принципів (за наявності раціональних підстав до того) на ширший діапазон застосувань;

– актуальності з'ясування психологічних чинників, котрі або перешкоджають, або допомагають внесенню раціогуманістичних засад у різні види соціальної поведінки (зокрема, й у поведінку психологів – науковців і практиків) [1].

Формулювання цілей і постановка завдань статті. Метою даної статті є визначення можливостей застосування принципів раціогуманізму до контексту ефективної комунікації (насамперед, педагогічної).

Виклад методики і результатів досліджень. Кризу спілкування, характерну для соціально-історичної ситуації першої половини ХХ ст., Е. Муньє пояснював вадами індивідуалізму [3]. Він формує ізольовану людину, яка постійно захищається, позбавлену зв'язків з природою, наділену безмірною свободою, яка розглядає ближніх з точки зору розрахунку, є задрісною і мстивою. Антитезою індивідуалістичного суспільства виступає персоналістського-комунітарне суспільство, засноване на любові, що реалізується в чуйності і причетності, коли особистість приймає на себе, свою долю, страждання і радість ближніх. Комунікація в філософії персоналізму – це спілкування, що ґрунтується на взаєморозумінні, дискусії, яке стає протиположним доктрині суспільного договору, так як його учасники сприймають і усвідомлюють один одного тільки в світлі своїх обопільних зобов'язань – абстрактно і безособово [1]. Проблеми вивчення і тлумачення текстів викликали філософський інтерес до питання про «розуміння». Розуміння – це осягнення сенсу або значення чого-небудь. Герменевтичний підхід полягає у трактуванні процесу розуміння як пошуку сенсу в протиположності розумінню як приписування значень. Основи герменевтики як загальної інтерпретації закладені протестантським теологом, філософом і філологом Ф. Шлейєрмахером. В. Дільтей розвивав герменевтику як методологічну основу гуманітарного знання, акцентуючи увагу на психологічному аспекті розуміння; основою герменевтики, за В. Дільтеєм, є «психологія, що розуміє», — безпосереднє осягнення цілісності душевнодуховного життя. М. Гайдеггер онтологізував герменевтику: з мистецтва тлумачення, з методу інтерпретації історичних текстів, яким вона була у Ф. Шлейєрмахера та В. Дільтея, герменевтика стає «здійсненням буття». Підтримує цю тенденцію учень М. Гайдеггера — Г.-Г. Гадамер. Саме він став основоположником філософської герменевтики, вихідним пунктом якої є онтологічний характер герменевтичного кола. Герменевтичне коло зводиться до важливого, на

перший погляд, парадоксального усвідомлення: для того щоб, досягнути ціле, водночас потрібно збагнути окремі його гомогенні (однорідні) і гетерогенні (різнорідні) частини і навпаки: наприклад, слово — складник художнього твору, твір — доробку того чи того письменника, доробок — певної літературної школи чи стильова тенденція — літературного напрямку, напрям- конкретно- історичного періоду. Герменевтичне коло поширене в чотирьох різновидах, взаємозумовлених співвідношеннями знання і пізнання, знання і розуміння, розуміння частин і цілого, розуміння і пояснення. Коли в першому випадку мова йде про тлумачення, то в другому і в четвертому — передрозуміння, що містить у собі як герменевтичні, так і позагерменевтичні аспекти, і лише в третьому, «тотальному», відповідає прямому значенню герменевтичного кола. Онтологічний напрямок в герменевтиці розвиває М. Гайдеггер, який зробив предметом герменевтичного аналізу мову. Мова у нього виступає як сутнісна властивість людського буття, а оскільки розуміння можливо тільки в мові і за допомогою мови, то мова визначає постановку всіх герменевтичних проблем. «Таємниця» буття, за М.Гайдеггером, прихована від людини, люди говорять про суть, але не про буття, зміст якого вони ніколи не можуть досягнути. Г.Г. Гадамер критично осмислює попередню герменевтичну традицію, передусім доробок Ф. Шлейєрмахера, який прагне до історичної реконструкції минулого стану твори мистецтва (тексту) через реконструкцію його культурного контексту. Метою герменевтичного мистецтва має стати не «вживання в світ автора», а уявлення цього світу «в собі» для актуалізації його для себе. Оскільки будь-яка традиція невід'ємно пов'язана з мовою, в ній виражається і ним певною мірою обумовлена, остільки головним предметом і джерелом герменевтичної рефлексії повиненна стати мова як структурний елемент культурного цілого. Мова крім переносного сенсу зберігає об'єктивні і суб'єктивні передумови розуміння, вона є умовою пізнавальної діяльності людини, а принципом і джерелом дійсного розуміння і взаєморозуміння є діалог, розмова, комунікація. Небезпека «неавтентичності» комунікації, М. Гайдеггером. При цьому комунікативне повідомлення в принципі не може претендувати на вищезазначене подолання розколу між Я та Іншими, оскільки «подія мови» вже відбулася, але ще «не присвоїла» зв'язку з Іншими. Тут особливої важливості набуває розуміння «повідомлення» (оскільки «повідомлення» відкриває світ ще на рівні синтаксису, тобто до будь-якої інтерпретації та аналізу, так званого «присвоєння») як початковий прояв згоди. Семантика, як обмін смислами повідомлень, і прагматика, як координація дій, не мають великого значення в його розумінні спілкування. Подібно М.Гайдеггеру, Дж. Дьюї зосереджує увагу на можливостях сучасної комунікації долати інтерактивні бар'єри спілкування face-to-face. Компенсувати цей розрив має освіта, покликана зробити загальними «досвід» (а пізніше – «культуру») і тим самим – відновити втрачену в ході комунікативної інструменталізації «безпосередню спільність досвіду» Ego і Іншого. Однак, як і М. Гайдеггер, це єднання він вважає таким, що відбувається не на семантичному рівні смислів,

локалізованих в психіці і мисленні індивідів, а в самій – об'єктивно даній – мові, смисли слів якої потрібно розуміти, не як «приватну власність», а як «методи дій» і «способи використання речей».

Звичайно, гуманістичний глобалізм відмежовується від найпоширеніших у сучасному світі технократично-уніфікаційних моделей глобалізації, які обслуговують короткозорі-егоїстичні інтереси верхівки найбагатших країн; та водночас не схвалює він і карнавальну-хуліганську практику так званих антиглобалістів (до того ж, фактично включеної до глобалізованого медіа-бізнесу). Абсурдним є сам термін «антиглобалізм», якщо пов'язувати його з якимись позитивними намірами: адже перебування всіх народів – і заможних, і бідних – на одній «кульці», яка функціонально дедалі «меншає», є фактом, і без його визнання немає куди рухатись (термін «альтерглобалізм» що набуває зараз поширення, є, відповідно, набагато кращий).

Наступний принцип утворюють конструктивізм (активне ставлення до світу, готовність впливати на нього, керуючись гуманістичними цінностями) – у поєднанні з реалізмом (поважанням об'єктів такими, якими вони є, із притаманними їм закономірностями). Відповідно, конструктивні впливи здійснюються насамперед шляхом виявлення позитивних (відповідних гуманістичним цінностям) можливостей розвитку об'єкта, значущого для суб'єкта діяльності, і наступного регулювання цього розвитку задля сприяння реалізації таких можливостей.

Настанова на поєднання реалізму й конструктивізму знаходить конкретизацію у низці похідних принципів. Це, насамперед, принцип орієнтованості на культуру, який заохочує спирання на культуру і підтримку її гармонійного розвитку. Похідним від принципу В щодо поєднання реалізму й конструктивізму є також – з огляду на всеосяжну суперечливість буття – принцип врахування й гармонізаційного опрацювання суперечностей. Певні суперечності постають вже у зв'язку з тим, що гуманістичні ціннісні налаштування є багатокомпонентними. Вони охоплюють, зокрема, прагнення особи і до якнайповнішої творчої самореалізації, і до підтримки інших осіб і спільнот; у свою чергу, така підтримка може бути спрямована або на швидке покращення їхнього поточного стану (за давньою алегорією, на те, щоб «нагодувати голодного рибою»), або на стимулювання їхньої власної конструктивної активності («подарувати голодному вудку»); згадані спільноти можуть бути і малими (як, наприклад, своя родина), і великими – аж до цілого людства. На заваді одночасній повноцінній реалізації різних компонентів гуманістичних налаштувань стоять і досить часта несумісність відповідних цим компонентам потрібних результатів такої реалізації, і обмеженість ресурсів суб'єкта гуманістично налаштованих вчинків. Окреслені суперечності надають гуманістично зорієнтованій активності особи, навіть за більш-менш сприятливих суспільних умов, екзистенційної напруги, часом вимагають здійснення непростих актів вибору. Що ж до адекватного ставлення до згаданих суперечностей, то воно, мабуть, має

передбачати: а) щире визнання їхньої неусувності; б) толерантність щодо різних варіантів гуманістично налаштованої соціальної поведінки; в) докладання зусиль у бік гармонійного поєднання різних компонентів гуманістично зорієнтованої активності.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Розуміння в міжособистісному спілкуванні є основою для формування емоційно-довірчого спілкування. Легкість, емоційна привабливість і довіра є властивостями, що компенсують незадоволеність потреби в емоційно-довірчих відносинах. Задоволення потреби в емоційно-довірчому спілкуванні свідчить про вміння встановлювати, підтримувати і розвивати міжособистісні неформальні відносини. Надмірно висока і занижена потреба в сукупності з несформованістю комунікативних навичок і наявністю психологічних захистів призводить до незадоволеності наявними відносинами, й, відповідно внутрішньособистісних і міжособистісних конфліктів. Узагальнюючи, можна сказати, що принцип орієнтованості на особу - один із найважливіших принципів раціогуманізму Г.О.Балла - передбачає спрямованість (у реалізації якої гуманістично налаштовані педагоги й психологи – а також і система освіти загалом – покликані підтримувати своїх підопічних): а) на шанування і гармонійне вдосконалювання особи у єдності її фізичних, психологічних і духовних властивостей, забезпечення її повноцінного функціонування (згадаймо запроваджене К. Роджерсом поняття «fully functioning person»); б) на підвищення рівня її власне особистісного розвитку, що вимагає її якомога повнішої й органічнішої реалізації у культурі – не лише як носія, а й як суб'єкта останньої. Утім, є точнішим казати про реалізацію особи у системі, компоненти якої репрезентують репродуктивно-нормативну і діалогово-творчу сторони культури у її різних модусах.

Список використаних джерел:

1. Балл Г.А. (2006) *Психология в раціогуманистической перспективе*. Киев: Изд-во Основа.
2. Балл Г.О. (2017) *Раціогуманистична орієнтація в методології людинознавства*. Київ: Видавництво ПП «СКД».
3. Зливков В.Л., Лукомська С.О. (2019) *Теорія та практика психологічних тренінгів*. Київ- Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М.

References :

1. Ball G.A. (2006) *Psikhologiya v ratsiogumanisticheskoy perspektive* [Psychology from a Rational Perspective]. Kiev. 408 p. [in Russian]
2. Ball G.O. (2017) *Ratsiohumanistychna oriyentatsiya v metodolohiyi lyudynoznavstva* [Rational humanistic orientation in the methodology of anthropology]. Kyiv. 204 p. [in Ukrainian]
3. Zlyvkvov V.L., Lukoms'ka S.O. (2019) *Teoriya ta praktyka psykholohichnoho treninhiv* [Theory and practice of psychological training]. Kyiv-Nizhyn. 209 p. [in Ukrainian]

Зливков В.Л., Лукомская С.А., Котух А.В. Рациогуманистические основы эффективной коммуникации. Данная статья посвящена обрисовке рациогуманистических основ эффективной коммуникации. Определены ключевые аспекты концепции рациогуманизма Г.А. Балла, проанализированы понятие эффективной коммуникации. Установлено, что понимание в межличностном общении является основой для формирования эмоционально-доверительного общения. Легкость, эмоциональная привлекательность и доверие являются свойствами, компенсирующие неудовлетворенность потребности в эмоционально-доверительных отношениях. Чрезмерно высокая и заниженная потребность в совокупности с несформированностью коммуникативных навыков и наличием психологических защит приводит к неудовлетворенности имеющимися отношениями, и, соответственно внутрличностным и межличностным конфликтам. Обобщая, можно сказать, что принцип ориентированности на человека предполагает направленность на уважение и гармоничное совершенствование человека в единстве его физических, психологических и духовных свойств, обеспечения его полноценного функционирования; на повышение уровня его собственного личностного развития, требует как можно более полной и органичнее реализации в культуре - не только как носителя, но и как субъекта последней. Впрочем, более точнее говорить о реализации личности в системе, компоненты которой представляют репродуктивно-нормативную и диалогово творческую стороны культуры в ее различных модусах.

Ключевые слова: рациогуманизм, Г.А. Балл, коммуникация, идентичность, самореализация, профессиональная деятельность.

Zlivkov V.L., Lukomska S.O., Kotukh O.V. Rational humanistic principles of effective communication. This article is devoted to outlining the rational humanistic principles of effective communication. The key aspects of the concept of rational humanism are identified. Score, the concept of effective communication is analyzed. It is established that understanding in interpersonal communication is the basis for the formation of emotional and trusting communication. Lightness, emotional attractiveness and trust are the properties that compensate for the dissatisfaction with the need for emotional and trusting relationships. Excessively high and underestimated need in combination with the immaturity of communication skills and the presence of psychological defenses leads to dissatisfaction with existing relationships, and, accordingly, intrapersonal and interpersonal conflicts. In summary, we can say that the principle of personality orientation implies a focus on respect and harmonious improvement of the person in the unity of its physical, psychological and spiritual properties, ensuring its full functioning; to increase the level of her personal development, which requires its fullest and most organic implementation in culture - not only as a carrier, but also as a subject of the latter. However, it is more accurate to talk about the implementation of the person in the system, the components of which represent the reproductive-normative and dialogue-creative aspects of culture in its various modes.

Keywords: rational humanism, G.O. Ball, communication, identity, self-realization, professional activity.

КОВАЛЬЧУК О.С.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ, м. Дніпро.

КОВАЛЬ В.О.

т.в.о. завідувача кафедри психології та педагогіки Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ, кандидат педагогічних наук, доцент, м. Дніпро.

ГОРІНА О.Т.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ, м. Дніпро.

ЦІННОСТІ ОСОБИСТОСТІ В КОМПЛЕКСНОМУ КУРСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ «CLOSE-UP» ВІД NATIONAL GEOGRAPHIC LEARNING

Ковальчук О.С., Коваль В.О., Горіна О.Т. Цінності особистості в комплексному курсі вивчення англійської мови «CLOSE-UP» від NATIONAL GEOGRAPHIC LEARNING. Вивчення англійської мови в період професійної підготовки молодих фахівців-психологів у вищих навчальних закладах - одна з важливих завдань для забезпечення конкурентоспроможності та входження в європейське співтовариство. Знання англійської мови відкриває можливості реалізації випускників у різних сферах діяльності. На державному рівні розроблено нормативні документи, реалізація яких сприяє зміні форм і методів викладання англійської мови та підвищенню якості знань студентів.

Після прийняття указу Міністерства освіти і науки (11.10.2019) «Про затвердження Умов прийому на навчання в заклади вищої школи в 2020 році» абітурієнт, який підтвердив знання англійської мови сертифікатом TOEFL, або International English Language Testing System, або сертифікатом Cambridge English Language Assessment (не нижче B2) Загальноєвропейських рекомендацій з питань знання мови, звільняється від вступних іспитів з іноземної мови. Результати сертифіката враховуються як результат вступного іспиту.

За результатами досліджень якості знань студентів, проведених українськими педагогами, психологами дозволило нам застосовувати комплексний курс «Close-up» від National Geographic», як нову методику для поліпшення знань студентами англійської мови до рівня за міжнародними вимогами.

Ключові слова: цінності, універсальні та базові цінності, індивідуальні цінності, цінності особистості, ознаки цінностей.

Постановка проблеми. В мінливих реаліях сьогодення знання англійської мови постає однією з базових цінностей у навчальному процесі виховання сучасного фахівця. Англійська мова вважається мовою міжнародного спілкування. З ґрунтовними знаннями англійської мови низка можливостей відкривається в сфері освіти. Згідно з наказом Міністерства освіти і науки України від 11.10.2019 «Про затвердження Умов прийому на навчання до закладів вищої освіти України в 2020 році», вступник, який

підтвердив свій рівень знання англійської мови дійсним сертифікатом TOEFL, або International English Language Testing System, або сертифікатом Cambridge English Language Assessment (не нижче B2 Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти чи аналогічного рівня), звільняється від складання вступного іспиту з іноземної мови. Під час визначення результатів конкурсу зазначені сертифікати прирівнюються до результатів вступного іспиту з іноземної мови з найвищим балом. З іншого боку, знання англійської мови є однією з вимог при поданні аплікаційної форми для отримання грантів на навчання, проведення досліджень, відвідання міжнародних конференцій, участі у програмах обміну тощо. Всі дослідження демонструють, що вступ України в європейське співтовариство, економічний розвиток держави, рівень культури залежать від знання громадянами англійської мови. Тому зростає важливість знання англійської мови всіма фахівцями, в глобальному світі, який пов'язується економічними, науковими стосунками в різних сферах. Однією з основних проблем знання англійської мови є низький рівень знань вступників до вишів.

Проблему неуспішності в навчанні здобувачів ґрунтовно досліджували відомі вчені Ю.Бабанський, В.Цетлін, М.Мурачковський та інші вітчизняні педагоги, психологи, які серед причин неуспішності здобувачів називають слабку волю, недисциплінованість, стан здоров'я, втомлюваність, низький рівень освітньої діяльності. Виявленню загальнолюдських цінностей студентської молоді присвятили свої роботи такі видатні вчені, як В.Астахова, І.Бех, В.Боднар, О.Вишневська, О.Горожанкіна, В.Долженко, А.Кавалеров, О.Олексюк, Н.Письменна, Е.Помиткін, Н.Романенко, Г.Шевченко, І.Юстус [1].

Метою статті є дослідження цінностей особистості при вивченні іноземної мови здобувачами освіти вищих нелінгвістичних навчальних закладів та простежити співвідношення цих цінностей з цінностями, що покладено в основу курсу Close-up.

Об'єкт дослідження: здобувачі вищої освіти вищих нелінгвістичних навчальних закладів, що вивчають іноземну мову.

Предмет дослідження: цінності особистості, що формуються при вивченні іноземної мови здобувачами вищої освіти вищих нелінгвістичних навчальних закладів.

Методи дослідження: Для вирішення поставлених завдань було використано комплекс методів, зокрема такі:

- теоретичні: аналіз наукової літератури за темою дослідження; методи логіко-психологічного аналізу (класифікація, систематизація, порівняння, узагальнення);
- емпіричні: анкетування, опитування, тестування.
- *Портретний ціннісний опитувальник (PVQ-57) Ш. Шварца* (адаптацію методики здійснено науковою командою кафедри загальної та медичної психології Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара під керівництвом професора Ш. Шварца у 2015-

2016 рр.), для вимірювання значущості 19 типів цінностей: самоспрямування, автономність дії, безпека, безпека суспільства, доброзичливість, стимуляція, гедонізм, досягнення, підтримка публічного іміджу, універсалізм, природа, толерантність, ресурси, традиції, конформізм, запобігання нанесенню шкоди іншим, покірність, влада [6].

Виклад матеріалу дослідження. Відповідно до загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти існує шість рівнів володіння мовою: Beginner або Elementary - A1, Pre-Intermediate – A2, Intermediate - B1, Upper-Intermediate – B2, Advanced - C1, Proficiency – C2. Рівні поділяються від найнижчого, найпростішого (A1) до найскладнішого (C2). Ці рівні є дороговказом для розробників сучасних навчальних посібників, довідників, словників, тестів з будь-якої європейської мови.

Комплексний курс «Close-up» від National Geographic – це найновітніша методика, що містить всі аспекти необхідні для підготовки до міжнародного іспиту з англійської мови: читання (reading), правильне використання мови – лексичних одиниць, граматичних структур (use of English), аудіювання (listening), мовлення (speaking) та письмо (writing). Ці п'ять компонентів складають структуру міжнародного іспиту. Здобувачі вищої освіти не тільки опановують іноземну мову, але й знайомляться з типами завдань, формою їх подачі. Отриманий досвід значно заощадить час читання інструкцій щодо виконання завдань на іспиті. Девіз курсу «Close-up» – brings English to life / bring the world to the classroom – втілення англійської мови в життя, англійська для життя / світ у навчальній аудиторії, що мається на увазі вивчення мови у світових мандрах, оскільки контент курсу містить найцікавіші факти та сучасну інформацію про давні цивілізації, життя та побут представників інших країн, особливості поведінки тварин тощо.

Крім того, до курсу розроблено он-лайн платформу, що містить комплект матеріалів для викладача (Teacher's zone), комплект матеріалів для студентів (Student's zone). Комплект для викладача складається з додаткових завдань (quizzes and additional tasks) з відповідями, до яких студенти не мають доступу, – виконуються після кожної теми, а також Progress tests, що пропонується виконувати після вивчення кожних двох тем. Після опанування половини курсу також є спеціальний тест, який продемонструє успішність засвоєння мовленнєвих компетенцій та тест, що виконується після проходження всіх 12 тем курсу. Зазначені комплекти тестів зручні у використанні та надають об'єктивний результат, оскільки вони охоплюють всі аспекти, що вивчали здобувачі вищої освіти за певною темою. І, насамперед, значна перевага таких тестів в тому, що студенти не мають доступу до правильних відповідей, відповідно рівень списувань буде нижчим, пароль надається тільки викладачам [11].

Що стосується комплекту матеріалів для студентів, то здобувачі вищої освіти можуть знайти на сайті аудіо та відеофайли, список слів з дефініціями англійською мовою, в тому порядку, як вони зустрічаються в темі.

Однією з найпривабливіших характеристик цього курсу є цінності, що покладені в його основу. Розробниками курсу виділено наступні цінності: освіта, наука, безпека, захист навколишнього середовища, природа, соціальна відповідальність, доброта, толерантність, подорожі, захоплення.

Дослідження проводилось на **контингенті українських здобувачів вищої освіти** Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ та Дніпропетровського національного університету ім. О. Гончара. Учасниками дослідження були 150 осіб (90 жінок і 60 чоловіків) у віці від 18 – 22 років, середній вік – 19 років [3, 8, 9].

Дослідження організовано у три основні етапи:

1) На першому етапі заплановано дослідити значення цінностей у науковій площині та концепцію цінностей Ш. Шварца. Ґрунтуючись на цій концепції визначити ті цінності, що покладено розробниками в основу курсу Close-up.

2) На другому етапі було – провести емпіричне дослідження з метою визначення значущих цінностей, притаманних здобувачам вищої освіти вищих нелінгвістичних навчальних закладів, що вивчають іноземну мову.

3) На третьому етапі провести аналіз отриманих результатів та визначити перспективи дослідження.

Проблема цінностей займає важливе місце в роботах визначних учених зі всього світу. Цінності є невід'ємною складовою культури, людина сприймає світ через власну систему цінностей. Існують різноманітні дефініції цінності в залежності від наукового підходу, в якому працювали науковці. Так, Б. Братусь, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн були прибічниками загально-психологічного підходу, що робить акцент на смисловій природі цінностей, завдяки чому їх відносять і до когнітивних утворень, і до мотиваційно-потребової сфери, забезпечуючи єдність особистості. В іншому підході – соціально-психологічному, представниками якого є Г. Андрєєва, К. Клакхон, Я. Мусек, В. Ядов, – цінності пов'язувалися з мотивацією. Тобто, цінності являють собою існуючі в свідомості орієнтири, на основі яких людина діє [3]. На думку К. Клакхона, цінності мають двоякий характер. З одного боку, вони соціальні, з іншого – індивідуальні. Н. Ресчер виділяє цінності за способом прояву – в вербальному поведінні людей (в дискурсі) і в актуальній поведінці. Ним запропонована наступна типологія цінностей: матеріальні і фізичні, економічні, моральні, соціальні, політичні, естетичні, релігійні, інтелектуальні, професійні та сентиментальні. М. Рокіч та Ш. Шварц виділили основні ознаки цінностей: організованість в системі, порівняно невелике загальне число, єдність для кожної особистості (хоча і в різному ступені), вплив на всі соціальні феномени, які заслуговують на вивчення, наявність витоків в культурі, суспільстві і його інститутах, а також в самій особистості [4]. Цінності можуть змінюватись в умовах трансформаційного суспільства. Проте, окремо зазначається наявність універсальних цінностей, що притаманні людству в цілому.

На першому етапі, для визначення значущих цінностей, притаманних здобувачам вищої освіти вищих нелінгвістичних навчальних закладів, що вивчають іноземну мову, обрано *Портретний ціннісний опитувальник (PVQ-57) Ш. Шварца* (адаптацію методики здійснено науковою командою кафедри загальної та медичної психології Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара під керівництвом професора Ш. Шварца у 2015-2016 рр.) [2, 3, 7, 8, 9].

Дана методика містить 57 запитань, що дозволяють оцінити ступінь виявлення 19 цінностей: самоспрямування, автономність дії, безпека, безпека суспільства, доброзичливість, стимуляція, гедонізм, досягнення, підтримка публічного іміджу, універсалізм, природа, толерантність, ресурси, традиції, конформізм, запобігання нанесенню шкоди іншим, покірність, влада. Інструкція звучить наступним чином: «Нижче наведені описи різних людей. Будь ласка, прочитайте кожний опис і подумайте, наскільки ця людина схожа або не схожа на Вас». Ступінь згоди-незгоди оцінюється за шестибальною шкалою Лікерта: 1 – зовсім не схожий на мене; 2 – не схожий на мене; 3 – мало схожий на мене; 4 – помірно схожий на мене; 5 – схожий на мене; 6 – дуже схожий на мене. При цьому кожна цінність містить три твердження, які потрібно оцінити.

Даний варіант методики є найновішим та наданий нам самим автором. Уточнена теорія має на меті поділ континууму на ще більш змістовні, концептуально відмінні один від одного цінності, що володіють більш універсальною евристичною і прогностичною силою.

Ш. Шварц постулював, що всі індивідуальні цінності ґрунтуються на базових умовах людського існування (одному або більше): а) потреби організму, б) прагнення до соціальних взаємодій і в) потреба в приналежності до групи.

19 цінностей ґрунтуються на цих умовах і відповідають функціональним вимогам, виробленим Ш. Шварцем (Schwartz, 1992, 2006) для базових цінностей. Вони фокусуються на: а) особистій або соціальній вигоді від результату; б) зростанні і саморозвитку або уникнення тривожності і захисту; в) відкритості до змін або збереженні статус-кво; г) спрямованості на власне благо або благо інших.

Ш. Шварц у співавторстві (Schwartz et al., 2011) сформулював теоретичні основи для 19 базових цінностей з потенційно різним мотиваційним змістом та надав їм концептуальні визначення (порядок опису цінностей визначений автором) [6, 10]:

1. Цінність Самоспрямування поділяється на дві складові – 1. автономність думки (свобода розвивати свої власні ідеї та думки) та 2. автономність дії (свобода визначати свої власні дії);
3. Стимуляція – прагнення до новизни та змін;
4. Гедонізм - прагнення до задоволення своїх потреб;
5. Досягнення - досягнення успіху у відповідності з соціальними нормами;

6. Цінність влада поділяється на дві складові: 6. домінування над людьми (Вплив шляхом контролю над людьми) та 7. ресурси (Вплив через контроль матеріальних та соціальних ресурсів);

8. Підтримка публічного іміджу – захист та вплив через публічний імідж;

9. Безпека – безпека, стабільність та порядок: 9. Особистісна безпека (Безпека безпосереднього оточення) та 10. Безпека суспільства (Безпека та стабільність суспільства в цілому);

11. Традиції (Підтримка та збереження культурних, сімейних та духовних традицій);

12. Конформність – запобігання порушення закону, формальних та неформальних соціальних норм та правил: 12. правила (Дотримання правил, законів та формальних обов'язків) та 13. Запобігання занесенню школи іншим (Запобігання спричиненню шкоди іншим);

14. Покірність (Визнання незначної ролі однієї людини у порівнянні з цілим життям);

15. Доброзичливість – створення добробуту всередині групи: 15. Залежність (Прагнення бути надійним та заслуговувати довіри групи) та 16. Турбота – відданість групі та благополуччю її членів, почуття обов'язку;

17. Універсалізм – розуміння, цінування, толерантність та захист добробуту і благополуччя всіх людей та природи: 17. Рівність та справедливість – прагнення до рівності, справедливості та захисту всіх людей, 18. Природа – збереження природних ресурсів, охорона природи, 19. Толерантність – прийняття та сприйняття всіх, хто відрізняється від певної групи.

Наступним, *другим етапом* емпіричного дослідження, постало визначити систему цінностей, що найбільш притаманні українським здобувачам вищої освіти. За отриманими середніми показниками за опитувальником PVQ-57 Ш. Шварца, можна говорити про те, що домінуючими цінностями серед української молоді є самоспрямування (14.8), автономність дії (15.11), безпека (14.08), безпека суспільства (14.65), доброзичливість (14.88) та турбота (15.23). Середні показники визначено за такими цінностями як – стимуляція (12.81), гедонізм (13.73), досягнення (13.31), підтримка публічного іміджу (13.41), універсалізм (13.61), природа (12.26), толерантність (13.18). Низькі показники відмічено за наступними цінностями: ресурси (10.68), традиції (11.51), конформізм (11.26), запобігання нанесенню шкоди іншим (11.71), покірність (11.05). Найнижче виявлення констатовано за цінністю влада (9.73), що вказує на не пріоритетність для української молоді стратегій домінування, та здійснення контролю над людьми, а також впливу за допомогою контролювання матеріальних і соціальних ресурсів.

Аналіз цих цінностей, на яких ґрунтується курс Close-up, показав, що вони відносяться до універсальних та базових відповідно до концепції ізраїльського психолога Шалом Шварца. Наприклад, означено такі цінності,

як самоспрямування: автономія думки та автономія дії, гедонізм, досягнення, ресурси, особистісна та суспільна безпека, традиції, правила поведінки у суспільства, дотримання соціальних норм та правил, ненанесення шкоди іншим, доброзичливість, універсалізм, турбота про навколишнє середовище, природа, толерантність.

Висновки та перспективи. Узагальнюючи та підсумовуючи результати теоретичного та емпіричного дослідження, зроблено наступні **висновки:**

1. Доведено, що цінності є невід'ємною складовою культури, людина сприймає світ через власну систему цінностей. Основними ознаками цінностей є організованість в системі, єдність для кожної особистості, вплив на всі соціальні феномени, наявність витоків в культурі, суспільстві та його інститутах, а також в самій особистості.

2. Результати проведеного емпіричного дослідження з метою визначення цінностей особистості при вивченні іноземної мови здобувачами вищої освіти вищих нелінгвістичних навчальних закладів показали, що українським студентам найбільш притаманні такі характеристики (за концепцією цінностей Ш. Шварца), як самоспрямування, автономність дії, особистісна безпека, безпека суспільства, доброзичливість та турбота.

3. Констатовано, що цінності стимуляція, гедонізм, досягнення, підтримка публічного іміджу, універсалізм, природа, толерантність мають середній ступінь прояву серед української молоді. Натомість, низькі показники відмічено за наступними цінностями: ресурси, традиції, конформізм, запобігання нанесенню шкоди іншим, покірність.

4. Щодо співвідношення індивідуальних цінностей особистості за концепцією Ш. Шварца, притаманних українським здобувачам вищої освіти, з цінностями, що покладено в основу курсу Close-up виявлено, що базовими цінностями є автономність дії та думки, особистісна безпека та безпека суспільства, доброзичливість та турбота.

Перспективи подальших досліджень полягають у більш глибокому вивченні цінностей особистості при опануванні іноземної мови здобувачами вищої освіти вищих нелінгвістичних навчальних закладів шляхом збільшення вибірки респондентів та порівняння отриманих результатів з результатами респондентів, що мають вищий рівень мовної підготовки, у визначенні крос-культурних особливостей та досвіду у процесі вивчення іноземної мови професійного спрямування.

Список використаних джерел

1. Горіна, О.Т. (2009) Педагогічні умови формування духовної культури студентської молоді. *Матеріали VI Міжнародної конференції «Духовно – нравственне виховання і професіоналізм особистості в сучасних умовах»*. (Київ – Вінниця, 2009. (с.67 – 73). (Спец.випуск №60). Київ – Вінниця. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства, освіти і науки України, Академія міжнародного співробітництва по креативній педагогіці.

2. Ковальчук, О.С. (2010) Розробка опитувальника для виміру соціальної відповідальності інженера. *Актуальні проблеми психології*, 1(25/26), 282–288.
3. Ковальчук, О.С. (2016) Взаємозв'язок соціальної відповідальності як цінності з психологічним благополуччям української молоді. *Актуальні проблеми психології*, 1(4), 37–44.
4. Сорокина, Ю.Е. (2012) Ценностные ориентации в контексте смысловой перспективы проектов жизни. *Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки*, 1(1), 442 – 452.
5. Серый, А.В. (1999) *Ценностно-смысловая сфера личности: Учебное пособие* Кемерово: Кемеровский государственный университет, 92.
6. Шварц, Ш. (2012) Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России. *«Психология. Журнал Высшей школы экономики»*, 9(1), 43 – 70.
7. Augustinienė, A., Kovalchuk, O. (2012) Developing a Psychodiagnostic Tool for Measuring Social Responsibility. *LYČIŲ LYGIŲ GALIMYBIŲ ĮTVIRTINIMO VISUOMENĖJE SOCIOKULTŪRINIAI ASPEKTAI*. Mokslinių straipsnių rinkinys. Leidykla „Technologija“, 45–54. https://issuu.com/disertacija/docs/mt_2012_socialiniu_mokslu_fakulteta
8. Kovalchuk, O. (2010) Model of Engineer's Social Responsibility. *5th International Conference on Interdisciplinary Social Sciences Humanities (London, UK, 2–5 August 2010)*. University of Cambridge, Cambridge, UK. <http://2010.thesocialsciences.com/sessions/index.html>.
9. Kovalchuk, O.S. (2010). Developing a Psychodiagnostic Tool to Measure Social Responsibility of Personality. *Psychological aspects of innovative changes in organization and organizational development*, 92–93.
10. Schwartz S.H. (2012) Refining the Theory of Basic Individual Values. *Journal of Personality & Social Psychology*, 103, 663-688.
11. Close-up by National Geographic. Режим доступа: <https://www.eltcloseup.com/course-overview>

References:

1. Horina O.T. Pedagogični umovy formuvannia dukhovnoi kultury studentskoi molodi [Pedagogical conditions of formation of spiritual culture of student's youth] *Materialy VI Mezhdunarodnoj konferencii «Duhovno – нравственное vospitanie i professionalizm lichnosti v sovremennyh uslovijah. - Proceedings of the VI International Conference "Spiritual and moral education and professionalism of the individual in modern conditions. (Kiev-Vinnica, Spec.vypusk №60, 2009 (с.67 – 73). Kiev–Vinnica: Institut innovacionnyh tehnologij i sodержanija obrazovanija Ministerstva, obrazovanija i nauki Ukrainy, Akademija mezhdunarodnogo sotrudnichestva po kreativnoj pedagogike [in Ukrainian]*.
2. Kovalchuk, O.S. (2010) Rozrobka opytuvalnyka dlia vymiru sotsialnoi vidpovidalnosti inzhenera [Development of a questionnaire to measure the social responsibility of the engineer] *Aktualni problemy psykhologii - Current problems of psychology*, 1(25/26), 282–288 [in Ukrainian].
3. Kovalchuk O.S. (2016) Vzaiemozviazok sotsialnoi vidpovidalnosti yak tsinnosti z psykhologichnym blahopoluchchiam ukrainskoi molodi [The relationship of social responsibility as a value with the psychological well-being of

Ukrainian youth] *Aktualni problemy psichologii - Current problems of psychology*, 1(4), 37–44 [in Ukrainian].

4. Sorokina Ju. E. (2012) Cennostnye orientacii v kontekste smyslovoj perspektivy proektov zhizni [Value orientations in the context of the semantic perspective of life projects]. *Izvestija Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki - Proceedings of Tula State University. Humanities*, 1(1), 442 – 452 [in Russian].

5. Seryj A.V. (1999) Cennostno-smyslovaja sfera lichnosti [Value-semantic sphere of personality]: Uchebnoe posobie Kemerovo: Kemerovskij gosudarstvennyj universitet, 92 [in Russian].

6. Shvarc Sh. (2012) Utochnennaja teorija bazovyh individual'nyh cennostej: primenenie v Rossii [Refined theory of basic individual values: application in Russia] *«Psichologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki» - "Psychology. Journal of the Higher School of Economics"*, 9(1), 43 – 70 [in Russian].

7. Augustinienė, A., Kovalchuk, O. (2012) Developing a Psychodiagnostic Tool for Measuring Social Responsibility. LYČIŲ LYGIŲ GALIMYBIŲ ĮTVIRTINIMO VISUOMENĖJE SOCIOKULTŪRINIAI ASPEKTAI. Mokslinių straipsnių rinkinys. Leidykla „Technologija“, 45–54 Retrieved from https://issuu.com/disertacija/docs/mt_2012_socialiniu_mokslu_fakulteta

8. Kovalchuk, O. (2010) Model of Engineer's Social Responsibility. 5th International. *Conference on Interdisciplinary Social Sciences Humanities (London, UK, 2–5 August 2010)*. University of Cambridge, Cambridge, UK. Retrieved from <http://2010.thesocialsciences.com/sessions/index.html>

9. Kovalchuk, O.S. (2010). Developing a Psychodiagnostic Tool to Measure Social Responsibility of Personality. *Psychological aspects of innovative changes in organization and organizational development*, 92–93.

10. Schwartz S.H. (2012) Refining the Theory of Basic Individual Values. *Journal of Personality & Social Psychology*, 103. 663-688

11. Close-up by National Geographic. (2016) Retrieved from <https://www.eltcloseup.com/course-overview>

Ковальчук О.С., Коваль В.О., Горіна О.Т. Ценности личности в комплексном курсе изучения английского языка «CLOSE-UP» від NATIONAL GEOGRAPHIC LEARNING. Изучение английского языка в период профессиональной подготовки молодых специалистов-психологов у высших учебных заведениях – одна из важных задач для обеспечения конкурентоспособности и вхождения в европейское сообщество. Знание английского языка открывает возможности реализации выпускников у разных сферах деятельности. На государственном уровне разработано нормативные документы, реализация которых способствует изменению форм и методов преподавания английского языка и повышению качества знаний студентов.

После принятия указа Министерства образования и науки (11.10.2019) «Об утверждении Условий приема на учебу в заведения высшей школы в 2020 году» абитуриент, который подтвердил знание английского языка сертификатом TOEFL, или International English Language Testing System, или сертификатом Cambridge English Language Assessment (не ниже B2) Общевропейских рекомендаций по вопросам знания языка, освобождается от вступительных экзаменов с

инострального мови. Результати сертифіката учитуються як результат вступительного екзамена.

За результатами досліджень якості знань студентів, проведених українськими педагогами, психологами дозволило нам застосувати комплексний курс «Close-up» від National Geographic», як нову методику для покращення знань студентами англійської мови до рівня за міжнародними вимогами.

Ключеві слова: цінності, універсальні і базові цінності, індивідуальні цінності, цінності особистості, ознаки цінностей.

Kovalchuk O.S., Koval V.O., Gorina O.T. Values of Personality in «CLOSE-UP» complex from NATIONAL GEOGRAPHIC LEARNING ENGLISH. Studying English is an essential part of young psychologists' professional training at Universities as well as one of the important tasks for ensuring competitiveness and entering the European community. Knowledge of English opens up opportunities for students to implement in various fields of activity. At the state level the regulatory documents have been developed, the implementation of which changes the forms and methods of teaching English. These factors lead to the improvement in the quality of students' knowledge.

After the adoption of the law of the Ministry of Education and Science of Ukraine (11.10.2019) "On approval of the Conditions of admission to study at Universities in 2020", an applicant who has confirmed his/her knowledge of English with a TOEFL certificate, or International English Language Testing System, or Cambridge English Language Assessment (not lower than B2) of the Common European Framework of Reference for Languages, exempt from entrance examinations in a foreign language. The results of the certificate are taken into account as the result of the entrance exam.

The research studies have shown that "Close-up" course from National Geographic" platform is an interesting, innovated and effective method of mastering English. It completely follows the National Geographic motto – bringing world to the class room. The values integrated in this programme reflect the people's careful attitude to nature, surroundings protection and altruism.

Key words: values, universal and basic values, individual values, personality values, signs of values.

УДК 159.95

КОПИЛОВ С.О.

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

ПРОЕКТ «ЗАГАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ» Л.С. ВИГОТСЬКОГО ТА ЛОГІКА ІНТЕГРАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗНАННЯ

Копилов С.О. Проект «загальної психології» Л.С. Виготського та логіка інтеграції психологічного знання. Інтеграція сучасного психологічного знання, подолання методологічної кризи вимагають розробки загальної моделі інтеграційної діяльності й насамперед способів продуктивного сполучення цілісних підходів та орієнтацій, що виходять з різних трактувань предмета й

методу психології. При цьому мають бути враховані різні уявлення про засади й форми самої інтеграційної діяльності та її кінцевого продукту. На сучасному етапі розвитку виявилася непродуктивність настановлень як на «абстрактно стверджуваний монізм», так і на «ледачий плюралізм» чи ситуативно-еклектичне квазіпоєднання компонентів різних теорій та підходів. Ця колізія надає новій актуальності здійсненому Л.С. Виготським аналізу «відкритої кризи» 10 - 20 рр. ХХ ст. та шляхів виходу з неї, зокрема, його ідеї (проекту) «загальної психології». Зокрема, цей проект слушно наполягає на побудові усталеної методологічної площини, у якій здійснювалася б «узагальнююча» рефлексія й інтерпретація всіх значущих наукових здобутків. Попри монологічну налаштованість на асиміляцію останніх єдиною марксистською діалектичною психологією, ідея «загальної психології» містить неklasичні методологічні настановлення, продуктивні для розбудови вищезгаданої моделі інтеграції. Так, його опис тенденції низки неklasичних підходів до поширення їх провідних понять та «пояснювальних принципів» на всю психологію та за її межі (філософська універсалізація) об'єктивно підводить до думки про продуктивність такої тенденції та про неможливість «узгальнити» ці альтернативні способи розуміння психічного. У статті на основі переосмислення ідей Виготського обґрунтовано уявлення про діалог науково-психологічних культур як форму інтеграції цілісних систем на рівні їх «логічних осередків». Запропоновано логічний інструментарій цього інтеграційного діалогу.

Ключові слова: інтеграція, загальна психологія, криза, методологічна рефлексія, діалог психологічних культур, трансдукція, парадокс.

Постановка проблеми. Труднощі інтеграції як загальноновизнаної наріжної проблеми сучасного психологічного знання зумовлені, на думку багатьох фахівців, передусім нечіткістю, суперечливістю чи застарілістю уявлень про гадане об'єднання його компонентів та/чи аспектів, а надто про продуктивні взаємини між цілісними підходами (системами, орієнтаціями). При цьому адекватна й дієва загальна модель інтеграції має не лише окреслити спосіб узгодження властивих цим підходам різних (часто оцінюваних як несумісні чи навіть «неспівмірні») трактувань предмета й методу психології, базових принципів та методологічних стратегій, але й, – сказати б, на «мета-методологічному» рівні – віднайти можливість сполучення різних уявлень про сенс, шляхи й результати самої інтеграційної діяльності. Якщо ж припустити, що настановлення на інтеграцію наразі проникає науково-психологічну діяльність у цілому й кожний її «атом» зокрема, то інтенсивне формування, співвіднесення і врешті-решт певне поєднання відмінних трактувань *засад, шляхів та логічних засобів* інтеграційної діяльності, *форм* її кінцевого продукту - не лише проблема методологів, а й справа самовизначення кожного дослідника.

Аналіз досліджень і публікацій. Так чи інакше наразі є очевидним, що формально-емпіричне *узагальнення* (підведення під одне поняття) радикально відмінних і при цьому рівною мірою значущих, «рівнопотужних» підходів, теорій тощо загрожує уніфікацією, нівелюванням їх продуктивності, зумовленої саме своєрідністю. Утім, таке «подальше» узагальнення взагалі видається неможливим у тих випадках, коли ці

орієнтації ґрунтуються на різних *всезагальних* онтологічних та гносеологічних визначеннях (універсаліях) людського буття. Адже й нині (і, очевидно, на майбутнє) залишається вірною висловлена сто років тому думка М.Шелера: «Єдиної ж ідеї людини ми не маємо...» [10, 147]. Саме у такій ситуації зіткнення різних неузагальнюваних, незвідних одна до одної «ідей людини» виникли й усталилися провідні напрями новітньої (некласичної) психології, трансформації та взаємодія яких донині великою мірою визначає долю психологічної науки й, зокрема, її перманентну методологічну кризу.

Остання, як свідчить перейдений відтоді шлях, зумовлена не в останню чергу поширенням нерелективної еkleктики – суто зовнішнього й формального «поєднання» теорій, окремих положень, дослідницьких методик тощо. Ситуативний еkleктизм, як зазначав ще Л.С. Виготський, гальмує науку «на точці замерзання плазуючого емпіризму» [4]. І навіть якщо таке спонтанно-ситуативне співставлення й кентаврричне сполучення понять та тверджень, виокремлених з контексту різних концепцій та підходів, їх нерелективне «залучення» до нових теоретичних побудов можна вважати стихійно-творчим підґрунтям інтегративної діяльності, воно аж ніяк не достатнє для її повноцінного завершення як свідомої та цілеспрямованої [11].

Нарешті, анахронічною утопією і суто позірною альтернативою еkleктиці видається «абстрактно стверджуваний монізм» (Г.О. Балл [1, 36]) - намагання «розчинити», поглинути чи замістити різні психологічні методології та орієнтації у всеохопній «єдино вірній» теорії. Нині будь-яке моністичне бачення внутрішнього життя людини, як слушно зазначає О.В. Завгородня, постає формою редукціонізму [6], подолати який можна лише на шляху *сполучення* різних парадигм та концепцій. Можна також погодитися з А.А. Алексєєвим у тому, що орієнтиром для науки та кожного науковця постає *інтеграція систем*, а не простий, нехай і поінформований, *вибір* між альтернативами, що розглядаються» [9, 13].

Відтак слушною постає характеристика М.С. Гусельцевої, яка, аналізуючи інтегративну психологію К. Уїлбера як вияв сучасного (постнекласичного) знання, зазначає, що «тут ми маємо до діла з діалектичним, рухливим моментом... підвищеної рефлексивної складності, який змушує нас одночасно тримати у свідомості дві речі: власну точку зору, яка пов'язує, зумовлену контекстом вирішуваного дослідницького завдання, та картину, що осягає «всі можливі перспективи»» [5]. Отже, «точка зору, яка пов'язує», та бачення «всіх можливих перспектив» мають «діяти» одночасно й взаємозумовлено, становлячи *єдиний* спосіб розуміння предмета й методу дослідження. Тому не можна задовольнитися цілковитим «методологічним анархізмом» у дусі П.Фейєрабенда чи обмежитися простою легітимацією плюралізму підходів (констатацією множинності та рівноправності різних теоретичних «проекцій» одного феномену), що іноді притаманне прибічникам постнекласичної епістемології. Адже це залишає без відповіді ключове питання-вимогу: яким саме чином ці проекції можуть - одночасно і, головне, *взаємно*, когерентно - актуалізуватись у діяльності й свідомості

(точніше, у *мисленні*) окремого дослідника та психологічної спільноти в цілому?

У підсумку сучасна психологія має задовольнити начебто (чи насправді?) логічно несумісним вимогам: бути різноманітною, «плюральною» й водночас «моністичною», *цілісною*, покладаючи й розгортаючи – в різні способи, з різних "початків" – у якомусь сенсі *єдиний предмет* і відповідний йому *метод*, які узгоджувалися б з основними реаліями та тенденціями буття й пізнання XXI ст. Отже, необхідно покласти й реалізувати *новий* сенс, нову логіку як «плюралізму», так і «монізму», їх взаємовизначальної єдності.

Нинішній етап проявлення й загострення щойно описаних логіко-методологічних колізій багато в чому разуче нагадує період постання вищезгаданих неklasичних напрямів та шкіл, або ж «відкритої фази» кризи психології - 10 – 30-ті рр. XX ст. Відтак видається по-новому актуальною аналіз останньої у ґрунтовній розвідці Л.С. Виготського «Історичний смисл психологічної кризи» (рукопис 1927 р., очевидно, незавершений; першодрук - 1982). Її методологічна значущість уповні виявляється лише у новому столітті, по завершенні певного циклу розвитку науки. Зокрема, він констатував: «Очевидно, окремі психологічні дисципліни у розвитку дослідження, накопичення фактичного матеріалу, систематизації знання і у формулюванні основних положень та законів дійшли до певної поворотної точки. Подальше прямолінійне просування, просте продовження тієї ж самої праці, поступове накопичення матеріалу виявляється вже безплідним або й неможливим. Щоб іти далі, слід намітити шлях» [4, 48]. Особливо ж плідною видається думка Виготського, що криза свідчить про нагальну потребу у «загальній психології». При цьому останнє поняття має у нього вельми нетривіальний сенс, відмінний від звичного розуміння загальної психології у нинішній «офіційній» класифікації психологічних дисциплін. Попри цікавість науковців (переважно пострадянської доби) до цієї концепції одного з найвидатніших методологів науки XX ст., її дієвий сенс досі не розглядався цілісно на тлі сучасної ситуації у психологічній науці.

Мета статті. Відтак важливо докладніше розглянути ідею «загальної психології» Виготського – власне, цілісну методологічну дослідницьку програму чи проект - у контексті сучасних логіко-методологічних проблем інтеграційної психологічної діяльності. Такий співвідносний аналіз дозволить, на наш погляд, уточнити базові риси вищезгаданої майбутньої моделі інтеграції психологічного знання, зокрема логіко-методологічний інструментарій останньої.

Виклад матеріалу дослідження. За думкою Виготського, майбутня «загальна наука», що нею «вагітна» тогочасна психологія, «виникає з потреби в об'єднанні різнорідних галузей знання» [4, 57], тобто має виконати передусім саме інтеграційну функцію. Він вбачає у ній «узагальнюючий чинник, що формує певною мірою устрій та систему спеціальних дисциплін, постачає їм основні поняття, приводить їх у відповідність із власною

структурою...» [4, 48]. Отже, важливо з'ясувати, як вчений уявляє собі цю інтеграцію й, зокрема, що мається на увазі під «узагальненням». Важко цілком погодитися з А.Г. Чесноковою [10] у тому, що науковець у цій праці вважає методом загальної психології те ж саме *емпіричне* узагальнення, яке нібито здійснюють щодо фактів «часткові» (спеціальні) дисципліни. Повна тотожність методів тут неможлива вже тому, що, на його думку, загальна психологія узагальнює не факти психічного життя, як це роблять спеціальні дисципліни, а *поняття*, створені останніми, - не «наукові факти», а *факти науки* (категорії, твердження, навіть цілісні теорії). Таке «узагальнення узагальнення» (Виготський), очевидно, являє собою якісно нову форму мислення - кажучи у сучасних термінах, особливу *методологічну рефлексію* - і передбачає, за Виготським, зовнішню позицію щодо спеціальних дисциплін, ґрунтовану на «власній психологічній системі принципів» [4, 100]. Остання визначає, зокрема, і основний «пояснювальний принцип», який скеровує тлумачення всіх психологічних явищ.

Очевидно, саме цю систему «останніх, найбільш узагальнених, у суті своїй філософських, принципів» [4, 69] Виготський вважає логічним осередком загальної психології. Сам він, як відомо, прагнув будувати її на засадах діалектичного матеріалізму, називаючи цю майбутню науку «діалектичною психологією». Але чи дійсно філософські ідеї слід вважати «найбільш узагальненими», тобто результатом саме *узагальнення* окремих явищ чи інших ідей, понять (зокрема, наукових)? Скоріш можна приєднатися до думки сучасного філософа В.С. Біблера, що філософське мислення не підводить індивідуальне під те чи інше поняття (клас) за певною ознакою, але здійснює своєрідне *піднесення індивідуальних явищ до всезагальності*. У такий спосіб виникає – якщо згадати категорії Гегеля – *конкретно-, а не абстрактно-всезагальне*, що не нівелює унікальності «індивідів».

Відтак загальні принципи, покликані – згадуючи вищенаведену цитату – визначати як «устрій та систему», так і «основні поняття» часткових дисциплін, - з одного боку, якимось чином виводяться з власне психологічного емпіричного та теоретичного «матеріалу», з іншого – походять від уже існуючих чи новостворюваних філософом. Отже, вихідною проблемною колізією створення «загальної психології» є ця подвійність, тобто необхідність змістового «перетину» чи сполучення двох векторів руху методологічної думки – «знизу» (від науково-психологічної конкретики, зокрема від «психологічної практики», на якій повсякчас наголошує Виготський) та «зверху» (від філософських чи загальнокультурних «ідей людини», властивих певній історичній добі). Власне, сам Виготський розкриває *феноменологію* цієї проблемної ситуації, але не окреслює з достатньою чіткістю її *логіку*. Натомість це суперечливе методологічне настановлення можна визначити у більш загостреній і строгій формі *парадоксу*: 1) загальні принципи психології, її *власні* «начала» (і зокрема основний «пояснювальний принцип») є дієвими тоді й тільки тоді, коли «належать» *не* їй, а царині філософського розмислу; 2) але і навпаки: будь-які

філософські ідеї мають пояснювальний потенціал для психології тоді, коли вони віднаходяться нею самою у смислового полі її завдань, теорій, експериментів і відтак наповнюються власне психологічним змістом.

Важливо також, що «психологічна криза» описана Виготським як *сперечання різних психологічних напрямів за роль загальної психології*. Він рішуче відкидає ці «тотальні» претензії новопосталих течій чи систем - американського бігевіоризму (який він слушно зближує з рефлексологією та вченням Павлова), гештальтпсихології, психоаналітичних напрямів та персоналізму В.Штерна. Їх у даній історичній ситуації Виготський принципово розглядає нарівні з «галузевими» дисциплінами - як спеціальні, «часткові», котрі й підлягають об'єднанню силами «загальної психології». При цьому він від початку вказує, що ця майбутня наука виникне «не шляхом простого приєднання чи складання частин... Єдність досягається шляхом підпорядкування, панування, відмови окремих дисциплін від суверенітета на користь єдиної загальної науки»; утворюється «ієрархічна система, що має головний і вторинний центри» [4, 58]. Отже, єдиною альтернативою еkleктичному, механічному «складанню частин» науковець вважає традиційну (властиву новочасному природознавству) жорстко ієрархічну будову теорії. Інший образ теоретичного знання на той час ще не склався, та й зараз у методологічній свідомості чи «підсвідомості» психологів домінує розуміння теорії як несуперечливо-завершеної гіпотетико-дедуктивної структури. Уявлення ж про «мережеву», «різомну» чи іншу *не монологічну* будову наукового знання ще не достатньо розроблені, щоб конкурувати з «класикою»...

Загалом же Виготський дає переконливий феноменологічний опис властивої вищезгаданим напрямом тенденції «експансії» «основного поняття» та пояснювального принципу, спершу встановленого для певного типу психічних явищ, на всю психологію і навіть за її межі (піднесення до статусу світоглядно-філософського принципу). У підсумку виявляється, що «все є несвідоме» (рефлекс, гештальт, особистість...) - але, як слушно зазначає вчений, разом з таким граничним розширенням обсягу поняття неминує збіднюється його *зміст*, тобто пояснювальні можливості.

Тому він вважає неправомірним вихід певної теоретичної системи за межі її «природного» предмету (і, відповідно, методу), спроби «зсередини» спеціальної дисципліни винайти загальне (чинне «для всіх») визначення предмету та методу психології. Але можна спитати: де насправді лежать «природні» межі поширення таких визначень - їх перенесення на близькі класи явищ тощо? Виготський мимохідь зауважує, що це межі певної *реальної* «системи», але подальший розвиток ідеї системності у ХХ ст. виявив релятивність поняття системи взагалі й, зокрема, відносність категорії «природної (рос. «естественной») системи». Отже, очевидно, вищезгадані «кордони» застосування певних понять, тверджень, методів не можуть бути визначені апріорі, тим більш критикою виключно «іззовні»: критерієм тут

мають бути «опір матеріалу» та/чи логічні труднощі, що виникають у ході конкретного теоретичного та емпіричного дослідження.

У цій ситуації продуктивним видається не превентивне обмеження «генералізації» зі сторонньої позиції методолога, що прагне здійснити Виготський, але, скоріш, навпаки - настановлення на *якнайповніше, принципово необмежене* логічне розгортання певної ідеї (інтенсивне, «вглиб» – щодо одних і тих самих явищ – і екстенсивне поширення на нові феномени). Утім, сам науковець в іншому місці зазначає: «Тільки простежуючи кожний принцип до його останніх висновків, беручи кожне поняття у тому граничному розумінні [рос. «в пределе». - С.К.], до якого воно спрямоване, досліджуючи кожен хід думки аж до кінця, іноді домислюючи його за автора, можна визначити методологічну природу досліджуваного явища» [4, 121].

Однак, на нашу думку, таке «доведення до межі» має бути не лише мисленнєвим експериментом у свідомості зовнішнього спостерігача-методолога, але й програмою реальних предметних досліджень, зокрема й для самих авторів цих ідей. Відповідно йтиметься вже не лише про критичне виявлення «методологічної природи» понять та тверджень (зокрема їх соціально-світоглядних корінь, на чому часом акцентує Виготський як переконаний марксист), але й про об'єктивну «самовідстронену» *дослідницьку*, позицію науковця щодо власної методології та всієї діяльності. Утім, ця думка теж є наскрізною в його роботі: «Дослідник, поскільки він не є техніком, реєстратором та виконавцем, є завжди філософом, який під час дослідження й опису *мислить* про явище...» [4, 134]. Зайве казати, що ця начебто тривіальна настанова й донині видається багатьом науковцям недоречною «надвимогою»...

Так чи інакше, вищезгадана свідома, самоконтрольована методологічна стратегія генералізації (у граничному розумінні - універсалізації) понять та тверджень дає змогу віднайти ті точки, де вони підходять – у власному природному, іманентному розвиткові, але водночас у «силовому полі присутності» інших ідей - до певного самозаперечення, переходу у протилежне «своє інше». Такий граничний логічний перехід - трансдукція, у термінах філософії В.С. Біблера [3] - може, на нашу думку, бути однією з наріжних форм розвитку наукових теорій. Це, однак, означає, що ані індуктивне, ані дедуктивне виведення у таких «точках» є недостатніми: ідеться про новий, ще не розроблений аспект логічної методології науки. При цьому «межа», за якою поняття чи твердження начебто втрачає продуктивність, насправді означає не цілковите його відкидання, але своєрідне оновлення, перетворення. До того ж перехід слід уявляти як обопільний: скажімо, не лише поняття *несвідомого* може з необхідністю покладати ідею *гештальту*, а й навпаки. Утім, «проробка» подібних взаємозв'язків (що почасти були реалізовані у подальшому розвитку психології, але великою мірою залишилися актуальними логічними можливостями) є вельми складною роботою.

У зв'язку з щойно сказаним постає ще одне, більш змістовне заперечення думки Виготського про неприпустимість «експансії» певних категорій та тверджень на дедалі ширші сфери людського буття. Адже у його конкретно-історичному аналізі йдеться про такі психологічні напрями й течії, які досліджують не просто певні компоненти чи «фрагменти» психічного життя, подібно до «галузевих» дисциплін. Насправді несвідоме й інстинктивна мотивація, перцептивний образ та принцип гешталту, мислення та його «детермінуюча тенденція» (вюрцбурзька школа та згодом генетична епістемологія), особистість та її ціннісна спрямованість (цей ряд можна подовжити...) – всі ці поняття й принципи не описують «частини», компоненти психіки, а є (принаймні потенційно) її *інтегральними, атрибутивним (всезагальними) визначеннями*. Згадуючи ж більш пізню евристичну методологічну ідею самого Виготського, у цих випадках, очевидно, йдеться не про «елементи», а про «одиниці» психічного, які «вбирають» у себе й здатні – кожна у свій спосіб - «випромінювати» з себе, *породжувати* ціле.

У ролі таких *начал* психічного в історії психології виступили чи могли б виступити різні загально-психологічні здібності (відчуття, пам'ять, уява...) чи так звані сфери психіки. Але – згідно з парадоксальною, але невблаганною логікою розвитку самого предмета досліджень – такими онтологічними й гносеологічними «початками» психіки часом виступали на позір «*позапсихологічні*», зовнішні категорії (поведінка, спілкування, предметна дія...) або «*метапсихологічні*» (загально-антропологічні) поняття «духу», «самості» чи «я» тощо. Природно, і ті, й ті поняття у ході конкретних досліджень мали набути власне психологічного змісту, відображаючи природу психічного як такого, що *повсякчас виходить за власні межі й «повертається у себе», перебуває у стосунках взаємопереходу й взаємовизначення з «непсихічним»*. Загалом, очевидно, саме вдале віднайдення таких одиниць зумовило продуктивність і впливовість відповідних напрямів, підтверджену подальшим розвитком науки.

Однак прогноз науковця, вочевидь, виправдався у тому, що жодна з цих систем так і не стала всеохоплюючою «загальною психологією». За іронією долі, у цьому здійсненому самою історією «ніби навмисно сконструйованому методологічному експерименті» (ще один влучний вираз Виготського!..) взяла участь – із тими ж амбіціями й врешті-решт із тим самим результатом - створена згодом, хоча і не достеменно за його проектом, потужна марксистська психологія діяльності. Загалом же цей «експеримент» на наш погляд, виявив, що вищезгадане «автономне» граничне розгортання кожного з «особливо-всезагальних» начал - як логічного осередка певної психологічної теорії і як принципа розбудови всієї психологічної науки – є хоча й продуктивним, але недостатнім для реальної інтеграції останньої. Точніше, ці універсалії насправді реалізують себе як такі – і в онтологічному, і в гносеологічному плані – лише тією мірою, якою *взаємодіють* і відтак *обмежують* у вищевказаній спосіб всезагальність

одне одного. Проблема ж полягає у тому, що стосунки систем на рівні «логічних осередків» (А.В. Роменець) у новітній психології відбуваються переважно латентно, спорадично й стихійно; їх загальні форми й змістові напрями цієї взаємодії досі не визначені методологією.

Завважимо, що вищевказане трактування певних психологічних феноменів (і, відповідно, пояснювальних принципів їх існування) як *рівною мірою всезагальних* (атрибутивних) ознак психічного життя і водночас як його інтегративних породжувальних «одиниць» підводить до нетривіальних висновків про *діалогічно-творчу природу й устрій* психіки та людського буття в цілому. Адже стосунки таких «начал» психіки одне з одним та з цілим не зводяться ані до усталено-ієрархічних (як це передбачає традиційне поняття *системи*), ані до відносин «частина – ціле», ані до «односпрямованої» каузальної детермінації. Кожне з них – а через це і самé психічне життя - постає *самовизначальним* (*causa sui*) і водночас – чи, власне завдяки цьому - таким, що визначає решту й визначається нею (але, очевидно, вже не у жорстко-причинному розумінні, яке у руслі новочасного світогляду обстоював Виготський). Іншим аспектом цих-таки відносин постає *взаємодетермінація* психіки як цілого, з одного боку, та організму, зовнішнього фізичного світу, соціуму (як цивілізації та як культури) тощо.

Не зупиняючись у даній розвідці на щойно наміченому онтологічному аспекті (тобто на можливості інтегративного визначення *предмета* психології - див., зокрема, у [мої праці]), зазначимо, що це бачення, у свою чергу, веде до певного логіко-методологічного розуміння взаємин між різними альтернативними системами, підходами, орієнтаціями у психології. А саме, як цілісно-«самодостатні», принципово рівноправні у статусі універсальності (подібно до досліджуваних ними явищ) ці підходи не можуть і не повинні ані «поглинути» чи витіснити один одного, ані «змішатися», ані підлягати узагальненню. Відтак, очевидно, може йтися лише про їх *діалогічну взаємодію* - спілкування у режимі «твердження – запитання – відповідь – заперечення...», що неминуче набуватиме характеру *спору начал*, але не зводитиметься до нього. І ця «діалогіка», на наш погляд, обератиметься водночас згаданою дещо вище логікою *трансдуктивного взаємопереходу та парадоксу взаємопокладання*.

Повертаючись до аналізу кризи Л.С. Виготським та до його ідеї загальної психології, можна завбачити, що викладені щойно уявлення ніби повсякчас «провокуються» всією логікою його думки й водночас суперечать його власним остаточним висновкам. Як діалектик, він повсякчас виходить на межу діалогічного трактування ситуації в науці - і тоді, як зазначалося різними авторами, дивовижним чином наближується до ідей свого сучасника М.М. Бахтіна. Але тут-таки прагне знов монологічно «випрямити» свою думку. Так, він з надзвичайною проникливістю пише, що питання про «згоду чи розрив», про те, «чи виникне загальна психологія з об'єднання чи роз'єднання психологічних дисциплін, залежить від того, що несуть у собі ці дисципліни – чи частини цілого, як систематика, морфологія та анатомія

[галузі біології, що зрештою об'єдналися. – С.К.] чи принципи, що взаємно виключають один одного; якою є природа *ворожнечі* між дисциплінами – чи можуть бути розв'язані суперечності між ними, чи вони непримиренні» [4, 147]. Вчений доходить слушного висновку, що змагання численних часткових течій за першість, уся «невимовно складна [sic! - С.К.] картина кризи» [4, 162] ховає у собі *сміслові* сперечання саме на рівні протилежних *принципів*... – і одразу зводить цей спір до найпростішої схеми боротьби *двох* психологій - матеріалістичної та ідеалістичної.

При цьому він розгортає низку ототожнень, які ані тоді, ані зараз не могли беззастережно прийматися всіма науковцями: матеріалістична=природнича, об'єктивна, каузально-пояснювальна...; ідеалістична=психологія духу, суб'єктивна, телеологічна... Утім, у такий спосіб – попри те, що протилежність матеріалізму та ідеалізму вже не була «стрижньовою» у гносеологічній культурі доби - Виготський переконливо й багатомірно відображає *реальну* (незалежно від найменувань) біполярність, «подвійність» наукової психології від самого її народження. Можна констатувати, що ця двоєдність, «розрив» існує й досі, хоча, звісно, не можна зводити до неї ані проблему інтеграції, ані картину розмаїття сучасних «психологій». Так само слушно він вважає осередком цього розриву *психофізичну проблему* (та психофізіологічну як її наріжний аспект), зокрема у плані питання про детермінацію психічного. Характер її постановки й вирішення особливо наочно визначав стосунки між «психологіями» у період відкритої кризи, але і надалі впливав (часом «підсвідомо») на весь розвиток психології. Нині ця проблема знов владно входить у світле поле методологічної уваги і, як і за часів Виготського, «зв'язує психологію» - але і може постати рушієм її поступу...

На вищенаведене ж питання про *шлях* створення загальної психології та її сутність Виготський відповідає однозначно: вона «являтиме собою не третю до двох, що борються, а одну з двох» [4, 153], - природно, марксистську, діалектико-матеріалістичну, хоча безпосередньо її методологія – констатує він - ще тільки має бути створена. «...Тільки розрив та вибір однієї з двох психологій дають вихід з кризи» [4, 167]. Певно, не тільки і навіть не стільки ідеологічна заданість вела вченого до цього висновку, але й начебто неспростовне формально-логічне міркування: якщо певні два бачення психічного та методів його дослідження заперечують одне одного на всезагально-філософському рівні, жодне їх поєднання неможливе.

Відтак Виготський апріорі відкидає думку деяких науковців, що «дві тенденції можна злити, чи підпорядкувати одна одній, чи усунути зовсім і створити нову, чи підпорядкувати обидві чомусь третьому й т.п.» [4, 169]. Неминучість «розриву й вибору» він прагне довести аналізом декількох спроб знайти «третьій шлях», які, на його думку, вичерпують усі «логічні можливості». Зокрема, гештальтпсихологія вбачає зв'язок психічного з фізичним у подібності структур (саме у цьому сутність гештальту як пояснювального принципу) і у тому, що «свідомі процеси є частковими

процесами великих цілих» [4, 169]; Виготський вважає це *матеріалістичним* принципом, що вводить психологію у коло природничих наук. Натомість постульована персоналізмом «психофізично нейтральна особистість», що по-різному являється собі та іншим, існує (як і світ у цілому) за телеологічним принципом, а отже, за Виготським, є ідеалістичним концептом. У цих випадках спроби поєднання «двох тенденцій», на його переконання, призвели до вибору однієї з них. Це не заважає науковцю бачити, що реальний розвиток обох напрямів не вкладається в цей «методологічний ідеал», являє «боротьбу» філософських тенденцій.

Нарешті, у марксистській психології (безпосередньо розглядається реактологія К.Н. Корнілова), на думку Виготського, переважає стара концепція паралелізму психічного й фізичного; зокрема, *реакція* містить у собі те і те «як незвідні до єдності, функціонально залежні [за Корніловим. – С.К.] елементи. Психофізична проблема цим не вирішена, але перенесена *усередину кожного елемента...*» [4, 173]. Синтез не здійснений (і нездійснений – переконаний Виготський); психологія не може розвиватися на цих засадах як *одна наука*.

На наш погляд, науковець суттєво редукує й формалізує сенс аналізованих ним концепцій, власне, не входячи у *зміст* їхніх бачень психофізичної проблеми, а відтак у *реальне* розмаїття наявних тут логічних складностей і можливостей. Монологізм ідеолога – хай і діалектичний – і у цьому випадку бере гору над об'єктивною увагою дослідника до чужих ідей... Та водночас Виготський висуває принцип, який суттєво відрізняє його підхід від тих adeptів марксизму, що беззастережно відкидали все невідповідне (і то найчастіше за формальними ознаками!..) думкам «першозасновників»: «Наша наука тією мірою буде ставати марксистською, якою вона буде ставати істинною, науковою (...). І навпаки: *усе*, що було і є у психології наукового, входить у марксистську психологію [природно, певним чином *перетлумачене*. – С.К.; 4, 216] ». На жаль, радянська психологія переважно знехтувала цим настановленням, як і ненастанно повторюваною думкою Л.С. Виготського, що будь-яка асиміляція ідей та методів різних психологічних систем або й «запозичення» з інших наук мають здійснюватися на *принциповій* основі, за належної розробки «методологічного кістяка» психології.

Нарешті, важливо, що у підсумку свого дослідження Виготський стверджує тотожність «загальної психології» з *методологією*, кажучи: «можливість психології є методологічна проблема передусім. (...) Яка буде ця методологія і чи скоро вона буде, ми не знаємо, але що психологія не рушить далі, поки не створить методологію... це безсумнівно» [4, 196, 202]. Гадаємо, що у *негативному* сенсі цей прогноз справдився, і таке розуміння кризи та головного завдання психології вкрай актуальне й нині.

Висновки, перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, актуальним у проекті «загальної психології» Виготського є передусім розуміння кризи як *методологічної* – як

поворотного пункту, що конче вимагає від психології нового осмислення власних всезагальних засад (їх *покладання* й водночас *перетворення*). Наразі, через століття, ця ситуація трансформувалася, на наш погляд, у *кризу «аметодологізму» чи антиметодологізму* і як ніколи вимагає синтезу, замисленого Виготським. При цьому хід його власного дослідження – всупереч підсумковій *монологічній* моделі цього синтезу як «привласнення» (асиміляції) всіх значущих здобутків психологічної науки певною однією парадигмою – підводить до уявлення про те, що:

1. Провідні психологічні течії та підходи, у їх відмінності й сперечанні *на рівні всезагальних засад*, постають як унікально-цілісні, рівною мірою значущі *культури науково-психологічного дослідження*, які не можуть бути в жодний спосіб еліміновані і вільний розвиток яких є невід’ємною умовою продуктивності й самого існування психології.

2. Тому формою інтеграції цих науково-психологічних культур, розбудови «загальної психології» (або методологічної площини психологічних досліджень) - а відтак і формою розвитку психологічної науки взагалі – може бути лише «діалогічна взаємодія парадигм» [1], їх спір і «взаємопорозуміння» - осягнення кожною з них істинності інших всезагальних визначень предмету й методу психології. За такого підходу єдність *предмету* психології полягає у тому, що він є предметом *спілкування* всіх «психологій», що вже сформувалися або й тільки виникають, а цілісність (інтегрованість) самої науки слід розуміти передусім як неперервність та тотальність (всеохопність) *процесу* цього спілкування, «*події співбуття*» (М.М. Бахтін). Отже, першорядним подальшим завданням є розробка загальної логіко-методологічної моделі такого діалогу.

3. У плані цієї розробки можна припустити, що *логіка* вищезгаданого діалогічного спілкування - взаємного звернення, обміну висловлюваннями й смислами з «останніх питань» (Бахтін [2]), - буде водночас логікою «*початку*» (*само-та взаємопородження* заново) різних світобачень, їх *граничного взаємопереходу* (трансдукції) та *парадоксу їх само-та взаємозумовлення й само- та взаємозаперечення*. Загальний начерк такої «групи логічних перетворень» («діалогіки» - логіки начала – логіки трансдукції – «парадоксологіки»), яка в цілому відповідає *логіці буття як феномену культури*, даний у працях В.С. Біблера [3] і потребує конкретизації стосовно психологічних проблем.

4. Саме діалог культур як форма психологічного дослідження (що передбачає також діалогічну взаємодію з «іншонауковими» культурами пізнання, усіма сферами соціокультурного життя і, головне, - з досліджуваними особами як носіями унікальних *культур внутрішнього життя й поведінки*) видається методом, адекватним своєму предмету – багатовимірній, парадоксальній, внутрішньо та зовнішньо діалогічній психологічній реальності. Адже, як заповідав Л.С Виготський, «предмет психології - найскладніший з усього, що є в світі, найменш піддатний

вивченню; спосіб її осягнення має бути сповнений особливих хитрощів та пересторог, щоб дати те, чого від нього очікують» [4, 196].

Список використаних джерел:

1. Балл, Г.О. (2017). *Раціогуманістична орієнтація в методології людинознавства*. (Наукове видання). Київ: Видавництво ПП «СКД».
2. Бахтин, М.М. (1972). *Проблемы поэтики Достоевского*. Москва: Художественная литература.
3. Библер, В.С. (1997). *На гранях логики культуры*. Москва: Русское феноменологическое общество.
4. Выготский, Л.С. (1996). *Психология развития как феномен культуры*. Москва: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК».
5. Гусельцева, М. (2009). Проблема изучения психики как междисциплинарного феномена: культурно-аналитический подход. *Методология и история психологии*, 4 (1), 66 – 179.
6. Завгородня, О.В. (2015). Проблема особистості: інтегративно-екзистенційне трактування. *Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика* : монографія. Книга 1. Суми, Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 84-106.
7. Копилов, С.О. (2020). Логіка культури як парадигма інтеграції психологічного знання. *Теоретико-методологічні основи інтеграції психологічного знання* : монографія. Київ : Видавничий Дім «Слово», 61 – 82.
8. Смит, Н. (2007). *Психология. Современные системы*. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК.
9. Чеснокова, А.Г. (2008). Проблема общего и индивидуального в творчестве Л.С. Выготского: между эмпиризмом и диалектикой. *Культурно-историческая психология*, 4(2), 39–49. https://psyjournals.ru/kip/2008/n2/Chesnokova_full.shtml.
10. *Читанка з історії філософії* (1993). Кн. 6: Зарубіжна філософія ХХ ст. Київ: Фірма «Довіра».
11. Юревич, А.В. (2005). *Психология и методология*. Москва: Институт психологии РАН.

References:

1. Ball, H.O. (2017). *Ratsiohumanistychna oriientatsiia v metodolohii liudynoznavstva*. [Ratiorhumanistic orientation in the methodology of man-made studies]. (Naukove vydannia). Kyiv: Vydavnytstvo PP «SKD». [In Ukrainian].
2. Bakhtyn, M.M. (1972). *Problemy poetyky Dostoevskoho*. [Problems of Dostoyesky's aesthetics]. Moscow: Khudozhestvennaia lyteratura. [In Russian].
3. Bybler, V.S. (1997). *Na hraniakh lohyky kultury*. [On the facets of the logic of culture]. Moscow: Russkoe fenomenolohycheskoe obshchestvo. [In Russian].
4. Vyhotskyi, L.S. (1996). *Psykhohohyia razvytyia kak fenomen kultury*. [Developmental Psychology as a phenomenon of culture]. Moskva: Yzdatelstvo «Ynstytut praktycheskoi psykhohohyy», Voronezh: NPO «MODEK». [In Russian].
5. Huseltseva, M. (2009). Problema yzucheniya psykhyky kak mezhdystryplynarnoho fenomena: kulturno-analytycheskyi podkhod. [The problem of study of the psyche as interdisciplinary phenomenon: cultural and analytic approach]. *Metodohyia y ystoriya psykhohohyy - Methodology and histories of psychology*, 4 (1), 66 – 179. [In Russian].

6. Zavhorodnia, O.V. (2015). Problema osobystosti: intehtatyvno-ekzystentsiine traktuvannia. [Personality problem: integrative-existent interpretation]. *Osobystist u rozvytku: psykholohichna teoriia i praktyka - Personality in development: psychological theory and practice*. Knyha 1. Sumy, Vyd-vo SumDPU imeni A.S. Makarenka, 84-106. [In Ukrainian].
7. Kopylov, S.O. (2020). Lohika kultury yak paradyhma intehtratsii psykholohichnoho znannia. [Logic of culture as a paradigm for the integration of psychological knowledge]. *Teoretyko-metodolohichni osnovy intehtratsii psykholohichnoho znannia - Theoretical and methodological basis of psychological knowledge integration*. Kyiv : Vydavnychi Dim «Slovo», 61 – 82. [In Ukrainian].
8. Smyt, N. (2007). *Psykholohyia. Sovremennye systemy. [Psychology. Modern systems]*. Sankt-Peterburh: Praim-EVROZNAK. [In Russian].
9. Chesnokova, A.H. (2008). Problema obshcheho y yndyvudualnoho v tvorchestve L.S. Vyhotskoho: mezhdhu empyryzmom y dyalektykoi. [The problem of the general and the individual in the work of L.S. Vygotsky: between empiricism and dialectics]. *Kulturno-ystorycheskaia psykholohyia - Cultural and historical psychology*, 4(2), 39–49. https://psyjournals.ru/kip/2008/n2/Chesnokova_full.shtml. [In Russian].
10. *Chytanka z istorii filosofii* (1993). [Reading from the history of philosophy]. Kn. 6: Zarubizhna filosofii XX st. Kyiv: Firma «Dovira». [In Russian].
11. Yurevych, A.V. (2005). *Psykholohyia y metodolohyia. [Psychology and methodology]*. Moskva: Ynstytut psykholohy RAN. [In Russian].

Копылов С.О. Проект «общей психологии» Л.С. Выготского и логика интеграции психологического знания. Интеграция современного психологического знания, преодоление методологического кризиса требуют разработки общей модели интеграционной деятельности и прежде всего способов продуктивного сопряжения целостных подходов и ориентаций, исходящих из разных трактовок предмета и метода психологии. При этом должны быть учтены различные представления об основах и формах самой интеграционной деятельности и ее конечного продукта. На современном этапе развития выявилась непродуктивность установок как на «абстрактно утверждаемый монизм», так и на «ленивый плюрализм» или ситуативно-эkleктическое квазиобъединение компонентов разных теорий и подходов. Эта коллизия придает новую актуальность осуществленному Л.С. Выготским анализу «открытого кризиса» 10 - 20 гг. XX ст. и путей выхода из него, в частности, идее (проекту) «общей психологии». В частности, этот проект делает верный акцент на построении устойчивого методологического пространства, в котором осуществлялась бы «обобщающая» рефлексия и интерпретация всех значимых научных достижений. Вопреки монологической направленности на ассимиляцию последних в единственной марксистской диалектической психологии, проект «общей психологии» включает ряд неклассических методологических ориентаров, продуктивных для построения современной модели интеграции. Так, данное Выготским описание тенденции многих неклассических подходов к распространению их основных поняти и «объяснительных принципов» на всю психологию и за ее пределы (философская универсализация) объективно подводит к выводу о продуктивности такой тенденции и о невозможности «обобщить» эти альтернативные способы понимания психического. В статье на основе нового осмысления идей Выготского обосновано представление о диалоге научно-

психологических культур как форме интеграции целостных систем на уровне их «логических ядер». Предложен логический инструментарий этого интеграционного диалога.

Ключевые слова: интеграция, общая психология, кризис, методологическая рефлексия, диалог психологических культур, трансдукция, парадокс.

Kopylov S.O. The project of "general psychology" of L.S. Vigotsky and the logic of integration of psychological knowledge. The integration of modern psychological knowledge, overcoming the methodological crisis require the creation of a common model of integration activity and, above all, modes of productive combination of holistic approaches and orientations emanating from different interpretations of the subject and the method of psychology. At the same time, different ideas about the principles and forms of the integration activity itself and its final product should be taken into account. At the present stage of development, the unproductiveness of the instructions on both "abstractly affirmative monism" and "lazy pluralism" or situational-eclectic quasi-binding of components of various theories and approaches was revealed. This collision gives new relevance to the L.S. Vigotsky's analysis of the "open crisis" (10 - 20 years twentieth century) and ways out of it, in particular, to his ideas (project) of "general psychology". In particular, this project rightly insists on the construction of an established methodological espace, in which the "general" reflection and interpretation of all significant scientific achievements would be carried out. Despite the monological setting to the assimilation of the latter by a single Marxist dialectical psychology, the idea of "general psychology" contains non-class methodological guidelines, productive for the development of the aforementioned integration model. Thus, his description of the tendency of a number of non-classic approaches to the spread of their leading concepts and "explanatory principles" throughout psychology and beyond (philosophical universalization) objectively leads to the idea of the productivity of such a trend and the inability to "generalize" these alternative ways of understanding the mental. The article on the basis of rethinking the ideas of Vigotski substantiated the idea of dialogue of scientific and psychological cultures as a form of integration of whole systems at the level of their "logical centers". The logical tools of this integration dialogue are proposed.

Keywords: integracy, general psychology, crisis, methodological reflexion, dialogue of psychological cultures, transduction, paradox.

УДК 159.946.3:81'23(48)

КРИЛОВА-ГРЕК Ю.М.

кандидат психологічних наук, доцент, докторант Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. м. Київ.

ПОНЯТТЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МЕДІА-ФАХІВЦЯ В ПСИХОЛОГІЇ .

Крилова-Грек Ю.М. Поняття інформаційно-комунікативної діяльності медіа-фахівця в психології. В статті розглянуто суть поняття інформаційно-комунікативної діяльності медіафахівців. Ми розглядаємо інформацію та комунікацію як взаємопов'язані види діяльності, що впливають як на

індивідуально-психологічну специфіку діяльності окремого суб'єкта, так і на колективну свідомість аудиторії. Інформаційно-комунікативна діяльність медіафахівця включає використання як вербальних, так і невербальних параметрів. Окрім побудови інформаційного повідомлення, застосовуються додаткові маркери, що покликані наголошувати увагу на потрібних моментах. В усному мовленні – це голос, міміка та жести. У письмовому тексті – шрифт, розташування на сторінці, графічні матеріали та зображення. Ми розглядаємо інформаційно-комунікативну діяльність медіафахівця як складне поняття детерміноване професійними завданнями медіасуб'єкта, призначення якого – справляти психологічний вплив на аудиторію через повідомлення та інформувати її. Ми досліджуємо інформаційно-комунікативну діяльність в розрізі «інформація-комунікація – медіафахівець – аудиторія – вплив на свідомість», що показує так звану ланцюгову реакцію, першоджерелом якої є інформаційно-комунікативний вплив медіафахівця, у вигляді текстів, аудіо та візуальних засобів впливу. Ми визначили значення та структуру даного терміну, а також показали доцільність інформаційно-комунікативного підходу для розгляду діяльності медіафахівця. Ми виділили наступні компоненти інформаційно-комунікативної діяльності: когнітивний; мотиваційно-цільовий; комунікативно-мовленнєвий; конотативний. Ми доводимо, що інформаційно-комунікативна діяльність у складі професійної діяльності зумовлена чітко визначеними цілями, обумовлена зовнішніми та внутрішніми факторами. Ми говоримо про такі особливості інформаційно-комунікативної діяльності як здатність забезпечувати взаємодію між суб'єктами та спрямованість на досягнення кінцевої мети; залежність від низки зовнішніх та внутрішніх факторів. Ми виділили параметри, що обумовлюють інформаційну діяльність медіапрацівника: демографічні; соціальна структура суспільства; культурні та ментальні особливості; лінгвістичний код. Такий підхід дозволить розкрити важливі аспекти формування картини світу людини у певний проміжок часу під впливом ЗМІ. Дослідження методів та прийомів інформаційно-комунікативної діяльності дозволить вибудувати стратегії захисту та протидії небезпечним медіавпливам в інформаційному протистоянні.

Ключові слова: медіафахівець, інформаційно-комунікативний, медіа, вплив, діяльність, інформаційна війна

Постановка проблеми. В сучасних умовах діяльність медіа відіграє значну роль у суспільних процесах. Часто медіа виходить далеко за межі висвітлення інформації та стає інструментом впливу (наприклад, маніпуляції, використання мови ворожнечі тощо). В умовах кризових станів суспільства відбувається нав'язування певної точки зору на реальність з метою поширення відповідної ідеології та формування в об'єктів впливу бажаної картини світу. Розуміння механізмів функціонування медіа в ситуації кризових станів суспільства, коли відбуваються значні зміни у системі ціннісних орієнтацій, має велике значення для прогнозування суспільних процесів. Отже, дослідження інформаційно-комунікативної діяльності медіа під час кризових станів суспільства є актуальною потребою, дослідження якої відповідає вимогам часу.

Під час нестабільних станів у соціумі, які проявляються через кризи та конфліктні, інформаційно-комунікативна сфера перетворюється на сучасну,

«вдосконалену» зброю, що обслуговує інтереси зацікавлених кланів. В наш набув поширення термін «гібридна війна», який показує всю складність протікання кризових, конфліктних ситуацій. Даний термін означає, що окрім прихованої збройної агресії використовуються інші важелі впливу (економічні, інформаційні, психологічні), серед яких інформаційно-комунікативний вплив медіа посідає провідне місце: «У ХХІ ст. інформація перетворилася в глобальний ресурс людства і сьогодні є основним інструментом влади, що призвело до нового усвідомлення національної безпеки країни. Адже інформаційний вплив на психіку сучасної людини відіграє важливу роль у посиленні елементів невизначеності та нестабільності в інформаційно-психологічному середовищі суспільства (Сенченко, 2014).

Об'єктами ураження такої неоголошеної війни, що супроводжується кризовим (конфліктним) станом у суспільстві є інформаційна інфраструктура держави. Використання медіа засобів з метою впливу на свідомість через навіювання та загострення уваги на слабких сторонах людської свідомості (особливо при умові певних соціально-економічних негараздів) створює передумови для розгортання зовнішньої агресії.

Головним завданням сьогодишнього інформаційно-комунікативної впливу є насамперед встановлення контролю над думками, свідомістю, психологічним станом, почуттями населення та здобуття перемоги в першу чергу не військовим шляхом. Треба також зазначити, що психологічний вплив засобів інформації у минулих конфліктах відбувався на фоні відкритих бойових дій та актів оголошення війни. Тоді як в наш час, інформаційний вплив є основною стратегією, що втілюється задовго до відкритих актів агресії.

Діяльність медіапрацівника ми досліджуємо з точки зору його інформаційно-комунікативних діяльності. Для розгорнутого розуміння поняття інформативно-комунікативна діяльність розглянемо насамперед зміст понять «комунікація» та «інформація», а вже ґрунтуючись на них, дамо визначення цього феномена з урахуванням специфіки нашого дослідження.

Комунікація – словесне спілкування, передача інформації за допомогою мови, мовлення або певних знакових систем. У свою чергу, комунікативний – той, що відноситься до передачі інформації від людини до людини за допомогою мовленнєвої діяльності або іншої діяльності, що ґрунтується на використанні знаків (графічних, мовних, мовленнєвих тощо) (Кондаков, 2013, с. 253). За І.П. Яковлевим, науковий розгляд процесів комунікації передбачає вивчення ролі комунікації в суспільстві, її розвитку, змісту та структури комунікаційних процесів, а також використаних засобів тощо (Яковлев, 2006, с.8).

Інформація – це знання, які отримує суб'єкт (споживач інформації) у результаті сприйняття і опрацювання певних відомостей. На сьогодні не існує загальноприйнятого визначення поняття «інформація». Але, аналізуючи її тлумачення у споріднених з психологією науках, ми доходимо

висновку, що інформація є однією з основних, універсальних властивостей людини, що полягає у здатності сприймати внутрішній стан оточуючого середовища, зберігати його результати, опрацьовувати отримані дані та передавати результати їх опрацювання іншим.

Аналіз досліджень та публікацій. У філософії під інформацією розуміють відображення реального світу, атрибут матерії, що відображає її структуру. До 60-х років інформація розумілась як повідомлення, яке давало знання про стан чого-небудь (Ожегов, 2015). З плином часу зміст поняття розширювався, з'являлися нові (класична теорія інформації К. Шеннона, семантична – А. Колмогорова, алгоритмічна – Р. Карнапа, І. Бар-Хіллера тощо). А.І. Берг вважає, що всі живі істоти з моменту народження перебувають в «інформаційному полі», що безперервно впливає на їх органи чуття. Інформація є відображеним різноманіттям, яке об'єкт, що відображує, отримує від об'єкта, що відображується, і не тільки отримує, а й перетворює (конвертує) відповідно до своєї внутрішньої організації (за Кондаковим, с. 210).

Незважаючи на те, що залежно від галузі науки поняття інформація має різні визначення, їх об'єднує спільність функції – «передача інформації від одного джерела до іншого».

Слід відзначити дослідження, пов'язані із соціальною та політичною комунікацією. Зокрема Барішполець (2013) у питанні міжособистісної комунікації в інформаційному просторі, розглянув феномен брехні в його різних проявах: як соціального явища, як методу масової та міжособової комунікації, як різновид соціальної інформації. Він вважає, що брехня є невід'ємною частиною сучасних ЗМІ, які спотворюють відображення соціальної дійсності, що проявляються у непропорційному розподілі ефірного часу для представників влади та застосуванні методів, що вводять глядача в оману.

У галузі комунікації та журналістики Іванов (1996) проводить ґрунтовні дослідження пов'язані з процесами масової комунікації та оптимізацією роботи мас-медіа. Він вперше розробив методологічні та методичні засади контент-аналізу матеріалів мас-медіа. У працях з політичної комунікації розглядалися політичний дискурс (Шомова, 2016), роль ЗМІ у формуванні та просуванні іміджу політичного лідера (Попов та Федоров, 2004; Давидова, 2009; Шелекасова, 2000; Пищева, 2002, Грошев та Горбенко, 2015; Шелекасова). особливості комунікації у політичній діяльності (Бебик, 2001; Грачев, 2004; Denton та Woodward, 1990). Дискурс як соціально-психологічний феномен аналізується Андрієвською (2009), Кочубейник (2015), Чепелевою (2019).

У галузі філології Почепцовим (2001) була ґрунтовно пропрацьована теорія комунікації роботи в системі ЗМІ. На особливу заслуговує аналіз іміджу політичних лідерів на підставі публічних промов. Його дослідження торкаються питань інформаційних та політичних війн, конфліктів в соціально-політичній сфері. Він вважає, що інформаційне середовище

формується в достатньо динамічній манері, до якої практично не готові існуючі державні структури.

У межах філологічних наук здійснювалися дослідження медіатексту в політичній комунікації (Добросклонская, 2008; Шмелёва, 2012) та мовних маніпуляцій (Сентенберг&Карасик, 1993; Бульгіна&Шмелев, 1997).

У соціології масової комунікації Lasswell (1948) була запропонована модель комунікаційного процесу, яка отримала широке визнання та використовується в практиці як одна з провідних схем розуміння у політичній комунікації.

Інформаційно-комунікативна діяльність медіа-працівника включає використання як вербальних, так і невербальних параметрів. Окрім побудови інформаційного повідомлення, застосовуються додаткові маркери, що покликані акцентувати увагу на потрібних моментах. В усному мовленні – це голос, міміка та жести. У письмовому тексті – шрифт, розташування на сторінці, графічні матеріали та зображення.

Попри існування різноманітних підходів проблема інформації як знань залишається невирішеною. Механізми того, як журналістські матеріали, що надходять через інформаційні канали засобів масової інформації, впливають на картину світу особистості – зокрема, в умовах сучасних інформаційних війн, не були достатньою мірою досліджені психологами. Зокрема це стосується питання аналізу психологічних особливостей суб'єкта на основі аналізу створених та репродукованих ним текстів. Аналіз вирішення проблеми інформаційно-комунікативного впливу через засоби масової інформації показав, що проблема лише частково висвітлювалась у політології, філології, соціології та психології. У дослідженнях здебільшого аналізувалися суміжні проблеми, при вирішенні яких не розкривалися психологічні особливості інформаційно-комунікативної діяльності фахівця мас-медіа.

Аналіз інформаційно-комунікативної діяльності є принципово новою можливістю вивчення психології діяльності і відкриває додаткові можливості для розкриття психологічних механізмів функціонування мас-медіа та їх впливу на аудиторію засобами психолінгвістики. Дослідження комунікативної діяльності розглядалося й в інших ракурсах, при цьому дослідники не заглиблювалися у специфіку роботи медіа-працівників, не розглядали шляхи впливу на свідомість та механізми протидії, що доцільно застосовувати в умовах кризових станів суспільства.

Оцінка стану вирішення проблеми свідчить про те, що психологія не має ґрунтового дослідження цієї проблеми і не володіє цілісним знанням про особливості інформаційно-комунікативної діяльності працівників ЗМІ, що і визначає її актуальність в сучасних умовах.

Мета статті. Розглянути суть поняття інформаційно-комунікативної діяльності медіафахівців, визначити значення та структуру терміну в контексті діяльності медіафахівця.

Виклад матеріалу дослідження. Дослідження інформаційно-комунікативної діяльності в розрізі «інформація-комунікація – медіа-працівник – аудиторія – вплив на свідомість» має відобразити важливі аспекти формування картини світу людини у певний період часу. Вивчення ролі інформаційного впливу на свідомість дасть змогу поглибити розуміння комунікативної функції психіки, свідомого та підсвідомого, аналіз діалектики соціального та природного, зовнішніх та внутрішніх факторів та розв'язання інших актуальних питань.

На нашу думку, інформаційно-комунікативний підхід до вивчення діяльності працівника ЗМІ відкриває нові можливості для вивчення психології процесів комунікації.

Інформаційно-комунікативна діяльність є публічною, масовою комунікацією, яка створює та передає продукти усного або писемного мовлення через ЗМІ з метою поінформувати, дати знання, висвітлити події та вплинути на світогляд аудиторії. Інформаційно-комунікативна діяльність ЗМІ в умовах кризових станів суспільства має свою специфіку і обумовлена геополітичними інтересами країни, ментальними особливостями аудиторії та економічною ситуацією в країні. Її першочерговим завданням є забезпечення впливу на свідомість та відтворення певної картини світу у суб'єктів впливу.

Інформаційно-комунікативна діяльність представників ЗМІ покликана впливати на індивідуальну або колективну свідомість та поведінку, що досягається завдяки різним мовленнєвим засобам.

Під комунікативним впливом засобів масової комунікації ми розуміємо використання вербальних, невербальних, візуальних засобів та параграфеміки з метою побудови повідомлень, які мають здатність впливати на свідомість та поведінку аудиторії.

Особливістю інформаційно-комунікативної діяльності працівника ЗМІ є відсутність безпосередньої взаємодії з суб'єктами комунікації. «Автор і його аудиторія роз'єднані у часі, але живуть в загальному національно-культурному полі» (Богуславская, 2008, с. 44). Будь-які дії, спрямовані на репрезентацію інформаційного продукту в ЗМІ, відбуваються в умовах опосередкованих відносин з аудиторією і орієнтовані на передавання інформації, висвітлення смислів і фактів таким чином, щоб це було прийнято аудиторією з метою формування відповідного ставлення і точки зору.

На підставі теоретичного аналізу ми гіпотетично вичленували в структурі інформаційно-комунікативної діяльності такі компоненти: когнітивний; мотиваційно-цільовий; комунікативно-мовленнєвий; конотативний.

Інформаційно-комунікативна діяльність має суб'єкт-суб'єктний, точніше суб'єкт-об'єкт-суб'єктний, характер: суб'єкти (медіа-працівники) впливають на об'єкти впливу (аудиторія, суспільство) й отримують взаємовплив у відповідь (зворотний зв'язок). При цьому в якості об'єкта впливу може виступати особистість, соціальна група і суспільство загалом.

З часом аудиторія переходить із стану об'єкта впливу у стан суб'єкта, що впливає на свідомість свого оточення. Таким чином, ми отримуємо так звану ланцюгову реакцію, першоджерелом якої є інформаційно-комунікативний вплив медіа-працівника, у вигляді текстів, аудіо та візуальних засобів впливу.

Основні характеристики професійної діяльності медіа-працівника безпосередньо впливають на характеристики його інформаційно-комунікаційної діяльності – при цьому ураховуються особливі умови (криза, гібридна війна тощо), в яких така комунікація відбувається.

Інформаційно-комунікативна діяльність – складне поняття: це комунікативна діяльність у складі професійної діяльності. Інформаційно-комунікативна діяльність – це специфічний вид професійної діяльності, що зумовлений чітко визначеними цілями і забезпечує *комунікацію* – встановлення психічного зв'язку і справляння психологічного впливу через повідомлення – й *інформування* (передавання інформації та обмін нею – у разі усної діалогічної комунікації) соціальних суб'єктів про реальність, детерміноване професійними завданнями медіа-суб'єкта.

Інформаційно-комунікативна діяльність визначає специфіку медіа-комунікації суб'єкта; в якості суб'єкта виступає медіа-працівник. Отже, на продукти інформаційно-комунікативної діяльності впливають як зовнішні, так і внутрішні фактори. Звідси випливає таке:

- Інформаційно-комунікативна діяльність є ширшим поняттям, ніж комунікативна діяльність. Тому спільно з вивченням діяльнiсної сторони процесу комунікації увага має зосереджуватися в дослідженні й на впливі на свідомість іншої людини, а також на здатності суб'єкта детермінізувати емоційно-вольовий компонент і мотиваційну сферу.

- Інформаційно-комунікативна діяльність – це взаємодія, що здійснюється між суб'єктами і спрямована на досягнення результату через створення, переробку та передачу інформації. Іншими словами, це взаємодія, що здійснюється між суб'єктами і спрямована на досягнення кінцевої мети, що полягає в налагодженні комунікативних відносин та досягненні спільного результату шляхом створення, переробки, зберігання та передачі інформації.

- Інформаційно-комунікативна діяльність залежить від ряду факторів, серед яких першочергове значення мають лінгвістичні, екстралінгвістичні, соціальні та політичні.

Ми розглядаємо інформацію та комунікацію як взаємопов'язані види діяльності, що впливають як на індивідуально-психологічну специфіку діяльності окремого суб'єкта, так і на колективну свідомість аудиторії.

Ми виділяємо низку параметрів, що обумовлюють інформаційну діяльність медіапрацівника:

1) демографічні параметри – такі, як чисельність населення, котре спілкується тією чи іншою мовою; спосіб розселення; вік носіїв тієї чи іншої мови;

- 2) соціальна структура суспільства;
- 3) культурні та ментальні особливості;

4) лінгвістичний код (позначення сукупності правил або обмежень, що забезпечують мовленнєву діяльність або функціонування будь-якої знакової системи. Код повинен бути зрозумілим для усіх учасників комунікативного процесу і тому носити конвенціональний характер (має умовний загальноприйнятий, відповідний до традицій). Конвенційність звичайно неявно виражена та самовстановлюється у багатьох комунікативних актах.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Все вище сказане вимагає ліквідації тих прогалин, які мають місце у царині вивчення інформаційно-комунікативної діяльності медіа-працівника в ситуації конфліктів та криз, та потребує ґрунтовного дослідження як в теоретичному, так і в емпіричному плані.

У зв'язку з цим головним завданням будь-якої держави в умовах конфліктів є встановлення ознак інформаційно-комунікативного впливу, що прямо чи завуальовано розхитують суспільство, що надалі може призвести до відкритих або прихованих військових конфліктів та якомога раніше та забезпечити протидію інформаційно-комунікаційному впливу серед населення своєї країни, а також вжити необхідних запобіжних заходів у зовнішній політиці. Для ведення ефективної протидії, на нашу думку, потрібно ретельно дослідити ознаки, методи і прийоми інформаційно-комунікативно діяльності і вибудувати на їх основі стратегію і тактики захисту та протидії.

Така протидія буде набагато ефективнішою у разі проведення наукових досліджень, спрямованих на розробку методів запобігання та протидії психологічному впливу на вітчизняну та світову аудиторію. В умовах посилення зовнішніх загроз і для подолання наслідків гуманітарної катастрофи потрібно розв'язати низку пріоритетних завдань в освітній сфері – зокрема, впроваджувати на всіх етапах освітнього процесу елементи сучасної медіаосвіти як дієвого засобу нейтралізації маніпулятивних технологій, а також потужного інструмента розвитку в учнів і студентів здатності самостійно оцінювати об'єктивність і правдивість інформації, отримуваної з різних джерел.

Таким чином, дослідження інформаційно-комунікаційної діяльності в умовах гібридної війни є актуальною темою, що відповідає нинішнім запитам українського суспільства та світової спільноти.

Список використаних джерел:

1. Denton, R. (1990). *Woodward G. Political Communication in America.* - N.-Y.: Praeger Publishers
2. Lasswell, H. (1948). *The Structure and Function of Communication in society.* The Communication of Ideas (Ed.by Bryson). New York.
3. Schramm, W. (1954). *How communication works.* In W. Schramm (Ed.), *The process and effects of communication* (pp. 3-26). Urbana, Illinois: University of Illinois Press

4. Андрієвська, В.В. (2009). Причини порушення правил кооперації у франкомовному драматургічному дискурсі абсурдизму. *Науковий вісник Чернівецького університету. Романо-слов'янський дискурс*, 484, 49-52.
5. Баришполець, О. Т. (2013). *Брехня в інформаційному просторі та міжособовій комунікації*. Кіровоград: Імекс-ЛТД
6. Бебик, В. (2001). *Базові засади політології: історія, теорія, методологія, практика*. Монографія, МАУП
7. Богуславская, В.В. (2008). *Моделирование текста: лингвосоциокультурная концепция. Анализ журналистских текстов*. УРСС Эдиториал.
8. Булыгина Т.В. & Шмелев А.Д. (1997). *Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики)*. Школа «Языки русской культуры»
9. Грачев, М.Н. (2004). *Политическая коммуникация: теоретические концепции, модели, векторы развития*. М., Прометей.
10. Грошев, И.В. & Горбенко, А.В. (2015). Социально-психологический образ кандидата как основной элемент системы политических выборов. *Вопросы психологии*, 5, 55-66
11. Давыдова, Т.Ю. (2009). *СМИ как фактор формирования образа власти в картине мира российских граждан*. (Дис. канд. політ. наук). МГУ ім. М.В. Ломоносова.
12. Добросклонская, Т.Г. (2008). *Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: современная английская медиаречь*. Наука.
13. Жукова, Я. & Ширков, Ю. (1989). *Модели массовой коммуникации. Научный отчет*. Москва: Гостелерадио СССР.
14. Иванов, В.Ф. (1996). *Методологія та методика дослідження змісту масової комунікації* (Дис. докт. філол. наук). КНУ імені Тараса Шевченка.
15. Кондаков, Н.И. (2013). *Логический словарь-справочник*. Москва: Книга по Требованию.
16. Кочубейник, О.М. (2015). Дискурсивні процеси: як конструється асиметричність соціальної реальності? *Психологічні науки: проблеми і здобутки*, 8, 82-97.
17. Ожегов, С. (2015). *Толковый словарь русского языка. 100 000 слов, терминов и выражений*. Москва: Мир и Образование. «Язык».
18. Пищева, Т. Н. (2002). Затрудненное общение: Барьеры в восприятии образов политиков. *Полис*, 5, 158-169
19. Попов, В.Д. & Федоров, Е.С. (2004). *Коммуникативные коды имиджа власти*. Москва: Камерон
20. Почепцов, Г.Г. (2001). *Теория коммуникации*. Киев: Ваклер; Москва: Рефл-бук.
21. Сентенберг, И.В. & Карасик, В. И. (1993). Псевдоаргументация: некоторые виды речевых манипуляций. *Речевое общение и аргументация*, 1, 30—38
22. Сенченко, М. (2014). Запорука національної безпеки в умовах інформаційної війни. *Вісник Книжкової палати*, 6, 3-9.
23. Фет, Я.И. (Ред) (2007). Берг А.И. *Информатика: неограниченные возможности и возможные ограничения*. Москва: Наука.

24. Чепелева, Н.В. (Ред.). (2019). *Дискурсивні технології самопроекування особистості*. Монографія. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.
25. Шелекасова, Н. П. (2000). Бессознательные аспекты имиджа политического лидера. *Полис. Политические исследования*, 4. 130.
26. Шмелёва, Т.В. (2012). Медиалингвистика как медийное речеведение. Дускаева, Л.Р., Цветова, Н.П. (Ред.). СПб: *Медиатекст как полиинтенциональная система*, 56—61.
27. Шомова, С.А. (2016) *От мистери до стрит-арта. Очерки об архетипах культуры в политической коммуникации*. Высшая Школа Экономики.
28. Яковлев, И.П. (2006). *Ключи к общению. Основы теории коммуникаций*. Авалон (Азбука-классика).

Reference:

1. Denton, R. (1990). *Woodward G. Political Communication in America*. - N.-Y.: Praegar Publishes.
2. Lasswell, H. (1948). *The Structure and Function of Communication in society*. The Communication of Ideas (Ed.by Bryson). New York.
3. Schramm, W. (1954). *How communication works*. In W. Schramm (Ed.), *The process and effects of communication* (pp. 3-26). Urbana, Illinois: University of Illinois Press.
4. Andriievska, V. V. (2009). Prychyny porushennia pravyl kooperatsii u frankomovnomu dramaturhichnomu dyskursi absurdyzmu [Reasons for violating the rules of cooperation in the French-language dramatic discourse of absurdism]. *Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu. Romano-slovianskyi dyskurs - Scientific Bulletin of Chernivtsi University. Romano-Slavic discourse*, 484, 49-52 [in Ukrainian].
5. Baryshpolets, O. T. (2013). *Brekhnia v informatsiinomu prostori ta mizhosobovii komunikatsii [Lies in the information space and interpersonal communication]*. Kirovohrad: Imeks-LTD [in Ukrainian].
6. Bebyk, V. (2001). *Bazovi zasady politolohii: istoriia, teoriia, metodolohiia, praktyka [Basic principles of political science: history, theory, methodology, practice]*. Monohrafiia, MAUP [in Ukrainian].
7. Boguslavskaya, V.V. (2008). *Modelirovaniye teksta: lingvosotsiokulturnaya kontseptsiya. Analiz zhurnalistskikh tekstov [Text modeling: linguosociocultural concept. Analysis of journalistic texts]*. URSS Editorial [in Ukrainian].
8. Bulygina T.V. & Shmelev A.D. (1997). *Yazykovaya kontseptualizatsiya mira (na materiale russkoy grammatiki) [Linguistic conceptualization of the world (based on Russian grammar)]*. Shkola «Yazyki russkoy kultury» [In Russian].
9. Grachev. M. N. (2004). *Politicheskaya kommunikatsiya: teoreticheskiye kontseptsii. modeli. vektory razvitiya [Political communication: theoretical concepts, models, vectors of development]*. Moscva: Prometey [In Russian].
10. Groshev. I. V. & Gorbenko. A. V. (2015). *Sotsialno-psikhologicheskii obraz kandidata kak osnovnoy element sistemy politicheskikh vyborov [Socio-psychological image of the candidate as the main element of the system of political elections]*. *Voprosy psikhologii - Questions of psychology*, 5, 55-66 [In Russian].

11. Davydova. T. Yu. (2009). SMI kak faktor formirovaniya obraza vlasti v kartine mira rossiyskikh grazhdan [The media as a factor in shaping the image of power in the picture of the world of Russian citizens]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. MGU im. M.V. Lomonosova [In Russian].
12. Dobrosklonskaya. T.G. (2008). *Medialingvistika: sistemnyy podkhod k izucheniyu yazyka SMI: sovremennaya angliyskaya mediarech [Medialinguistics: a systematic approach to the study of the language of the media: modern English media speech]*. Nauka [In Russian].
13. Zhukova. Ya. & Shirkov. Yu. (1989). *Modeli massovoy kommunikatsii. Nauchnyy otchet [Models of mass communication. Scientific report]*. Moscwa: Gosteleradio SSSR [In Russian].
14. Ivanov, V.F. (1996). Metodolohiia ta metodyka doslidzhennia zmistu masovoi komunikatsii [Methodology and methods of researching the content of mass communication] *Doctor's thesis*. KNU imeni Tarasa Shevchenka [in Ukrainian].
15. Kondakov. N.I. (2013). *Logicheskii slovar-spravochnik [Logical reference dictionary]*. Kniga po Trebovaniy [In Russian].
16. Kochubeinyk, O.M. (2015). Dyskursyvni protsesy: yak konstruiuietsia asymetrychnist sotsialnoi realnosti? [Discursive processes: how is the asymmetry of social reality constructed?] *Psykholohichni nauky: problemy i zdobutky - Psychological sciences: problems and achievements*, 8, 82-97 [In Russian].
17. Ozhegov, S. (2015). *Tolkovyy slovar russkogo yazyka. 100 000 slov. terminov i vyrazheniy [Explanatory dictionary of the Russian language. 100,000 words, terms and expressions]*. Mir i Obrazovaniye «Yazyk» [In Russian].
18. Pishcheva, T.N. (2002). Zatrudnennoye obshcheniye: Baryery v vospriyatii obrazov politikov [Difficult communication: Barriers in the perception of images of politicians]. *Polis*. 5, 158-169 [In Russian].
19. Popov, V.D. & Fedorov. E.S. (2004). *Kommunikativnyye kody imidzha vlasti [Communicative power image codes]*. Moscwa: Kameron [In Russian].
20. Pocheptsov, G.G. (2001). *Teoriya kommunikatsii [Communication theory]*. Kyiv: Vakler; Moscwa: Refl-buk [In Russian].
21. Sentenberg, I.V. & Karasik, V.I. (1993). Psevdoargumentatsiya: nekotoryye vidy rechevykh manipulyatsiy [Pseudo-argumentation: some types of speech manipulations]. *Rechevoye obshcheniye i argumentatsiya - Speech communication and argumentation*, 1, 30—38 [In Russian].
22. Senchenko, M. (2014). Zaporuka natsionalnoi bezpeky v umovakh informatsiinoi viiny [The key to national security in an information war]. *Visnyk Knyzhkovoii palaty- Bulletin of the Book Chamber*, 6, 3-9 [in Ukrainian].
23. Fet. Ya.I. (red) (2007). Berg A.I. *Informatika: neogranichennyye vozmozhnosti i vozmozhnyye ogranicheniya [Berg AI Informatics: unlimited possibilities and possible limitations]*. Moscow: Nauka [In Russian].
24. Chepelieva, N.V. (Ed.). (2019). *Dyskursyvni tekhnolohii samoproektuvannia osobystosti [Discursive technologies of self-design of personality]*. Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
25. Shelekasova. N. P. (2000). Bessoznatelnyye aspekty imidzha politicheskogo lidera [Unconscious aspects of the image of a political leader]. *Polis. Politicheskyye issledovaniya - Polis. Political research*. 4, 130 [In Russian].
26. Shmeleva. T.V. (2012). Medialingvistika kak mediynoye rechevedeniye [Medialinguistics as media rhetoric]. Duskayeva. L.R., Tsvetova. N. P. (Ed.). SPb.

Mediatekst kak poliintentsionalnaya Sistema - Media text as a polyintentional system, 56—61 [In Russian].

27. Shomova. S.A. (2016) *Ot misterii do strit-arta [From Mystery to Street Art]*. Ocherki ob arkhетipakh kultury v politicheskoy kommunikatsii. Vysshaya Shkola Ekonomiki [In Russian].

28. Yakovlev. I.P. (2006). *Klyuchi k obshcheniyu [Keys to communication]*. Osnovy teorii kommunikatsiy. Avalon (Azbuka-klassika) [In Russian].

Крылова-Грек Ю.М. Понятия информационно-коммуникативной деятельности медиа-специалиста в психологии. В статье рассмотрены суть понятия информационно-коммуникативной деятельности медиаспециалистов. Мы рассматриваем информацию и коммуникацию как взаимосвязанные виды деятельности, влияющие как на индивидуально-психологическую специфику деятельности отдельного субъекта, так и на коллективное сознание аудитории. Информационно-коммуникативная деятельность медиаспециалиста включает использование как вербальных, так и невербальных параметров. Кроме построения информационного сообщения, применяются дополнительные маркеры, призванные подчеркивать внимание на нужных моментах. В устной речи - это голос, мимика и жесты. В письменном тексте - шрифт, расположение на странице, графические материалы и изображения. Мы рассматриваем информационно-коммуникативную деятельность медиаспециалиста как сложное понятие детерминировано профессиональными задачами медиасубъекта, назначение которого - оказывать психологическое воздействие на аудиторию через сообщения и информировать ее. Мы исследуем информационно-коммуникативную деятельность в разрезе «информация-коммуникация - медиафахивец - аудитория - воздействие на сознание», что показывает так называемую цепную реакцию, первоисточником которой является информационно-коммуникативное воздействие медиаспециалиста в виде текстов, аудио и визуальных средств воздействия. Мы определили значение и структуру данного срока, а также показали целесообразность информационно-коммуникативного подхода для рассмотрения деятельности медиаспециалиста. Мы выделили следующие компоненты информационно-коммуникативной деятельности: когнитивный; мотивационно-целевой; коммуникативно-речевое; конотативный. Мы доказываем, что информационно-коммуникативная деятельность в составе профессиональной деятельности обусловлена четко определенными целями, обусловленная внешними и внутренними факторами. Мы говорим о таких особенностях информационно-коммуникативной деятельности как способность обеспечивать взаимодействие между субъектами и направленность на достижение конечной цели; зависимость от ряда внешних и внутренних факторов. Мы выделили параметры, обуславливающих информационную деятельность медиапрацівника: демографические; социальная структура общества; культурные и ментальные особенности; лингвистический код. Такой подход позволит раскрыть важные аспекты формирования картины мира человека в определенный промежуток времени под влиянием СМИ. Исследование методов и приемов информационно-коммуникативной деятельности позволит выстроить стратегии защиты и противодействия опасным медиавпливам в информационном противостоянии.

Ключевые слова: медиаспециалист, информационно-коммуникативный, медиа, влияние, деятельность, информационная война.

Krylova-Grek Yu.M. The concept of information and communication activity of journalists in psychology. In the article considers the essence of the concept of information and communication activities of media professionals. We consider information and communication as interrelated activities that affect both the individual psychological specifics of the individual and the collective consciousness of the audience. Information and communication activities of a media specialist include the use of both verbal and nonverbal parameters. In addition to constructing an information message, additional markers are used to emphasize the right points. In oral speech - it's voice, facial expressions and gestures. In written text - font, page layout, graphics and images. We consider the information and communication activities of a media specialist as a complex concept determined by the professional tasks of the media entity, the purpose of which is to exert a psychological influence on the audience through messages and inform it. We study information and communication activities in the context of "information-communication - media specialist - audience - influence on consciousness", which shows the so-called chain reaction, the primary source of which is the information and communication influence of the media specialist, in the form of texts, audio and visual means. We defined the meaning and structure of this term, as well as showed the feasibility of information and communication approach to consider the activities of a media professional. We have identified the following components of information and communication activities: cognitive; motivational-target; communicative-speech; connotative. We prove that information and communication activities as part of professional activities are due to clearly defined goals, due to external and internal factors. We talk about such features of information and communication activities as the ability to ensure interaction between actors and the focus on achieving the ultimate goal; dependence on a number of external and internal factors. We have identified the parameters that determine the information activities of the media worker: demographic; social structure of society; cultural and mental features; linguistic code. This approach will reveal important aspects of forming a picture of the human world in a certain period of time under the influence of the media. The study of methods and techniques of information and communication activities will build strategies to protect and combat dangerous media influences in the information confrontation.

Keywords: journalist, information and communication, media, impact, activity, information war

КРИЛОВА А. А.

магістерка Київського університету імені Бориса Грінченка, м.Київ.

КРАЄВА О. А.

кандидатка психологічних наук, доцентка кафедри практичної психології Київського університету імені Бориса Грінченка, м.Київ.

ДО ПРОБЛЕМИ НАРАТИВНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ОПЕРАТОРІВ СЛУЖБИ ПІДТРИМКИ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ COVID

Крилова А.А. Краєва О.А. До проблеми нарративної ідентичності операторів служби підтримки в умовах пандемії COVID. У статті відображено спробу теоретичного аналізу нарративної ідентичності поряд із представленою авторською моделлю нарративної ідентичності операторів служби підтримки, яка включає в себе декілька структурних компонентів: самоідентифікацію, «Я-концепцію», автобіографічний досвід, темпоральність. Авторське бачення стану нарративної ідентичності операторів служби підтримки, втілене в розробленій моделі, доводить включення в себе не лише фактору сталості – сформованості, незмінності окремих характеристик ідентичності, «образу-Я», а й прогресивного аспекту – можливості змінювати ставлення до життєвого досвіду, трансформувати власну нарративну ідентичність, додаючи до автобіографії особистості нових значень. Нарративну ідентичність інтерпретовано як усвідомлення особистістю власного «Я», значимого досвіду, що вплітається у розповідь про життя. Серед компонентів нарративної ідентичності відзначено: включення особистості у нарратив, використання структури ідентичності, послідовність (історичність) оповіді, вироблення власного сенсу з нарративу. Нарративну ідентичність репрезентовано системою значимих подій, що разом поєднуються в цілісний самонаратив, який, у свою чергу, активно включено в особистий нарратив – розповідь про себе – який може змінюватися протягом часу, залежно від зміни важливості подій, або ж додавання нових значимих дефініцій. Наголошено, що нарративна ідентичність особистості може відтворювати зв'язок між собою у минулому та теперішньому, що сприяє психологічному аналізу її стану та розвитку впродовж життя.

Ключові слова: автобіографічний досвід, нарратив, нарративна ідентичність, оператори служби підтримки, особистісний нарратив, самоідентифікація, самонаратив, темпоральність, Я-концепція.

Постановка проблеми. На сьогодні відомо безліч видів ідентичності, однією з яких є нарративна. Її унікальність полягає в тому, що вона напряму пов'язана з природною здатністю людини до створення оповіді (від англ. «narrative» – нарратив). Через оповідь передаються важливі дані про суспільний та особистий досвід, що уможливорює комунікацію із зовнішнім світом та осмислення себе як учасника соціуму. Особливістю ж особистих нарративів – розповідей про себе – є те, що людина відкриває собі та оточуючим деталі свого розвитку як особистості та те, яким світоглядом вона керується.

Термін «нарративна ідентичність» уособлює єдність індивідуальної історії, що оснований на пережитому досвіді минулого, сприйманні

теперішнього й уявленні про майбутнє, та у підсумку являє смислову єдність власної ідентичності для людини. Тому вивчення особистості через її розповідь про власне життя допомагає зрозуміти стан її нарративної ідентичності.

Аналіз досліджень і публікацій. Станом на сьогодні, дослідження нарративної ідентичності має особливе значення для вивчення не тільки ідентичності в цілому а й життєвого досвіду, адже, проявляючи власне ставлення до подій свого життя через особистий наратив, а також так званий «самонаратив» (він же – саморозповідь, самоопис) (Мороз, 2009), особистість одночасно залучає декілька аспектів своєї «Я-концепції».

Різні дослідження пропонують дещо варіативні системи компонентів нарративної ідентичності. До прикладу, робота 2020-року (Bates, Hobman, & Bell, 2020), з метою вивчення нарративної ідентичності молоді ЛГБТ-спільноти, пропонує розглядати такі інтегруючі компоненти, як: залучення до наративу (narrative engagement), структура ідентичності (identity configuration) та вироблення сенсу з наративу (narrative sense-making) (Bates, Hobman, & Bell, 2020). Перший компонент розглядається як визначення людиною своєї ролі у самонаративі, що має інтегрувати власне сприйняття індивідом себе. Другий компонент можна інтерпретувати як залучення форм ідентичності – що безпосередньо розкривають та у підсумку становлять цілісний «Образ-Я». Останній – це вироблення особистістю висновків на основі певних подій її життя, та власна інтерпретація їх впливу на неї.

Задля кращого розуміння суті того, як ідентичність здатна проявлятися через автобіографічну розповідь, слід згадати такий аспект як історичність. Дане явище О.О. Самчук (2014) згадує як «*властивість людської екзистенції*». Згідно думки автора, той, хто оповідає, усвідомлює початок, розвиток та фінал дій, і тому, «*проживаючи своє життя, людина конструює його в історію*» (Самчук, 2014). Особливе значення елементу історичності у вивченні нарративної ідентичності заключається у відсутності фіксації на конкретному часі – цей фактор дозволяє прослідкувати розвиток історії індивіда через декілька вимірів часу. Наратив (з лат. *narrare*, з англ. *narrate* – оповідати (Словник української мови, 1974, с. 718)) у цьому контексті являє собою історію, яка включає факти з життя та набирає унікальних значень. Відповідно, самонаратив скоріше є самоаналізом, відображенням власного досвіду особистості, що дозволяє зрозуміти яким чином окремий індивід усвідомлює себе (Мороз, 2009).

Поняття нарративної ідентичності крізь призму складової функційного забезпечення в якості слугування моделі для вивчення її системи вивчав О. Джужа (Мороз, 2009). На його думку, водночас нарративна ідентичність включала в себе такі функції: забезпечення відповідності психічної та оповідної реальностей, збереження тісного зв'язку з життєвим процесом, репрезентація найзначиміших форм ідентичності, і висвітлення культурних та етнічних детермінантів (Мороз, 2009). Додатковою ідеєю щодо особливості формування нарративної ідентичності є наступна: вона

формується з об'єднання минулого та уявного майбутнього, аби у результаті висвітлювати певну мету або ж ціль її існування (McAdams, & McLean, 2013, p. 233). Особливий інтерес у розумінні нарративної ідентичності становлять її розвиток та можливість психологічної адаптації до певних подій (McAdams, & McLean, 2013, p. 233)..

Влучний смисловий відтінок нарративній ідентичності надає П. Рікер, який вбачає у ній поєднання історичної якості та пізнання себе через оповідь. За ним, кожна історія, що поміщається у рамки тексту, обумовлюється часом, у межах якого була описана; а сам час також залежить від наданої оповіді, оскільки завдяки нарративу й існують певні часові проміжки (Ricoeur, 1984, p. 52). Тобто, темпоральний аспект (історичність) і міра оповідання певних подій стають взаємопов'язаними саме через взаємозалежність. А в умовах узагальнення та надання нарративу єдності історії, поняття «минулого, теперішнього та майбутнього» поступово стираються (Ricoeur, 1984, p. 61).

Можна припустити, що, внаслідок загального аналізу подій у межах конкретних часових проміжків, особистість визначає власне ставлення до свого досвіду та отримує можливість переосмислювати його, створюючи нові значення у майбутньому. Тож, ідентичність включає у себе дві взаємовиключні сторони: незмінність – як форму сталості та самоідентифікації, і здатність до змін – як можливість якісних новоутворень у розумінні себе. Ця теза досить метафорично представлена в однойменному заголовку однієї зі статей дотичної тематики (McLean, Pasupathi, & Pals, 2007): *«особистості створюють історії, що змінюють їх самих» («Selves Creating Stories Creating Selves»)*. За нашою думкою, нарративна ідентичність представляє собою систему значимих подій, що разом поєднуються в цілісний самонаратив, який, в свою чергу, активно включається в особистий наратив – розповідь про себе – який може змінюватися протягом часу, залежно від зміни важливості подій, або ж додавання нових значимих подій до нього.

Оскільки в нашому дослідженні розглядається не лише проблема стану нарративної ідентичності, а й окреслення потенційного впливу на неї пандемії, неможливо не звернути увагу на такі наукові розробки як: психологічний вплив пандемічної хвороби (Zhang et al, 2020), зокрема вплив на емоційний та поведінковий стани (Pedrosa et al., 2020), а також вплив пандемії на медпрацівників (Preti et al., 2020). Додатково соціальні і культурні аспекти та їх зв'язок з нарративною ідентичністю розглядаються у наступних працях: (Hammack, & Toolis, 2014), (Bates, Hobman, & Bell, 2020), (Poelker, Gibbons, Hughes, & Powlishta, 2016), (McLean, Pasupathi, & Pals, 2007) тощо.

Враховуючи аспект вивчення нарративної ідентичності саме працівників служби підтримки, стикаємося з деякими ускладненнями, які в той же час додають нашій роботі наукової новизни, адже на подібну тематику відсутні ретельно опрацьовані дослідження. Натомість, радше існують праці на суміжну тематику та вивчення нарративної ідентичності окремо, у різних контекстах та з варіативною вибіркою респондентів. До того ж, у світлі

останніх подій – охоплення країн пандемією COVID-19, логічно постає потреба у більшій увазі до вивчення психологічних особливостей ідентичності індивідів задля розуміння можливого впливу на них зовнішніх чинників, викликаних вірусом SARS. Саме тому було обрано в контексті нашого дослідження операторів служби підтримки як одну з найуразливіших категорій, з огляду на свої професійні обов'язки та умови праці. Той факт, що в цій професії зустрічаються досить різні типи особистостей – насамперед відносно демографічних факторів – доречно вивчати їх аспекти ідентичності, зокрема розкриття ідентичності через особистий нарратив. Адже, це потенційно надає більше можливостей для отримання уявлення про їх власний, неповторний прояв ідентичності загалом та нарративної ідентичності зокрема.

Мета статті. Робота має за мету здійснення теоретичного аналізу проблеми нарративної ідентичності операторів служби підтримки під час пандемії COVID; представлення авторської моделі нарративної ідентичності операторів служби підтримки, структурні компоненти якої викристалізовано через самоідентифікацію, Я-концепцію, автобіографічний досвід, темпоральність.

Виклад матеріалу дослідження. Оскільки шлях розвитку нарративної ідентичності відбивається в загальній матриці ідентичності загалом, неможливо не звернути увагу на досить влучне визначення структури ідентичності, яку пропонують В. Л. Зливков та С. О. Лукомська (2013), в якості *«динамічного соціального продукту інтеріоризації ресурсів пам'яті, свідомості та інтерпретацій, які характеризують біологічний організм, впливають на процеси соціального життя людини»* (с. 147). Річ у тому, що задля формування власної ідентичності індивід проходить певні етапи розвитку, що у результаті додають нових характеристик та значень до його світогляду. Те ж саме стосується і становлення ідентичності через розповідь – адже, осмислення власного життя шляхом оповідання про нього відбувається неодноразово впродовж певних часових періодів, що дозволяє створювати нові сенси та ставлення до власного досвіду. Вельми влучне визначення суті вивчення ідентичності через її особистий нарратив пропонують Ф. Гаммак та Е. Туліс (Hammack, & Toolis, 2014), вказуючи, що інтерпретація життєвого досвіду відбувається не лише за окремий період часу, а за все життя, з чого постає висновок, що увесь життєвий шлях – *«сам по собі є предметом загальної інтерпретаційної діяльності»* (с. 49).

Логічно вважати, що для формування нарративної ідентичності мають існувати певні когнітивні обумовлення, а саме здатність особи до перетворення свого життєвого досвіду у нарратив. Сьогодні це пов'язують з існуванням автобіографічної пам'яті, що допомагає розуміти особистість та те, як вона формує зі свого досвіду конкретний сенс (Singer, 2004, p. 440). Поняття автобіографії (з грец. «autos» – сам, «bios» – життя, «grapho» – писати) розуміється як «опис власного життя» (Словник української мови, 1970-1980, с. 11) та включає в себе події із особистого досвіду. Появу ж

самого явища персонального (особистого) наративу пов'язують із віковим періодом у два роки, коли дитина тільки починає говорити. Поступово, вже до 3,5 років у малюка розвивається здібність до примітивної розповіді про себе у минулому часі, якої достатньо для того, аби її зміст був зрозумілий (Reese, Chen, Jack, & Hayne, 2009, p. 25).

Так, у процесі свого розвитку, взаємодіючи з іншими, особистість оброблює свій життєвий досвід та вносить до нього корективи відповідно до зовнішніх соціальних та культурних впливів. Ділитися власними наративами особистість починає з членами сім'ї та однолітками, і чи не найкритичнішим етапом розвитку наративних навичок у дітей є обговорення подій із батьками (Fivush, Haden, & Reese, p. 2006). У випадку, якщо батьки приділяють більше уваги деталізації розповіді та розбору її причин та емоційного значення, це може стимулювати дитину до створення більш наповнених оповідей про себе. У процесі дорослішання все більшу роль для розвитку власного наративу має його осмислення, що особливо помітно на прикладі підлітків та дорослих, які роблять більше сенсу з тих історій, де вони розповідають про себе (McLean, 2005, p. 685). Річ у тім, що, розважаючи співбесідника, значення сказаного не є настільки ж актуальним, як коли хтось розповідає про себе іншому (McLean, 2005, p. 685). Також, важливе місце в основі вдосконалення власного наративу займає наявність уважного слухача: деякі дослідження показують, що уважне слухання сприяє кращому оповіданню про себе (Pasupathi, & Hoyt, 2010).

Відповідно, задля кращого осмислення оповіді важливе позитивне ставлення з боку інших. Що, в свою чергу, веде до більш міцного закріплення значень, наданих самій оповіді, та вкорінення цих значень у розуміння людиною себе. Згідно нашої думки, вдалу схематичну модель того, як працює система включення автобіографічних історій в розуміння людиною себе запропонували К. МакЛін (McLean, Pasupathi, & Pals, 2007) разом з іншими дослідниками, що відображено на рис. 1:

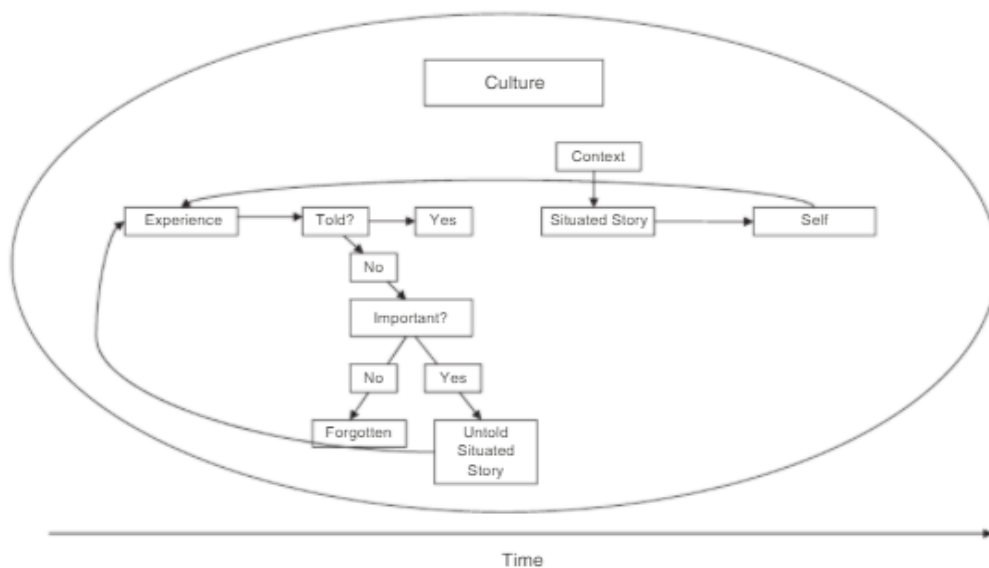


Figure 1 Process model of self-development.

Рисунок 1. Модель саморозвитку (McLean, Pasupathi, & Pals, 2007).

Суть моделі заключається в наступному: на процес створення історій на основі життєвих подій впливає контекст та досвід, які в свою чергу залежать від культурного середовища та набуваються впродовж певного часу. У випадку, якщо якийсь досвід не оповідається та не визнається індивідом як «значимий», з часом він забувається. Якщо ж історії ще не було створено, проте сама подія все ще вважається важливою, таке явище набуває статусу «нерозказаної ситуативної історії» та ще має шанс на те, аби бути вербалізованим (McLean, Pasupathi, & Pals, 2007). У свою чергу, будь-які ситуативні історії залежать від контексту та впливають на особистість (McLean, Pasupathi, & Pals, 2007). Як наслідок, обрані індивідом оповіді додаються до його бачення себе та власної історії, та потенційно приносять додаткові зміни до його ідентичності.

Дослідники Ф. Гаммак та Е. Туліс (Hammack, & Toolis, 2014), згадуючи у своїй роботі Колера та Виготського, наголошують на прямому зв'язку розвитку самонаративу з тими соціальними конструктами та визначеннями, які існують у суспільстві (с. 46). Тим не менш, автобіографічна оповідь також грає особливо активну роль у трансформації особистості як окремого учасника соціуму та індивідуальності – внаслідок відтворення або ж відмови від «статусу-кво» (Hammack, & Toolis, 2014, p. 51).

Вище наведені дані щодо розуміння аспектів стану та розвитку наративної ідентичності особистості, дозволяють нам допустити, що пандемія COVID може потенційно здійснювати певний вплив на наративну ідентичність операторів служби підтримки, що може відобразитися на їх психічному здоров'ї, професійній самоідентифікації тощо.

Річ у тім, що на тлі глобальної економічної кризи, спричиненої пандемією, стала більш помітною криза соціальна – у вигляді різних обмежень, що більшою мірою стали направленими на соціальні відносини у суспільстві. Припускається, що саме обмеження, накладені на відстань між людьми у громадських місцях та загальну соціальну мобільність, можуть мати вплив на психічне здоров'я членів соціуму (Pedrosa et al., 2020). Із недавніх досліджень, як відповідь на наслідки пандемії у людей спостерігалось збільшення інтенсивності наступних станів: функціональні розлади, нудьга, стигматизація, занепокоєння, фобія, фрустрація та злість (Pedrosa et al., 2020). Ці та інші аспекти можуть також бути пов'язаними з розладами сну, критичними станами (де має місце тривожність), а також депресією та суїцидальною поведінкою (Sher, 2020).

Наслідки пандемії, що охоплюють багато сфер людського життя, несуть у собі елемент кризи, адже у кожного, кого вони зачепили, звичний плин життя зазнав певної трансформації. Для деякого цей досвід може бути травматичним, що у свою чергу відображається в наративній ідентичності: це може проявлятися у відсутності в самонаративі логічної та чуттєвої складових (Tuval-Mashiach et al., 2004).

Втім, слід зауважити, що реакція на соціо-культурні чинники (включаючи ті, що спричинені пандемією) є досить індивідуальною та

більше залежить від того, як сама людина відповідає на стрес і які техніки протидії може використовувати. Із деяких досліджень на цю тему було заключено, що саме активний контроль власних емоцій (як наприклад увага до своїх почуттів та активний пошук шляхів їх покращення) призводить до позитивного психічного стану (Restubog, Ocampo, & Wang, 2020). Сюди ж можна віднести позитивні копінг-стратегії, що індивіди можуть використовувати для протидії стресу (Zhang et al., 2020). Використання подібних технік може потенційно знижувати рівень впливу зовнішніх стрес-факторів, включаючи глобальні чинники.

Тому, досліджуючи вплив пандемії на можливі зміни в наративній ідентичності операторів служби підтримки, в нас виникла необхідність створення моделі наративної ідентичності операторів служби підтримки. На рис. 2 представлено схематичне зображення авторської моделі:



Рисунок 2. Авторська модель наративної ідентичності операторів служби підтримки.

Для моделі наративної ідентичності оператора служби підтримки, було використано декілька структурних компонентів. Основні 4 компоненти у нашому випадку це: самоідентифікація, «Я-концепція», автобіографічний досвід та темпоральність. Самоідентифікація позначена поряд із логічною та чуттєвою наповненістю наративу, оскільки ці компоненти, на нашу думку, є взаємопов'язаними при створенні особистістю власного наративу.

З аналізу вищенаведеного теоретичного узагальнення в межах представленої проблематики дослідження, зрозуміло, що розповідаючи про себе людина водночас виступає суб'єктом («діячем») та особою, відносно якої відбуваються навколишні дії. Ці фактори створюють в індивіда власне бачення та ставлення до подій а також дозволяють йому бачити своє місце в певних ситуаціях. За умов нелогічного представлення подій, або ж відсутності чуттєвої наповненості наративу можна говорити про наявність травматичного досвіду (Tuval-Mashiach et al., 2004).

Наступний компонент – «Я-концепція» перш за все визначає самооцінку індивіда та його бачення своєї ролі у самонаративі. Будучи

включеним у наративну ідентичність, «Образ-Я» зазвичай проявляється у найбільш значимих для індивіда формах ідентичності, що обов'язково мають між собою важливий взаємозв'язок (Мороз, 2009). Тут ми також зазначили три основні види ідентичності, що потенційно мають розкриватися у самонаративі фахівця служби підтримки. Особистісна ідентичність включає в себе персональні цінності, вольові якості та мотивацію людини, та власне відображає сталу систему характеристик та цінностей (позитивне або негативне відношення до певних явищ), які здатні змінюватися за рахунок зовнішніх факторів, зокрема соціальних (Мороз, 2019). Соціальна ідентичність також містить риси, за рахунок яких особистість досягає відповідності певним соціальним ролям та які визначають її приналежність до певної групи (Мороз, 2009). Ця форма ідентичності також містить у собі мотиваційний компонент та керується оціночною та емоційною (афективною) складовими. Остання присутня і в професійній ідентичності, з огляду на те, що цей вид є різновидом соціальної ідентичності (Зливков, & Лукомська, 2013, с. 147). До емоційного компонента в цьому випадку додаються і ціннісна, і когнітивна складові, що дозволяють фахівцю усвідомлювати свою професійну приналежність та місце в робочому колективі (Зливков, & Лукомська, 2013, с. 147).

Наступний структурний елемент – автобіографічний досвід – представлений водночас і як стала форма, і як об'єкт, до якого вносяться зміни. Він формується за рахунок пам'яті про певні життєві події, що є найбільш значимими для людини. У той же час, новий досвід дозволяє створювати нові наративи, що потенційно можуть трансформувати ідентичність та вбудовуватися в її автобіографію у вигляді нових значень та сенсів (McLean, Pasupathi, & Pals, 2007). Як наслідок, відбувається ототожнення суб'єктивної реальності індивіда та реальності його особистого наративу – тобто, між ними вимальовується повна відповідність.

Останній компонент – темпоральність – уособлює собою аспект історичності, а саме часові проміжки, впродовж яких відбувається набуття досвіду, переосмислення та формування нових ставлень до життєвих ситуацій. Фактор історичності (темпоральності) має на увазі послідовність подій, адже в кожній історії обов'язково має бути початок, розвиток та фінал (Самчук, 2014). Так і у випадку з особистим наративом – особистість встановлює для себе логічний зв'язок між ситуаціями зі свого досвіду та заздалегідь розуміє їх наступність. Усе це разом дозволяє індивіду бачити наратив під певним кутом та формувати з нього свої висновки.

Резюмуючи, представлена модель наративної ідентичності включає в себе і фактор сталості – сформованості та незмінності окремих характеристик ідентичності та «образу-Я», і прогресивний аспект – можливість змінювати ставлення до життєвого досвіду та трансформувати цю ж ідентичність, додаючи до автобіографії особистості нових значень та інтерпретацій.

Висновки, перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Наративна ідентичність являє собою усвідомлення людиною

власного «Я», значимого досвіду, що влітається у її розповідь про життя. Серед компонентів нарративної ідентичності можна визначити такі як: включення особистості у наратив, використання структури ідентичності, послідовність (історичність) оповіді та вироблення власного сенсу з наративу. Саме через наративну ідентичність особистість може відтворити зв'язок між собою у минулому та теперішньому, що допомагає проаналізувати її розвиток впродовж життя.

Представлена авторська модель нарративної ідентичності оператора служби підтримки робить акцент на чотирьох компонентах і двох аспектах – незмінності нарративної ідентичності, здатності до трансформації. Серед компонентів виділяються самоідентифікація, «Я-концепція», темпоральність та автобіографічний досвід, оскільки разом вони формують ключові елементи функціонування нарративної ідентичності, адже, осмислюючи власний досвід індивід неминує приходити до ототожнення своєї психічної та оповідної реальностей. А це заглиблює нас в метафорику думки про те, що створені особистістю самонаративи змінюють її саму (McLean, Pasupathi, & Pals, 2007).

Перспективою подальшого вивчення обраної теми є безпосереднє емпіричне дослідження наявності (або ж відсутності) впливу соціокультурних аспектів, спричинених пандемією, на наративну ідентичність операторів служби підтримки. Цінні результати можуть бути отримані за допомогою особистих наративів операторів служби підтримки в якості довільного опису свого бачення власного «Я» до початку пандемії та на теперішній момент, в якості пропозиції порівняти минулий досвід бачення власної ідентичності з теперішнім на кшталт таких питань: «яким Ви представляли себе (Власне "Я") до початку пандемії?» та «яким Ви бачите себе (Власне "Я") зараз, на момент пандемії?», що може бути корисним для розуміння як власне нарративної ідентичності операторів служби підтримки, так і явища нарративної ідентичності в цілому.

Список використаних джерел:

1. Злишков В. Л., Лукомська С. О. (2013). Становлення поняття «професійна ідентичність» у вітчизняній і зарубіжній психології. *Горизонти освіти*, 143-148.
2. Краєва О. А. (2018). *Подолання кризи ідентичності в підлітковому віці*: монографія. Харків: Видавництво Іванченка І.С., 218 с.
3. Мороз Р. А. (2009). Наративний підхід до дослідження ідентичності особистості. *Наука і освіта: Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України*, 30-34.
4. Самчук О.О. (2014) Становлення феномену нарративної ідентичності особистості в історико-філософських парадигмах. Київ: ПАРАПАН, *Практична філософія*, 54, 114-146.
5. *Словник української мови: в 11 тт. АН УРСР (1970-1980)*. Інститут мовознавства. І. К. Білодіда (Ред.). Київ. Наукова думка, Т. 1.
6. *Словник української мови: в 11 томах (1974)*. Том 5, 718. Режим доступу: <http://sum.in.ua/s/opovidaty>

7. Bates A, Hobman T, Bell BT. (2020). “Let Me Do What I Please With It. Don’t Decide My Identity For Me”: LGBTQ+ Youth Experiences of Social Media in Narrative Identity Development. *Journal of Adolescent Research*. doi: 35(1):51-83.
8. Fivush, R., Haden, C. A., & Reese, E. (2006). Elaborating on elaborations: role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development. *Child development*, 77(6), 1568–1588. doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00960.x
9. Hammack, P. L., & Toolis, E. (2014). Narrative and the social construction of adulthood. *New directions for child and adolescent development*, 2014(145), 43–56. <https://doi.org/10.1002/cad.20066>
10. McAdams, Dan & McLean, Kate. (2013). Narrative Identity. *Current Directions in Psychological Science*. 22. 233-238. [10.1177/0963721413475622](https://doi.org/10.1177/0963721413475622).
11. McLean, K. C., Pasupathi, M., & Pals, J. L. (2007). Selves creating stories creating selves: a process model of self-development. *Personality and social psychology review : an official journal of the Society for Personality and Social Psychology, Inc*, 11(3), 262–278. doi.org/10.1177/1088868307301034
12. McLean K. C. (2005). Late adolescent identity development: narrative meaning making and memory telling. *Developmental psychology*, 41(4), 683–691. doi.org/10.1037/0012-1649.41.4.683
13. Pasupathi, M., & Hoyt, T. (2010). Silence and the shaping of memory: how distracted listeners affect speakers' subsequent recall of a computer game experience. *Memory (Hove, England)*, 18(2), 159–169. doi.org/10.1080/09658210902992917
14. Pedrosa, A. L., Bitencourt, L., Fróes, A., Cazumbá, M., Campos, R., de Brito, S., & Simões E Silva, A. C. (2020). Emotional, Behavioral, and Psychological Impact of the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in psychology*, 11, 566212. doi.org/10.3389/fpsyg.2020.566212
15. Poelker, K. E., Gibbons, J. L., Hughes, H. M., & Powlishta, K. K. (2016). Feeling grateful and envious: Adolescents’ narratives of social emotions in identity and social development. *International Journal of Adolescence and Youth*, 21(3), 289–303. doi.org/10.1080/02673843.2015.1067895
16. Preti, E., Di Mattei, V., Perego, G., Ferrari, F., Mazzetti, M., Taranto, P., Di Pierro, R., Madeddu, F., & Calati, R. (2020). The Psychological Impact of Epidemic and Pandemic Outbreaks on Healthcare Workers: Rapid Review of the Evidence. *Current psychiatry reports*, 22(8), 43. doi.org/10.1007/s11920-020-01166-z
17. Reese, Elaine & Chen, Yan & Jack, Fiona & Hayne, Harlene. (2009). Emerging Identities: *Narrative and Self from Early Childhood to Early Adolescence*. doi: 10.1007/978-0-387-89825-4_2.
18. Restubog, Simon & Ocampo, Anna & Wang, Lu. (2020). Taking control amidst the chaos: Emotion regulation during the COVID-19 pandemic. *Journal of Vocational Behavior*. 119. doi: 10.1016/j.jvb.2020.103440.
19. Ricoeur, P., MacLaughlin, K., & Pellauer, D. (1984). *Time and narrative*. University of Chicago Press.
20. Sher L. (2020). COVID-19, anxiety, sleep disturbances and suicide. *Sleep medicine*, 70, 124. doi.org/10.1016/j.sleep.2020.04.019
21. Sheraton, M., Deo, N., Dutt, T., Surani, S., Hall-Flavin, D., & Kashyap, R. (2020). Psychological effects of the COVID 19 pandemic on healthcare workers

globally: A systematic review. *Psychiatry research*, 292, 113360. doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113360

22. Singer J. A. (2004). Narrative identity and meaning making across the adult lifespan: an introduction. *Journal of personality*, 72(3), 437–459. doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00268.x

23. Tuval-Mashiach, R., Freedman, S., Bargai, N., Boker, R., Hadar, H., & Shalev, A. Y. (2004). Coping with trauma: narrative and cognitive perspectives. *Psychiatry*, 67(3), 280–293. doi.org/10.1521/psyc.67.3.280.48977

24. Zhang, C., Ye, M., Fu, Y., Yang, M., Luo, F., Yuan, J., & Tao, Q. (2020). The Psychological Impact of the COVID-19 Pandemic on Teenagers in China. *The Journal of adolescent health : official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 67(6), 747–755. doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.08.026

References:

1. Bates A, Hobman T, Bell BT. (2020). “Let Me Do What I Please With It . Don’t Decide My Identity For Me”: LGBTQ+ Youth Experiences of Social Media in Narrative Identity Development. *Journal of Adolescent Research*. doi: 35(1):51-83.

2. Fivush, R., Haden, C. A., & Reese, E. (2006). Elaborating on elaborations: role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development. *Child development*, 77(6), 1568–1588. doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00960.x

3. Hammack, P. L., & Toolis, E. (2014). Narrative and the social construction of adulthood. *New directions for child and adolescent development*, 2014(145), 43–56. <https://doi.org/10.1002/cad.20066>

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

5. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2014(145), 43–56. doi.org/10.1002/cad.20066

6. McAdams, Dan & McLean, Kate. (2013). Narrative Identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22. 233-238. 10.1177/0963721413475622.

7. McLean, K. C., Pasupathi, M., & Pals, J. L. (2007). Selves creating stories creating selves: a process model of self-development. *Personality and social psychology review : an official journal of the Society for Personality and Social Psychology, Inc*, 11(3), 262–278. doi.org/10.1177/1088868307301034

8. McLean K. C. (2005). Late adolescent identity development: narrative meaning making and memory telling. *Developmental psychology*, 41(4), 683–691. doi.org/10.1037/0012-1649.41.4.683

9. Moroz R. A. (2009). Naratyvnyi pidkhid do doslidzhennia identychnosti osobystosti. *Nauka i osvita: Naukovo-praktychnyi zhurnal Pivdennoho naukovoho Tsentru APN Ukrainy - Science and Education: Scientific and Practical Journal of the Southern Scientific Center of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, 30-34 [in Ukrainian].

10. Pasupathi, M., & Hoyt, T. (2010). Silence and the shaping of memory: how distracted listeners affect speakers' subsequent recall of a computer game experience. *Memory (Hove, England)*, 18(2), 159–169. doi.org/10.1080/09658210902992917

11. Pedrosa, A. L., Bitencourt, L., Fróes, A., Cazumbá, M., Campos, R., de Brito, S., & Simões E Silva, A. C. (2020). Emotional, Behavioral, and Psychological Impact of the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in psychology, 11*, 566212. doi.org/10.3389/fpsyg.2020.566212
12. Poelker, K. E., Gibbons, J. L., Hughes, H. M., & Powlishta, K. K. (2016). Feeling grateful and envious: Adolescents' narratives of social emotions in identity and social development. *International Journal of Adolescence and Youth, 21*(3), 289–303. doi.org/10.1080/02673843.2015.1067895
13. Preti, E., Di Mattei, V., Perego, G., Ferrari, F., Mazzetti, M., Taranto, P., Di Pierro, R., Madeddu, F., & Calati, R. (2020). The Psychological Impact of Epidemic and Pandemic Outbreaks on Healthcare Workers: Rapid Review of the Evidence. *Current psychiatry reports, 22*(8), 43. doi.org/10.1007/s11920-020-01166-z
14. Reese, Elaine & Chen, Yan & Jack, Fiona & Hayne, Harlene. (2009). Emerging Identities: Narrative and Self from Early Childhood to Early Adolescence. doi: 10.1007/978-0-387-89825-4_2.
15. Restubog, Simon & Ocampo, Anna & Wang, Lu. (2020). Taking control amidst the chaos: Emotion regulation during the COVID-19 pandemic. *Journal of Vocational Behavior, 119*. doi: 10.1016/j.jvb.2020.103440.
16. Ricoeur, P., MacLaughlin, K., & Pellauer, D. (1984). *Time and narrative*. University of Chicago Press.
17. Samchuk O.O. (2014) Stanovlennia fenomenu naratyvnoi identychnosti osobystosti v istoryko-filosofskykh paradyhmakh. Kyiv: PARAPAN, *Praktychna filosofiia - Practical Philosophy, 54*, 114-146 [in Ukrainian].
18. Sher L. (2020). COVID-19, anxiety, sleep disturbances and suicide. *Sleep medicine, 70*, 124. doi.org/10.1016/j.sleep.2020.04.019
19. Sheraton, M., Deo, N., Dutt, T., Surani, S., Hall-Flavin, D., & Kashyap, R. (2020). Psychological effects of the COVID 19 pandemic on healthcare workers globally: A systematic review. *Psychiatry research, 292*, 113360. doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113360
20. Singer J. A. (2004). Narrative identity and meaning making across the adult lifespan: an introduction. *Journal of personality, 72*(3), 437–459. doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00268.
21. *Slovnyk ukrainskoi movy: v 11 tt. AN URSR (1970-1980)*. Instytut movoznavstva; za red. I. K. Bilodida. K. Naukova dumka, (Vol. 1, s.11) [in Ukrainian].
22. *Slovnyk ukrainskoi movy: v 11 tomakh (1974)*. (Vol. 5, s.718). Rezhym dostupu: <http://sum.in.ua/s/opovidaty> [in Ukrainian].
23. Tuval-Mashiach, R., Freedman, S., Bargai, N., Boker, R., Hadar, H., & Shalev, A. Y. (2004). Coping with trauma: narrative and cognitive perspectives. *Psychiatry, 67*(3), 280–293. doi.org/10.1521/psyc.67.3.280.48977
24. Zhang, C., Ye, M., Fu, Y., Yang, M., Luo, F., Yuan, J., & Tao, Q. (2020). The Psychological Impact of the COVID-19 Pandemic on Teenagers in China. *The Journal of adolescent health : official publication of the Society for Adolescent Medicine, 67*(6), 747–755. doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.08.026

25. Zlyvkov V. L., Lukomska S. O. (2013). Stanovlennia poniattia «profesiina identychnist» u vitchyzniani i zarubizhnii psykholohii. *Horyzonty osvity - Horizons of Education*, 143-148 [in Ukrainian].

Крылова А.А. Краевая О.А. Особенности нарративной идентичности операторов службы поддержки в условиях пандемии COVID. В статье представлено теоретический анализ нарративной идентичности наряду с презентованной авторской моделью нарративной идентичности операторов службы поддержки, которая включает в себя некоторые структурные компоненты: самоидентификацию, «Я-концепцию», автобиографический опыт, темпоральность. Авторское видение состояния нарративной идентичности операторов службы поддержки, воплощенное в разработанной модели, доказывает включение в себя не только фактора устойчивости – сформированности, неизменности отдельных характеристик идентичности, «образа-Я», но и прогрессивного аспекта – возможности менять отношение к жизненному опыту, трансформировать собственную нарративную идентичность, добавляя к автобиографии личности новые значения. Нарративную идентичность можно интерпретировать как осознание личностью собственного «Я», значимого опыта, что вплетается в повествование о жизни. Среди компонентов нарративной идентичности отмечено: включение личности в нарратив, использование структуры идентичности, последовательность (историчность) повествования, выработка собственного смысла из нарратива. Нарративная идентичность также представлена системой значимых событий, что вместе объединяются в целостный самонаратив, который, в свою очередь, активно включается в личный нарратив – рассказ о себе – и он же может изменяться в течение времени, в зависимости от изменения важности событий, или же в случае добавления новых значимых дефиниций. Акцентируется, что нарративная идентичность личности может воспроизводить связь между собой в прошлом и настоящем, что способствует психологическому анализу ее состояния и развития на протяжении жизни.

Ключевые слова: автобиографический опыт, личностный нарратив, нарратив, нарративная идентичность, операторы службы поддержки, самоидентификация, самонаратив, темпоральность, Я-концепция.

Krylova A.A. Kraieva O.A. The Features of Narrative Identity of Customer Support Representatives during COVID pandemic. The article includes a theoretical analysis of narrative identity as well as author's model of the narrative identity of customer support representatives, where such structural components are described: self-identification, "Self-concept", autobiographical experience, temporality. The state of narrative identity of support service operators, which has been embodied in the author's model, includes not only the aspect of permanence – formation, immutability of certain identity characteristics, "self-image", but also the progressive aspect – the ability to change attitude to life experience and transform own narrative identity by adding new meanings to the autobiography of an individual. Narrative identity is interpreted as a person's awareness of his (her) own "I", a significant experience that is intertwined with the story of life. The following components of narrative identity are noted: the inclusion of personality in the narrative, the use of identity structure, the coherence (historicity) of a story, the development of own meaning from the narrative. Narrative identity is also represented by a system of significant events, combined into a holistic self-narrative, which in turn is actively included in the personal narrative – the story of oneself – that

can change over time, depending on the importance of events or new meaningful definitions being added. It is emphasized that the narrative identity of an individual can reproduce the connection between the past and the present, which contributes to the psychological analysis of one's condition and development throughout life.

Keywords: autobiographical experience, customer support representatives, narrative, narrative identity, personal narrative, self-concept, self-identification, self-narrative, temporality.

УДК 159.98

ЛУКОМСЬКА С.О.

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

СОЦІАЛЬНА СТИГМАТИЗАЦІЯ ГОРЮВАННЯ ПІД ЧАС ПАНДЕМІЇ COVID-19

Лукомська С.О. Соціальна стигматизація горювання під час пандемії COVID-19. Дану статтю присвячено аналізу результатів теоретико-методологічного дослідження особливостей соціальної стигматизації горювання під час пандемії COVID-19. Встановлено, що пандемія COVID-19 суттєво змінила життя людей всього світу, поставивши серйозні виклики не лише медичній галузі, а й психологічній науці та практиці, не в останню чергу це стосується проблем переживання горя від втрати близької людини чи реальної загрози її життю. Доведено, що люди з більшими особистими ресурсами (доходи, освіта, соціальна підтримка) та хорошим психічним здоров'ям мають більше знань про нові інфекційні хвороби, менше хвилюються та мають меншу ймовірність стигматизації. Загалом, процес горювання більше виражений у випадку смерті рідних від коронавірусу, ніж від онкохвороб, він характеризується здебільшого панічними реакціями, відчуттям провини, гніву, самоізоляваності від інших людей. Отримані нами дані підтверджують результати попередніх зарубіжних досліджень, зокрема й те, що раптовість смерті, неможливість попрощатися посилюють симптоми горювання і можуть зумовити пролонговану реакцію горя.

Ключові слова: COVID-19, горе, втрата, стигма, стрес, ізоляція.

Постановка проблеми. Надзвичайні ситуації у галузі охорони здоров'я в періоди епідемій та пандемій, можуть викликати сильний страх і занепокоєння, особливо серед осіб із груп ризику. Натепер системи охорони здоров'я у всьому світі скеровують свої ресурси на боротьбу з COVID-19. Це суттєво ускладнило управління іншими серйозними проблемами охорони здоров'я, такими як психічні та хронічні захворювання, особливо в країнах з низьким та середнім рівнем доходу, де ресурси для охорони здоров'я часто обмежені. Це, безумовно, може мати як негайний, так і довгостроковий згубний вплив на здоров'я населення під час пандемії та навіть по її завершенні. Що ще важливіше, COVID-19 та супутні хвороби зумовили виникнення упереджень, неприйняття громадою та сильної стигми щодо

інфікованих людей. Пандемія COVID-19 суттєво змінила життя людей всього світу, поставивши серйозні виклики не лише медичній галузі, а й психологічній науці та практиці, не в останню чергу це стосується проблем переживання горя від втрати близької людини чи реальної загрози її життю. Станом на 2 червня 2021 р. загальна кількість померлих від COVID-19 становить 3,75 млн осіб і продовжує зростати. Родини, члени яких хворіють на коронавірус або мають важкі його ускладнення можуть відчувати так зване випереджувальне горе, яке, разом із ситуацією високого рівня невизначеності, стає ключовим у розвитку патологічного горювання; на думку С. Pearce, J. R. Honey [] натеper в усьому світі спостерігається «мовчазна епідемія горя». Ситуація ускладнюється ще й відсутністю таких ритуалів, як похорон, прощання з померлим у відкритій труні, що часто призводить до безправного горя, а стигма «смерті від ковіду» негативно позначається на соціальній підтримці та доступі до інших ресурсів, які полегшують процес горювання. За таких умов вивчення особливостей горювання та шляхів психологічної допомоги тим, хто втратив рідних під час пандемії COVID-19 є досить актуальним.

Останні дослідження і публікації. У дослідженнях, що стосуються питання психічного стану людини після смерті рідних, розглядаються такі поняття як «горе (grief)», «втрата (bereavement, loss)», «посттравматичне зростання (post-traumatic growth)», «розрада (consolation)». Часто поняття «grief» та «bereavement» перекладаються як горе, горювання, вважаються синонімами, але в останні роки загальноприйнятим є їх розрізнення, так «grief» – це суб'єктивне переживання втрати, емоційні, когнітивні, функціональні та поведінкові реакції на смерть, а «bereavement» – стан, об'єктивний статус відносно померлої людини, позначення факту втрати. Перше поняття за сенсом ширше і стосується не лише смерті близької людини, а й інших видів втрат – молодості, здоров'я, тощо. Відповідно, є ще одне поняття, яке неможливо оминати про аналізі реакцій горювання, це «mourning» – траур, що іноді вживається як синонім страждання та горя, як правило, більш конкретно посилаючись на поведінкові прояви горя, на які впливають соціальні та культурні ритуали, такі як похорони, поминальні дні (S. Zisook, K. Shear) [13].

Процес помирання від коронавірусу ускладнюється такими чинниками як ізоляція хворого, знеособлення захисного одягу та спілкування через маски та носіння спеціальних халатів, яке часто відбувається на відстані (у хворого відсутній фізичний контакт з оточуючими).

Натеper особливості горювання під час пандемії розглядаються у контексті двох теорій: Моделі подвійних процесів у вправлянні з втратою (DPM) і Теорії управління страхом смерті (Terror Management Theory (TMT), R. E. Menzies, R. G. Menzies) [4].

Згідно із моделлю подвійного процесу вправляння із втратою (M. Stroebe, H. Schut) [9], процес скорботи розглядається крізь призму двох цілей: орієнтації на втрату (прийняття і визнання втрати) та орієнтації на

відновлення. Згідно з DPM, ефективно вправління з горюванням охоплює стресори, орієнтовані на втрату (*loss-oriented, LO*) та стресори, орієнтовані на відновлення (*restoration-oriented, RO*). Стресори LO означають вправління із втратою померлої людини (наприклад, переживаючи горе, шукаючи сенс втрати, аналізуючи її). Орієнтація на втрату відбувається у формі відокремлення від померлої людини, що виражається у плачі, крику, сумі, тузі, натомість орієнтація на відновлення відноситься до діяльності, за допомогою якої людина починає будувати нове життя і нову ідентичність, в якій померлий присутній духовно і символічно, але не фізично. Адаптація до втрати полягає у коливаннях між цими двома орієнтаціями, що відбувається доти, поки не буде знайдено сенс як у втрачених відносинах, так і в новому (повторно) побудованому житті.

Ключовим аспектом даної моделі є те, що під час горювання у повсякденному житті всі люди стикаються із необхідністю переключати увагу від ситуацій, що вимагають орієнтації на втрату до ситуацій, орієнтованих на відновлення та навпаки (M. Stroebe, H. Schut) [9]. Це динамічний процес, коли орієнтації та втрату та відновлення змінюють одна одну, відповідно людина стикається з тим, що в одних ситуаціях вона добре адаптується до життя без померлої людини, а в інших – ні, що є абсолютно нормальним в процесі оптимальної психологічної адаптації до втрати. Звідси, здатність ефективно справлятися зі втратою близької людини передбачає вміння бути гнучким у різних ситуаціях, у тому числі у сприйнятті свого актуального стану («сьогодні мені важко, але вчора я зробила... і відчула, що можу вирішувати такі справи без ...»).

Теорія управління страхом смерті – це наукова теорія у соціальній психології, що передбачає існування в людині базового психологічного конфлікту, що впливає з бажання жити і усвідомлення при цьому, що смерть неминуча. Даний конфлікт, унікальний для *homo sapiens*, породжує в людині екзистенційний страх, і, відповідно до теорії, саме цьому страху людство зобов'язане появою культури і релігії. Релігія, заснована на вірі в загробне життя, відповідно до даної теорії, служить для управління страхом шляхом ігнорування і заперечення смерті (L. J. Vreen) [2]. Культура, системи символів, з іншого боку допомагають керувати страхом, наповнюючи життя смислами і цінностями, а також допомагають символічно здолати смерть, створюючи ілюзію продовження життя (наприклад, в своє потомство, у творчій, науковій, спадщині, в існуванні своєї організації, країни, нації, раси, і інших груп, з якими людина культурно ідентифікувала себе за життя).

Важливим поняттям теорії управління страхом смерті також є поняття самоповаги. Теорія стверджує, що на індивідуальному рівні страху смерті допомагає протистояти саме самоповага, що складається з відчуття правильності свого світосприйняття і правильності своїх цінностей. Ступінь самоповаги також є суб'єктивною мірою того, наскільки добре людина, на її думку, відповідає своїм культурним цінностям.

Відповідно до теорії управління страхом смерті, переживання смерті близької людини викликає як проксимальний, так і дистальний захист (Т. Pyszczynski, М. Lockett) [7]. Проксимальні захисні сили еволюціонують, пригнічуючи думки про смерть, акцентуючи на «здоровій» поведінці або розглядаючи можливість смерті в далекому майбутньому. Тоді як дистальний захист пов'язаний з діями, що підвищують самозадоволення та самооцінку, підсилюють наявні культурні, політичні та релігійні погляди.

Пандемія COVID-19 вплинула на перебіг горювання, зокрема у таких контекстах як переживання горя від раптової смерті після прийому в реанімацію, обмежені можливості дотримуватися ритуалів, пов'язаних із смертю, труднощі з отриманням соціальної підтримки, соціальна ізоляція, власне інфікування, втрата роботи (С. Pearce, J. R. Honey) [6]. Виявлено значно вищий рівень стресу, тривоги, паніки, депресії, проблем зі сном та симптомів посттравматичного стресового розладу, зумовлених пандемією. Якщо загалом горювання є нормальною реакцією на «ненормальну ситуацію» (R. F. Bertuccio, M. C. Runion) [1], то в умовах пандемії COVID-19 слід приділяти більше уваги горю внаслідок неоднозначної втрати, випереджальному горю і горю ускладненому.

Неоднозначні втрати зумовлюють невирішене горе: високий рівень невпевненості у розвитку ситуації, психологічна присутність при фізичній відсутності втраченого об'єкта (це не лише стосується смерті близької людини, а й втрати роботи, локдауну та самоізоляції на невизначений час) посилюють реакції горювання (R. A. Neimeyer, S. A. Lee) [5]. Випереджальне (очікуване, передбачуване) горе – це емоційні реакції, які переживаються перед справжньою втратою, вони охоплюють екзистенційну самотність, заперечення, смуток, розчарування, гнів, образу, почуття провини, виснаження і зневіру у відповідь на наближення втрат (S. Zisook, K. Shear) [13]. Оскільки втрати здоров'я, функціонування та потенційні втрати близьких людей накопичуються з тим, як хвороба розвивається, процеси випереджального горя з часом лише посилюються, зумовлюючи так звані кумулятивний ефект втрат. Якщо у ситуації з невиліковними хворобами переживання випереджального горя є очевидним і очікуваним, то в умовах пандемії воно актуалізується ще до факту хвороби члена сім'ї або близького друга. На додаток до жалоби з приводу потенційних страхів щодо здоров'я чи смерті, багато хто переживає очікувані втрати основних життєвих етапів або подій, таких як випускні вечори, родинні зустрічі та весілля. У випадках ускладненого горя люди можуть відчувати важкі та дисфункціональні симптоми горя протягом тривалого періоду, що триває місяці чи навіть роки, у відповідь на втрату (Y. Zhai, X. Du) [12]. Ускладнене горе може виглядати цілком схожим на тривогу чи депресію, але воно відрізняється тим, що є безпосередньою реакцією на втрату. Симптоми ускладненого горя, як правило, включають тугу за померлим, самотність, румінацію, шок, заперечення, гнів та недовіру. Горе часто ускладнюється, коли є незалежні від людини ситуації, що посилюють скорботу, так у контексті пандемії

COVID-19 через вимоги соціального дистанціювання багато людей не змогли оплакати смерть традиційними способами, такими як прощання, проведення поминальних церемоній чи пошуку розради (С. L. Wallace, S. P. Wladkowski) [10]. З огляду на безліч обставин та стресових факторів, що обмежують доступ до ресурсів адаптації до втрати, ускладнене горе може стати дедалі поширеним.

Особливої уваги потребує окреслення специфіки горювання дітей під час пандемії. Для дітей горе зумовлено не лише смертю рідних чи друзів, а й втратою звичного способу життя – відчуття свободи, можливості вільно пересуватися і спілкуватися без дотримання дистанції та носіння захисних масок (Т. Ramaci, М. Barattucci) [8]. За даними зарубіжних досліджень найбільше діти потерпають через виклики дистанційної освіти, неможливість відвідувати спортивні секції та брати участь у повсякденних шкільних заходах, крім того на них впливає нерозуміння потоку інформації про коронавірус зі ЗМІ та Інтернету, де часто акцентується на зростанні кількості смертей і потенційній небезпеці хвороби (J. Williams, D. Gonzalez-Medina) [11]. Впливає на горювання дітей і економічна нестабільність в родинях, коли батьки через локдауни втрачають роботу, а відповідно й, знижуються матеріальні ресурси сімей. Не слід забувати й про жорстоке поводження та домашнє насильство, кількість який у період пандемії суттєво зросла. Якщо в контексті цих і без того складних стресових факторів настає смерть у родині, це, безперечно, сильно впливає на психологічний стан дітей та підлітків.

Конкретні обставини, пов'язані зі смертю від COVID-19, можуть становити значний фактор ризику процесу горювання дітей, оскільки дослідження показали, що несподівані та раптові втрати або контекст багатократної смерті в сім'ї сильно впливають на дітей, особливо якщо вони ще не мали досвіду переживання смерті рідних. Часто діти схильні до неправильного тлумачення наявної інформації і особисто не мають дорожньої карти щодо переживання втрати, своїх реакцій та можливих стратегій подолання.

Метою даної статті є висвітлення результатів мета-аналізу концепту резилентності.

Виклад методики і результатів досліджень. Для діагностики особливостей горювання від час пандемії S. A. Lee і R. A. Neimeyer (2020) було розроблено Шкалу пандемічного горя (The Pandemic Grief Scale, PGS). Дана методика використовується для вимірювання дисфункціональних симптомів горя через втрату під час COVID-19. Досліджуваним потрібно оцінити, використовуючи 4-бальну шкалу (від 0 зовсім не відчуваю до 3, відчуваю майже щодня), як часто вони відчували кожен симптом горя (наприклад, «Я хотів померти, щоб бути з померлим», «Мені було важко мати позитивні спогади про померлого»). Методика має високу надійність внутрішньої узгодженості (0,86). Для реалізації цілей дослідження нами було використано наступні методики: Госпітальна шкала тривоги і депресії (HADS, A.S. Zigmond і R.P. Snaith, 1983, адаптація А.В. Андрущенко, 2003)

опитувальник посттравматичного зростання (PGI, Р. Тадеші і Л. Калхаун, адаптований М. Магомед-Еміновим) та опитувальник реакцій горювання (HGRC, N S Hogan, 2001, україномовна адаптація В.Л. Зливков, С.О. Лукомська, 2020). Госпітальна шкала тривоги і депресії призначена для оцінки важкості депресії і тривоги в умовах загальномедичної практики, містить 14 пунктів, кожному з яких відповідає 4 варіанти відповідей, що відображають ступінь наростання відповідної симптоматики: норма, межовий стан, помірна виражена тривога/депресія, важка форма тривоги/депресії. Опитувальник посттравматичного зростання (Р. Тадеші і Л. Калхаун, адаптований М. Магомед-Еміновим) містить 21 твердження з шістьма можливими варіантами відповідей, що формують п'ять шкал: ставлення до інших, нові можливості, сила особистості, духовні зміни, підвищення цінності життя, а також загальний індекс посттравматичного зростання. Опитувальник реакцій горювання (HGRC, N S Hogan, 2001) [3] базується на особистих розповідях людей, які втратили близьких і відчували безнадійність та безглуздість у ранньому горюванні, але були спрямовані на пошук нових сенсів і цілей подальшого життя. Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою пакету статистичних програм SPSS 21.0.

Досвід різних країн світу свідчить про те, що стигма, пов'язана з COVID-19, є основним джерелом психічних розладів, таких як стрес, тривога та депресія як серед хворих на коронавірус, так і серед медичних працівників, які працюють у ковідних відділеннях. Індукована COVID-19 стигма часто призводить до того, що лікарі відчувають себе безсилями перед викликами пандемії, в свою чергу, погіршення психоемоційного стану медичних працівників негативно позначається на їх взаємодії з пацієнтами, коли власна невпевненість посилює невпевненість пацієнтів в можливості їх одужання. Останні також страждають від соціальної стигматизації після виписки з ковідних стаціонарів, на початковій стадії сімейної інтеграції, коли доводиться практикувати певне соціальне дистанціювання від членів сім'ї, близьких родичів та друзів через швидке поширення вірусу та ймовірність отримати постковідні ускладнення. Водночас і медичні працівники можуть зіткнутися з соціальним дистанціюванням та стигматизацією через помилкове уявлення про те, що вони є носіями вірусу. У багатьох соціальна стигма зумовлює тривожність, депресію та посттравматичний стрес. Уроки попередніх епідемій показують, що частота суїцидальних думок, намірів та спроб під час COVID-19 неминуче зростатиме головним чином через стигму.

За методикою HADS в обох вибірках виявлено субклінічно виражену депресію, так званий межовий стан, однак у випадку смерті від коронавірусу рідні відчувають помірно виражену тривогу, тоді як після смерті від онкологічних хвороб родичі відзначають відсутність достовірно виражених симптомів. Наші попередні розвідки показали, що тривога, зокрема онконастороженість, канцерофобія виявляються через рік-три після смерті їх рідних в наслідок раку.

Ми констатуємо низький рівень особистісного зростання в обох вибірках, що статистично значуще корелює із загальним низьким рівнем посттравматичного зростання досліджуваних ($r=0,894$, $p=0,001$). Особистісне зростання за HGRC означає відчуття, що після втрати людина стала більш милосердною, толерантною до себе та інших, навчилася вибачати себе та людей навколо, оптимістично дивитися у майбутнє. Звідси й інша статистично значуща негативна кореляція – з рівнем тривоги за методикою HADS ($r= - 0,755$, $p=0,003$), так високий рівень тривоги зумовлює низький рівень особистісного зростання і навпаки; тривога позитивно корелює із почуттям провини та гніву ($r=0,817$, $p=0,001$), відчуття образи на долю, звинувачення себе та обставин у смерті рідних лише посилює вираженість тривоги і ускладнює процес горювання та адаптації до втрати.

Крім того, на переживання втрати впливає і стигматизація. По-перше, стигматизація може істотно погіршити психологічний стан людей, хворих на коронавірус. По-друге, люди можуть уникати звернення за медичною допомогою навіть за наявності виражених симптомів. По-третє, професіонали та волонтери, які працюють у цій галузі, також можуть зазнати стигматизації, що зумовлює зростання їх професійного стресу та емоційне вигорання. На індивідуальному рівні стигма асоціюється з недостатнім рівнем знань та страхом випадкового зараження (для медичних працівників на робочому місці). Поки хвороба невідома – ризик стигматизації значно вищий, натомість чим більше досліджень у даній галузі проведено, чим більше випадків легкого перебігу хвороби, тим менше прагнення до соціальної дистанції, нижчий рівень дискримінації і стигматизації.

Індивідуальні ресурси також дуже важливі для захисту від потенційної стигматизації, зокрема це висока адекватна самооцінка, високий рівень життєстійкості, адаптивні копінг-стратегії, попередній досвід посттравматичного зростання. Задоволеність життям є важливим чинником профілактики стигматизації особливо у медичних працівників: чим більше випадків успішного лікування у них було, чим нижча летальність у відділенні, чим більше вони відчувають задоволення від своїх поточних професійних обставин, тим менше вони схильні до стигматизації та самостигматизації.

Висновки, перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже люди з більшими особистими ресурсами (доходи, освіта, соціальна підтримка) та хорошим психічним здоров'ям мають більше знань про нові інфекційні хвороби, менше хвилюються та мають меншу ймовірність стигматизації. Освіта, відкрита та чесна комунікація можуть значно покращити знання, ставлення та поведінку, пов'язані з COVID-19, та зменшити соціальну стигму. Ефективне спілкування включає експертну інформацію про хворобу (наприклад, заразність, кількість діагностованих людей, рівень смертності, розповсюдженість у громаді, із зазначенням частки людей, які інфікувались у певний момент минулого тощо) та рекомендовані заходи боротьби з інфекцією. Національні, регіональні та місцеві служби

охорони здоров'я, які прозоро спілкуються та працюють надійно та ефективно, також можуть пом'якшити страх серед громади та зменшити стигматизацію та соціальну дискримінацію. Загалом, процес горювання більше виражений у випадку смерті рідних від коронавірусу, ніж від онкохвороб, він характеризується здебільшого панічними реакціями, відчуттям провини, гніву, самоізоляції від інших людей. Отримані нами дані підтверджують результати попередніх зарубіжних досліджень, зокрема й те, що раптовість смерті, неможливість попроситися посилюють симптоми горювання і можуть зумовити пролонговану реакцію горя.

Список використаних джерел:

1. Bertuccio, R. F., & Runion, M. C. (2020). Considering grief in mental health outcomes of COVID-19. *Psychological trauma: theory, research, practice and policy*, 12(S1), 87-89.
2. Breen, L. J. (2020). Grief loss and the COVID-19 pandemic. *Australian journal of general practice*, 49, 1-2.
3. Hogan, N. S., & Schmidt, L. A. (2002). Testing the grief to personal growth model using structural equation modeling. *Death studies*, 26(8), 615-634.
4. Menzies, R. E., & Menzies, R. G. (2020). Death anxiety in the time of COVID-19: Theoretical explanations and clinical implications. *The Cognitive Behaviour Therapist*, 13-24.
5. Neimeyer, R. A., & Lee, S. A. (2021). Circumstances of the death and associated risk factors for severity and impairment of COVID-19 grief. *Death Studies*, 1-9.
6. Pearce, C., Honey, J. R., Lovick, R., Creamer, N. Z., Henry, C., Langford, A., ... & Barclay, S. (2021). 'A silent epidemic of grief': a survey of bereavement care provision in the UK and Ireland during the COVID-19 pandemic. *BMJ open*, 11(3), e046872.
7. Pyszczynski, T., Lockett, M., Greenberg, J., & Solomon, S. (2021). Terror management theory and the COVID-19 pandemic. *Journal of Humanistic Psychology*, 61(2), 173-189.
8. Ramaci, T., Barattucci, M., Ledda, C., & Rapisarda, V. (2020). Social stigma during COVID-19 and its impact on HCWs outcomes. *Sustainability*, 12(9), 3834.
9. Stroebe, M., & Schut, H. (2020). Bereavement in Times of COVID-19: A Review and Theoretical Framework. *Omega*, 82(3), 500-522.
10. Wallace, C. L., Wladkowski, S. P., Gibson, A., & White, P. (2020). Grief during the COVID-19 pandemic: considerations for palliative care providers. *Journal of pain and symptom management*, 60(1), e70-e76.
11. Williams, J., & Gonzalez-Medina, D. (2011). Infectious diseases and social stigma. *Applied Innovations and Technologies*, 4(1), 58-70.
12. Zhai, Y., & Du, X. (2020). Loss and grief amidst COVID-19: A path to adaptation and resilience. *Brain, behavior, and immunity*, 87, 80-81.
13. Zisook, S., & Shear, K. (2009). Grief and bereavement: what psychiatrists need to know. *World psychiatry : official journal of the World Psychiatric Association (WPA)*, 8(2), 67-74.

References:

1. Bertuccio, R. F., & Runion, M. C. (2020). Considering grief in mental health outcomes of COVID-19. *Psychological trauma: theory, research, practice and policy*, 12(S1), 87-89.
2. Breen, L. J. (2020). Grief loss and the COVID-19 pandemic. *Australian journal of general practice*, 49, 1-2.
3. Hogan, N. S., & Schmidt, L. A. (2002). Testing the grief to personal growth model using structural equation modeling. *Death studies*, 26(8), 615-634.
4. Menzies, R. E., & Menzies, R. G. (2020). Death anxiety in the time of COVID-19: Theoretical explanations and clinical implications. *The Cognitive Behaviour Therapist*, 13-24.
5. Neimeyer, R. A., & Lee, S. A. (2021). Circumstances of the death and associated risk factors for severity and impairment of COVID-19 grief. *Death Studies*, 1-9.
6. Pearce, C., Honey, J. R., Lovick, R., Creamer, N. Z., Henry, C., Langford, A., ... & Barclay, S. (2021). 'A silent epidemic of grief': a survey of bereavement care provision in the UK and Ireland during the COVID-19 pandemic. *BMJ open*, 11(3), e046872.
7. Pyszczynski, T., Lockett, M., Greenberg, J., & Solomon, S. (2021). Terror management theory and the COVID-19 pandemic. *Journal of Humanistic Psychology*, 61(2), 173-189.
8. Ramaci, T., Barattucci, M., Ledda, C., & Rapisarda, V. (2020). Social stigma during COVID-19 and its impact on HCWs outcomes. *Sustainability*, 12(9), 3834.
9. Stroebe, M., & Schut, H. (2020). Bereavement in Times of COVID-19: A Review and Theoretical Framework. *Omega*, 82(3), 500-522.
10. Wallace, C. L., Wladkowski, S. P., Gibson, A., & White, P. (2020). Grief during the COVID-19 pandemic: considerations for palliative care providers. *Journal of pain and symptom management*, 60(1), e70-e76.
11. Williams, J., & Gonzalez-Medina, D. (2011). Infectious diseases and social stigma. *Applied Innovations and Technologies*, 4(1), 58-70.
12. Zhai, Y., & Du, X. (2020). Loss and grief amidst COVID-19: A path to adaptation and resilience. *Brain, behavior, and immunity*, 87, 80-81.
13. Zisook, S., & Shear, K. (2009). Grief and bereavement: what psychiatrists need to know. *World psychiatry : official journal of the World Psychiatric Association (WPA)*, 8(2), 67-74.

Лукомская С.А. Социальная стигматизация горювания во время пандемии COVID-19. Данная статья посвящена анализу результатов теоретико-методологического исследования особенностей социальной стигматизации переживания горя во время пандемии COVID-19. Установлено, что пандемия COVID-19 существенно изменила жизнь людей всего мира, поставив серьезные вызовы не только медицине, но и психологической науке и практике, не в последнюю очередь это касается проблем переживания горя от потери близкого человека или реальной угрозы его жизни. Доказано, что люди с большими личными ресурсами (доходы, образование, социальная поддержка) и хорошим психическим здоровьем имеют больше знаний о новых инфекционных болезнях, меньше волнуются и имеют меньшую вероятность стигматизации. В целом, процесс горевания более выражен в случае смерти родных от коронавируса, чем от

онкозаболеваний, он характеризуется в основном паническими реакциями, чувством вины, гнева, самоизолированности от других людей. Полученные нами данные подтверждают результаты предыдущих зарубежных исследований, в том числе и то, что внезапность смерти, невозможность попрощаться усиливают горе и могут вызвать пролонгированную реакцию горя.

Ключевые слова: COVID-19, горе, потеря, стигма, стресс, изоляция.

Lukomska S.O. Social stigma of grief during the COVID-19 pandemic. This article is devoted to the analysis of the results of theoretical and methodological study of the features of social stigma of grief during the pandemic COVID-19. The COVID-19 pandemic has been found to have significantly changed the lives of people around the world, posing serious challenges not only to the medical field but also to psychological science and practice, not least the grief of losing a loved one or the real threat to their lives. It has been shown that people with more personal resources (income, education, social support) and good mental health have more knowledge about new infectious diseases, are less worried and less likely to be stigmatized. The recent COVID-19 pandemic has caused an understandable surge in anxiety across the globe. Much of the behavioural response to COVID-19 can be understood through the lens of terror management theory, which argues that death anxiety drives much of human behaviour. From this perspective, reminders of death (of which there are many in the current pandemic), produce increases in attempts to avoid a physical death (such as by wearing protective gear or self-isolating) or ensure a symbolic immortality (such as by bolstering one's cultural worldviews, and aggressing against those that threaten them). Death anxiety, which has recently been proposed to be a transdiagnostic construct, appears to be more relevant now than ever before. In addition to predicting anxiety related to COVID-19, fear of death has also been shown to play a causal role across a number of mental health conditions.

In general, the grieving process is more pronounced in the case of death of relatives from coronavirus than from cancer, it is characterized mostly by panic reactions, guilt, anger, self-isolation from other people. Our data confirm the results of previous foreign studies, in particular, the fact that sudden death, inability to say goodbye exacerbate the symptoms of grief and may cause a prolonged reaction of grief.

Keywords: COVID-19, grief, loss, stigma, stress, isolation.

УДК 159.9

МЕДИНЦЕВ В. А.

кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории методологии и теории психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины, г. Киев.

КОНТЕКСТЫ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ Г. А. БАЛЛА

Мединцев В. А. Контексты методологических идей Г. А. Балла.

В своих научных работах Г. А. Балл уделил внимание широкому кругу вопросов теоретической и прикладной психологии, но в основе всех его исследований были методологические проблемы, от решения которых зависело научное качество результатов. Часть разработок из обширного наследия Г. А.

Балла были восприняты и широко использованы психологами, педагогами и другими специалистами, другая часть осталась менее востребованной. В статье кратко прослежено создание и научная судьба ряда основных теоретико-методологических идей и разработок Г. А. Балла, проведено их соотнесение с зарубежным опытом развития теоретической психологии. Показано, что даже в условиях крайне ограниченных возможностей для научной коммуникации Г. А. Балл пришёл к идее необходимости повышения качества теоретико-методологических основ научно-психологических исследований в тот же период, что и зарубежные исследователи. В частности, предложенный им информационный подход был разработан независимо от аналогичной теоретической модели зарубежных психологов и в синхронии с ними. Развиваемая Г. А. Баллом во многих публикациях идея совершенствования психологической терминологии также разрабатывалась и до сих пор продолжает разрабатываться зарубежными коллегами.

Отмечено, что Г. А. Балл не избегал критики со стороны коллег, и сам критически относился к их работам, а его критические замечания всегда носили доброжелательный, конструктивный характер. Известны его статьи с критикой идей психологических и гуманитарных авторитетов, он охотно вступал в полемику на научных конференциях. Таким образом Г. А. Балл в первую очередь сам старался придерживаться тех научных принципов, которым призывал следовать других.

Ключевые слова: теория, методология, научное качество, модель, адаптация, теория задач, личность, интеграция

Учёным, достигшим высокого научного статуса и административного положения, становится всё труднее сочетать административные обязанности и научную деятельность, поэтому нередко азарт исследователя со временем угасает под грузом многочисленных обязанностей, связанных с научным процессом. Исследовательский азарт Георгия Алексеевича, насколько я могу судить, не покидал его – новых идей было с избытком, но постоянно не хватало времени на их разработку и доработку: ненаписанной осталась задуманная книга «Гуманный разум», не завершена монография по методологии психологии – сотрудники нашей лаборатории подготовили её для публикации и издали при поддержке коллег и учеников Георгия Алексеевича (Балл, 2017). Далее в этом очерке я затрону некоторые моменты рождения и жизни ряда основных научных идей Георгия Алексеевича, а также их место в контексте мирового опыта развития теоретической психологии.

Жизнь научных идей

Своим главным вкладом в науку Георгий Алексеевич считал разработку *общенаучной категории модели* (я писал об этом ранее (Мединцев, 2017)). Но эта идея и её конкретизация до сих пор остаются невостребованными – на сегодня по общему объёму цитирований с большим отрывом лидируют публикации Георгия Алексеевича по гуманизации образования и радиогуманистическому мировоззрению (тоже применительно к педагогической сфере). Теоретики и методологи психологии – как в 1970-х, так и сегодня – не оценили по достоинству простую и логически точную

трактовку модели. Термин «модель» по-прежнему можно встретить в самых различных употреблениях, в том числе совершенно нелепых. В полной мере это относится и к обобщённо западной научно-психологической мысли. Помню, я был удивлён, услышав от Георгия Алексеевича о том, какое значение он придаёт своей разработке понятия «модель», а позднее, вспоминая об этом, удивляюсь тому что он не продвигал эту разработку, настойчиво разъясня её важность для методологии, в том числе в психологии. Впрочем, понять его можно, так как на рубеже 80-х и 90-х Георгий Алексеевич совершил резкий поворот в сторону сугубо гуманитарной методологии в психологии. Как он пояснял, после защиты докторской он устал от темы, которой посвятил многие годы – хотелось нового. С идеями гуманистической психологии, которыми в то время увлёкся Георгий Алексеевич, его концептуализация понятия «модель» не сочеталась принципиально, и эта разработка осталась, так сказать, не в науке, а в истории науки.

Разработке понятия «адаптация» повезло больше, статья остаётся второй по числу цитирований из всего научного наследия Георгия Алексеевича (Балл, 1989), и число это постоянно возрастает. Разумеется, подавляющее большинство ссылок дают публикации по педагогической проблематике, но эта тема актуальна и во многих других прикладных исследованиях. Огорчает то, что из более чем 1000 цитирований, по моим прикидкам, не больше двух десятков дали публикации теоретико-методологической тематики, а география цитирующих ограничена бывшими республиками СССР.

Казалось бы, наиболее счастливая научная судьба досталась *задачному* подходу. Монография «Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект» по-прежнему с большим отрывом лидирует по числу цитирований (на сегодня их 2050). География цитирования также широка, как и предыдущей работы, что также свидетельствует о существенном вкладе в науку. Об этом вкладе написано немало, поэтому остановлюсь на том, что осталось «за кадром». В наших беседах Георгий Алексеевич несколько раз обращал моё внимание на то, что этот подход был задуман как общепсихологический. От себя добавлю, что он вполне мог составить конкуренцию доминировавшей в послевоенной советской психологии «теории деятельности» А. Н. Леонтьева. В этой связи представляет интерес один эпизод биографии Георгия Алексеевича. Однажды в кулуарах одной из всесоюзных конференций он подошёл к Алексею Николаевичу и задал вопрос, который дословно я не припомню, но речь шла об одном из логических противоречий теории деятельности. Разумеется, Георгий Алексеевич помнил и свой вопрос, и ответ академика, я же запомнил только суть ответа – все теоретические проблемы теории деятельности решены. Георгий Алексеевич был озадачен таким ответом, но академик дал понять, что разговор окончен. И хотя этот короткий разговор состоялся ещё до завершения разработки задачного подхода, но уже из этой реплики нетрудно

понять, что конкуренция теории деятельности была обречена. Потом грянули 1990-е – общепсихологическое значение теории задач так и осталось незамеченным. Георгий Алексеевич не раз говорил, что значительная теоретическая часть подхода не включена в текст монографии из-за необходимости переориентировать разработку и акцентировать психолого-педагогическую проблематику – иначе докторская, как ему объяснили, была обречена. Таким образом общепсихологическое содержание сохранилась только в тексте диссертации (Балл, 1990 а) и отдельных публикациях. Важно подчеркнуть, что общенаучная категория модели стала частью задачного подхода – моделирующие отношения использованы, в частности, для классификации задач. В последние годы Георгий Алексеевич высказывал пожелание опубликовать полный текст диссертации – мы даже обсуждали возможность такой работы, но осуществимого в наших условиях варианта так и не нашли. Вряд ли это возможно и сейчас.

Как я отметил выше, в конце 1990-х научные интересы Георгия Алексеевича сместились в область сугубо гуманитарных вопросов в психологии и педагогике, что отражают его публикации и плановые темы нашей лаборатории. Но уже в конце 2000-х произошёл новый поворот в научных интересах и плановой тематике лаборатории – от психолого-педагогических к теоретико-методологическим. Предложу своё видение этого поворота. К середине 2000-х у меня сформировалось недоумение, почему лаборатория методологии и теории психологии занимается преимущественно психолого-педагогической проблематикой. Конечно, сам Георгий Алексеевич публиковал работы по методологии психологической науки, но темы и основной массив публикаций оставались психолого-педагогическими. На мой вопрос по этому поводу Георгий Алексеевич и другие руководители отвечали, что такое положение связано с тем, что наш институт входит в Академию педагогических наук. Для меня такое объяснение было несколько странно, поскольку активно работали и продолжают работать несколько профильных академических педагогических институтов, к тому же психолого-педагогической проблематикой занимаются и во всех педагогических вузах. В то время я знакомился с методологическими работами Георгия Алексеевича, в том числе по теории задач, которые тогда поразили меня ясностью рассуждений и чёткостью логических построений. Тогда же мы решили опубликовать его монографию в интернете, чтобы расширить круг её читателей. При подготовке к публикации я перечитывал текст и пользовался случаями получать разъяснения Георгия Алексеевича по ряду теоретических моментов. Возможно, в ходе наших обсуждений Георгий Алексеевич вновь почувствовал интерес к методологическим исследованиям и увидел для них новую перспективу. В этот период он уже размышлял над выбором новой плановой темы лаборатории, и в конце 2009 г. предложил тему «Культуротворная функция психологической науки», что положило начало

новым исследованиям лаборатории методологии и теории психологии, и в первую очередь самогó Георгия Алексеевича.

С культуротворной тематикой связана наша с Георгием Алексеевичем попытка исследования культурного влияния методологических идей в психологии. Тогда мы уже пришли к трактовке культуры как структуры её модусов и начали изучать возможности описания культурных процессов как изменений модусов культуры, а также формализованного представления этих процессов. Мы решили испытать наши теоретические выкладки на каком-нибудь примере – поначалу собирались рассмотреть развитие одной из известных общепсихологических теорий, но Георгий Алексеевич предложил отказаться от этого варианта, чтобы ненароком не задеть уважаемых авторов. Решили провести исследование на примере теории учебных задач. Я подобрал до двух десятков публикаций, в которых авторы ссылались на монографию или другие публикации Георгия Алексеевича по задачной тематике, и мы стали их просматривать. Задача состояла в том, чтобы оценить, как использованы методологические компоненты теории задач – в исходном виде или в трансформированном. Но вскоре стало очевидно, что подавляющая часть исследователей не вникали в логику теории задач, ссылки носили преимущественно формальный характер в обзорной части (решение задачи исследовали такие-то). В тех случаях, когда авторы использовали понятия или категоризации теории задач, они проявляли полное непонимание методологического материала. Кажется, была пара исключений – авторы по крайней мере точно воспроизводили тот или иной фрагмент задачной методологии (мы были приятно удивлены грамотным использованием элементов теории задач в одной публикацией по юриспруденции). В целом же использовать просмотренные публикации для анализа культурных воздействий мы сочли бесперспективным, и в наших публикациях приведены другие примеры.

Международный контекст

Сравнить свои идеи по методологии и теории психологии с западными – в советский период по политическим, а в пост-советский по финансовым причинам – у Георгия Алексеевича не было возможности. Теперь, прежде всего благодаря информационным технологиям, в какой-то мере такое сравнение провести можно. Становится очевидным, что на протяжении нескольких десятилетий Георгий Алексеевич затрагивал проблемы психологической науки, которые примерно в то же время начинали обсуждать и его западные коллеги. Приведу некоторые примеры.

Первые собственные научные разработки Георгия Алексеевича 1970–80 гг. были связаны с теорией информации, причём в версии М. Мазура (качественная теория информации). Системные трактовки категорий *модель* и *задача* были основаны на положениях этой версии теории информации. Основная идея подхода состояла в том, что интеллект как ядро психической активности и объекты приложения интеллекта могут быть исследованы как системы, компоненты которых содержат информацию того или иного рода и

по многочисленным каналам, в различных сочетаниях, обмениваются ею. Наиболее полно это направление исследования представлено в тексте докторской диссертации, частично – в монографии «Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект» и многих других публикациях. (Стоит отметить, что в дальнейшем наше переосмысление этого методологического направления исследований привело к разработке теоретико-множественного метода описания процессов и его психологических приложений). И только недавно мне стало известно, что концептуально близкие исследования в тот же период времени проводил, в частности, N. H. Anderson (Anderson, 1981). Его *Information integration theory* (ИТ) основана на идее о том, что информация и способы её обработки являются объединяющими принципами психологии. На основе аксиом, составляющих концептуальную основу ИТ, Anderson выводит три психологических закона (усреднения, сложения и умножения). Эти законы воплощают структуру внутреннего мира и таким образом могут рассматриваться как ключевые элементы, лежащие в основе психологии человека. Понятно, что подходы Георгия Алексеевича и N. H. Anderson отличаются по используемой методологии, однако идея одна – описание психической активности как информационных процессов. В ряде методологических деталей эти подходы очень близки, но углубляться здесь в сравнительный анализ было бы неуместно. Мне неизвестно, как отнеслось научное сообщество к идеям и работам N. H. Anderson, но известно, что Георгий Алексеевич столкнулся с серьёзными трудностями продвижения и понимания своего подхода. Трудности он преодолел, а вот глубокое понимание или хотя бы обсуждение его системологических разработок в научно-психологическом сообществе, насколько можно судить, так и не состоялось.

Повышение качества теоретической психологии. Георгий Алексеевич, один из немногих в отечественной психологии, последовательно развивал методологическую идею повышения качества теоретических дискурсов в психологии (как тут не вспомнить его реплику в разговоре с Григорием Силовичем Костюком о том, что в психологии маловато науки). Повышение качества психологии он видел в умелом сочетании философских, естественнонаучных и гуманитарных дискурсов, а также в использовании формализованных методологических средств. На разных этапах исследований такими средствами были *качественная теория информации* (М. Мазур), *логика действия* (Фон Врихт), принципы системологии, элементы теории множеств. Конечно, Георгий Алексеевич и в методологических работах придерживался принципа медиационности – в том числе, в сугубо гуманитарных публикациях, – как он говорил, чтобы не упустить ничего существенного в изучаемом предмете. Тем не менее он мягко, как это было ему свойственно, но последовательно критиковал теоретико-методологические изъяны отдельных элементов современного психологического знания и недостатки в обучении психологов.

В ряде работ Георгий Алексеевич изложил свой взгляд на роль теоретической системы психологии, теории как системы понятий. О последней он писал, в частности: «Отсюда вытекает значимость системы понятий: от степени ее совершенства в большой мере зависит, будет ли неизбежное упрощение реальности эффективным, то есть будут ли внедряемые научные репрезентации <...> ее фрагментов одновременно и такими, с которыми удобно работать, и отражающими важные свойства упомянутой реальности» (Балл, 2007а, с. 14). В более широком охвате вопросов теоретической психологии Георгий Алексеевич отмечал важную роль во взаимодействии психологии с формализованными научными дисциплинами, которую играют общенаучные и межнаучные категории; он подчёркивал, что психология вносит в разработку таких категорий существенный вклад; приходил к выводу о том, что дизъюнктивный характер идеализированных объектов теорий не препятствует применению этих теорий в психологической области, если их понятийная сеть является достаточно «густой», при этом в ней сочетаются разные способы соотнесения элементов сети с изменчивыми и противоречивыми реальными объектами (Балл, 1989а).

Сегодня методологические проблемы психологической науки привлекают внимание всё большего числа зарубежных специалистов – растёт число публикаций на эту тему, явно повышается градус критики состояния теоретической психологии. К примеру, в (Borsboom et al, 2020) авторы обращают внимание на проблематичный статус психологических теорий по причине того, что умения их конструирования, в том числе с использованием математических средств и компьютерного моделирования, недостаточно сформированы у психологов в ходе их обучения, авторы акцентируют внимание на необходимости улучшения теории в психологии путем разработки практической методологии построения объяснительных теорий и предлагают свой вариант такой методологии. В недавней публикации (Borghi and Fini, 2020) авторы указывают на то, что в психологии теоретическим и методологическим вопросам не уделяется достаточного внимания, обращают внимание на то, что для учёных важно поместить свои исследования в широкий теоретический каркас, более общую теорию, только это и поможет сформировать кумулятивный багаж психологического знания.

В советской психологии сложилась традиция сосредотачивать критику не на психологическом знании и его методологии в целом, а на отдельных подходах (как правило, западных школ). Эта традиция в значительной мере сохранилась и в постсоветский период. В западной же психологии вопросы научного статуса психологического знания, достоверности теорий, методов и результатов эмпирических исследований стали областью перманентной дискуссии, особенно с середины прошлого века. Георгий Алексеевич всегда избегал критического пафоса и в своих работах обозначал проблемы психологической науки точно, – анализируя построения теорий и обращая внимание на их теоретические и методологические уязвимости. Но по сути

теоретико-методологические анализы и предложения Георгия Алексеевича, как можно видеть, совпадали с мировой тенденцией развития психологии.

Психологическая терминология. В контексте вопросов повышения научного качества психологических исследований Георгий Алексеевич в своих публикациях не раз затрагивал тему психологической терминологии, в частности в работах (Балл, 1974, 2004, 2007, 2009, 2011). Свой методологический подход к проблеме языка научной психологии Георгий Алексеевич очерчивал так: «Предназначению науки, ее специфике должен соответствовать ее важнейший инструмент – язык. В связи с этим серьезные усилия направляются на создание обладающих повышенной четкостью искусственных языков (в том числе математических и логических исчислений) и обеспечение – применительно к используемым средствам естественного языка (без которых, конечно, нельзя обойтись) – терминологической дисциплины, унифицирующей значения используемых терминов» (Балл, 1974, с. 5). Этот общий подход был далее конкретизирован: «принцип рациональной подтверждаемости научных знаний находит, среди прочего, воплощение в требовании как можно более четкого очерчивания содержания используемых *понятий* и однозначного соответствия между этими понятиями и *терминами* – словами или словосочетаниями, которыми они обозначаются в научном тексте» (Балл, 2009, с. 2). Для упорядочивания психологической терминологии «Желательно запланировать и провести, с использованием современных методов, эмпирические психолингвистические исследования разных видов деятельности, объектами и средствами которой являются человековедческие термины» (там же, с. 14).

Особо отмечу предложенную Георгием Алексеевичем трактовку понятия «личность» – простую, логичную, этимологически ясную, к тому же согласующуюся с основными европейскими языками (об этом есть материал во многих публикациях, в частности (Балл, 2007, 2009)). С конца 1990-х Георгий Алексеевич в своих публикациях использовал именно эту трактовку личности, затем её стал использовать и я, а далее мы придерживались её во всех наших совместных текстах, в том числе, при разработке интегративно-личностного подхода (Балл, Мединцев, 2012; Мединцев, 2017). Однако при всех очевидных для нас методологических преимуществах трактовки личности, предложенной Георгием Алексеевичем, она, насколько я могу судить, до сих пор не получила широкого распространения.

О том, что указанные проблемы (кроме трактовок личности) актуальны и в мировой психологической науке, можно судить хотя бы по недавней публикации (Smedlund, 2021), в которой автор акцентирует внимание на том, что дезорганизованное состояние психологии связано с недостаточной чувствительностью к значению психологических терминов. Правда далее он делает радикальное заявление о том, что проблема психологии исключительно грамматическая и предлагает изучать «грамматику психологических понятий». Вряд ли такое радикальное утверждение поддержит психологическое сообщество, но, безусловно, «грамматику

психологических понятий» исследовать необходимо, о чём по сути писал и Георгий Алексеевич.

Интеграция в психологии. Критический анализ состояния психологической науки в исследованиях европейских и американских психологов привёл многих из них к работам по интеграции/унификации в психологии, которые активно продолжаются и сегодня. К сожалению, приходится признать факт того, что интегративные исследования в психологии в советский период не проводились, а в постсоветский начались с большим опозданием по отношению к мировой психологической мысли (работы 1990-х годов В. А. Мазилова, В. Н. Панфёрова). Одна из наиболее ранних работ по интеграции в зарубежной психологии опубликована в 1970 (Kendler, 1970). Далее исследования этого направления базировались на глубоком критическом анализе состояния психологического знания, а традиция такого анализа, как уже сказано, у нас не сформировалась. Притом что по сути интегративная проблематика была содержанием всех методологических идей и подходов, предложенных Георгием Алексеевичем, в его работах она была представлена латентно – понятия «интеграция» или «унификации» не были использованы, и эти исследования остались вне области интегративных. И снова – одной из причин было отсутствие должной научной коммуникации (об этом даже была написана статья (Балл, Мединцев, 2011)), в результате только в середине 2000-х Георгий Алексеевич заинтересовался интегративной проблематикой, он очертил для нас тематику интегративно-личностного подхода в психологии, что положило начало интегративным разработкам в лаборатории методологии и теории психологии, которые продолжаются и сегодня.

Заключение

В заключение несколько слов о другой стороне научного наследия Георгия Алексеевича. Как в начале своей научной деятельности, так и в дальнейшем он не избегал критики со стороны коллег, и сам критически относился к их работам. При этом его критические замечания всегда носили доброжелательный, конструктивный характер. Известны его статьи с критикой идей психологических и гуманитарных авторитетов, он охотно вступал в полемику на научных конференциях. Немало критических стрел было пущено в его сторону в период работы над задачным подходом, в дальнейшем также были эпизоды обмена критическими репликами, в том числе в публикациях – вспомним, полемику вокруг понятия «норма деятельности» (Балл, 1990). В последние годы, насколько я могу судить, все упоминания и ссылки на работы Георгия Алексеевича носят исключительно комплементарный характер. И это не так хорошо, как может казаться – критическая дискуссия всегда была неотъемлемой составляющей развития знания, её отсутствие свидетельствует не столько о совершенстве того или иного научного дискурса, сколько о формальном к нему отношении и незаинтересованности в его развитии. А ведь конструктивная критика продлевает жизнь научных идей, способствует раскрытию их потенциала.

К сказанному добавлю, что в моих публикациях также нет критических высказываний по поводу идей и разработок Георгия Алексеевича, но причина тому иная: у меня была возможность в личных беседах обсуждать с ним все сомнения и несогласия, получать исчерпывающие объяснения. Наши совместные публикации также были результатом критических, порой острых, обсуждений, а наши новые разработки всегда содержали усовершенствованные компоненты предыдущих. Георгий Алексеевич в первую очередь сам старался придерживаться тех научных принципов, которым призывал следовать других.

Список использованных источников:

1. Балл Г. А. (2009). Как «усовершенствовать мысль и выразить её еще лучше»? (Актуальные вопросы использования и совершенствования понятийно-терминологических средств человековедения). *Практична психологія та соціальна робота*, 2, 1–7.
2. Балл Г. А. (2004). «Мотив»: уточнение понятия. *Психол. журнал*, 4 (24), 56–65.
3. Балл Г. А. (1990). Нормы деятельности и творческая активность личности. *Вопросы психологии*, 6, 25–36.
4. Балл Г. А. (1974). О понятиях «воздействие», «действие» и «операция». *Вопросы психологии*, 4, 10–20.
5. Балл Г. А. (1990 а). *Основы теории задач (система основных понятий; психолого-педагогический аспект)* (Диссертация на соискание уч. степ. доктора психол. наук). Київ: НИИ психологии УССР.
6. Балл Г. А. (2011). «Отношение» в контексте двухуровневой модели категориально-понятийного аппарата психологии. *Мир психологии*, 4, 39–53.
7. Балл Г. А. (1989). Понятие адаптации и его значение для психологии личности. *Вопросы психологии*, 1, 92–102.
8. Балл Г. А. (1989а). Проблемы взаимодействия психологии с формализованными научными дисциплинами. *Психол. журн.*, 6 (10), 34–39.
9. Балл Г. А. (2011). «Психология» методологии: радиогуманистический взгляд. *Вопросы психологии*, 2, 3–13.
10. Балл Г. А. (1998). Эмоциональная нагруженность человековедческих терминов как методологическая и этическая проблема. *Мова і культура: Шоста Міжнародна наукова конференція* (Т. I. с. 5–13). (Філософія мови і культури). Київ: Collegium.
11. Балл Г. О. (2007). Методологічні засади використання і вдосконалювання людинознавчої термінології. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Зб. наук. праць. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*, 38, 5–17.
12. Балл Г. О. (2007а). Методолого-психологічні роздуми в гуманістичному контексті. Нарис 2. *Соціальна психологія*, 2, 14–26.
13. Балл Г. О., Медінцев В. О. (2012). Конкретизація психологічного трактування особистості за допомогою модельної концепції культури. С. Д. Максименко (Ред.) *Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*, 40, 36–51.

14. Балл Г. О., Медінцев В. О. (2011). Методологічні питання вдосконалювання наукової комунікації з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2 (22). <https://doi.org/10.33407/itlt.v22i2.457>
15. Балл Г. О. (2017). Раціогуманістична орієнтація в методології людинознавства. Київ: ПП «СКД».
16. Медінцев В. А. (2017). Основные системологические идеи Г. А. Балла в психологии и человековедении. В. С. Белгородский, О. В. Кашеева, И. В. Антоненко, И. Н. Карицкий (Ред.) *Перспективы психологической науки и практики: сборник статей Международной научно-практической конференции. РГУ им. А. Н. Косыгина (16 июня 2017 г.)*. (с. 91–94). М.: ФГБОУ ВО «РГУ им. А. Н. Косыгина».
17. Anderson, N. H. (1981). *Foundation of information integration theory*. New York: Academic Press.
18. Borghi, A. M., and Fini C. (2019). Theories and Explanations in Psychology. *Front. Psychol.* 2019.10: 958. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00958>.
19. Borsboom, D., van der Maas, H. L. J., Dalege, J., Kievit, R. A., & Haig, B. D. (2020, September 22). Theory construction methodology: A practical framework for theory formation in psychology. *PsyArXiv Preprints*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/w5tp8>
20. Kendler, H.H. (1970). The unity of psychology. *Canadian Psychologist/Psychologie canadienne*, 11(1), 30–47. <https://doi.org/10.1037/h0082557>
21. Smedlund, M. B. (2021). On the Foundations of Psychology: the Problem Is Grammatical, Not Theoretical. *Integr. psych. behav.* 55, 181–188. <https://doi.org/10.1007/s12124-020-09569-6>

References:

1. Ball G. A. (2009). Kak «usovershenstvovat` my`sli i vy`razit` eyo eshche luchshe»? (Aktual`ny`e voprosy` ispol`zovaniia i sovershenstvovaniia poniatii`no-terminologicheskikh sredstv chelovekovedeniia) [How to "improve a thought and express it even better"? (Topical issues of using and improving the conceptual and terminological means of human studies).] *Praktichna psihologii ta sotcial`na robota- Practical Psychology and Social Work*, 2, 1–7 [in Russian].
2. Ball G. A. (2004). «Motiv»: utochnenie poniatiiia ["Motive": clarification of the concept]. *Psihol. Zhurnal - Psychol. magazine*, 4 (24), 56–65 [in Russian].
3. Ball G. A. (1990). Normy` deiatel`nosti i tvorcheskaia aktivnost` lichnosti [Norms of activity and creative activity of the person]. *Voprosy` psihologii - Questions of psychology*, 6, 25–36 [in Russian].
4. Ball G. A. (1974). O poniatiiakh «vozdei`stvie», «dei`stvie» i «operatciia» [On the concepts of "impact", "action" and "operation"]. *Voprosy` psihologii - Questions of psychology*, 4, 10–20 [in Russian].
5. Ball G. A. (1990 a). *Osnovy` teorii zadach (sistema osnovny`kh poniatii` ; psihologo-pedagogicheskii` aspekt)* [Fundamentals of task theory (system of basic concepts; psychological and pedagogical aspect)] (Dissertatciia na soiskanie uch. step. doktora psihol. nauk). Kyiv: NII psihologii USSR [in Ukrainian].

6. Ball G. A. (2011). «Otnoshenie» v kontekste dvuhurovnevoi` modeli kategorial`no-poniatii`nogo apparata psihologii ["Relation" in the context of a two-level model of the categorical-conceptual apparatus of psychology]. *Mir psihologii - The world of psychology*, 4, 39–53 [in Russian].
7. Ball G. A. (1989). Poniatie adaptatsii i ego znachenie dlia psihologii lichnosti [The concept of adaptation and its significance for personality psychology]. *Voprosy` psihologii - Questions of psychology*, 1, 92–102 [in Russian].
8. Ball G. A. (1989a). Problemy` vzaimodei`stviia psihologii s formalizovanny`mi nauchny`mi distsiplinami [Problems of the interaction of psychology with formalized scientific disciplines]. *Psihol. zhurn. - Psychol. magazine*, 6 (10), 34–39 [in Russian].
9. Ball G. A. (2011). «Psihologiiia» metodologii: ratsiogumanisticheskii` vzgliad ["Psychology" of methodology: a ratiohumanistic view]. *Voprosy` psihologii - Questions of psychology*, 2, 3–13 [in Russian].
10. Ball G.A. (1998). E`motcional`naia nagruzhennost` chelovekovedcheskikh terminov kak metodologicheskaiia i e`ticheskaiia problema [Emotional loading of humanistic terms as a methodological and ethical problem]. *Mova i kul`tura: Shosta Mizhnarodna naukova konferentsiia. (Filosofia movi i kul`turi) - Language and Culture: Sixth International Scientific Conference (TI pp. 5–13). (Philosophy of language and culture)*. Kyiv: Collegium [in Ukrainian].
11. Ball G.O. (2007). Metodologichni zasadi vikoristannia i vdoskonaliuvannia liudinoznavchoi terminologii [Methodological ambush of victoriousness and understanding of human-science terminology]. *Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vihovannia v zacladakh osviti: Zb. nauk. prats`. Naukovi zapiski Rivnens`kogo derzhavnogo gumanitarnogo universitetu - Scientific notes of Rivne State University for the Humanities*, 38, 5–17. Rivne: RDGU [in Ukrainian].
12. Ball G.O. (2007). Metodologo-psihologichni rozdumi v gumanistichnomu konteksti. Naris 2 [Methodological and psychological thoughts in a humanistic context. Essay 2]. *Sotcial`na psihologiiia - social Psychology*, 2, 14–26 [in Ukrainian].
13. Ball G.O., Medintcev V. O. (2012). Konkretizatsiia psihologichnogo traktuvannia osobistosti za dopomogoiu model`noi kontseptcii kul`turi [Concretization of the psychological interpretation of the specialism behind the additional model concept of culture]. S. D. Maksimenko (Red.) *Naukovi zapiski Institutu psihologii imeni G. S. Kostiuka NAPN Ukraïni - Scientific notes of the GS Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, 40, 36-51 [in Ukrainian].
14. Ball G. O., Medintcev V. O. (2011). Metodologichni pitannia vdoskonaliuvannia naukovoï komunikatsii z vikoristanniam suchasnikh informatcii`no-komunikatsii`nikh tekhnologii` [Methodological issues for a comprehensive overview of the scientific community on the occasion of the current information and communication technologies]. *Informatcii`ni tekhnologii` i zasobi navchannia - Information technologies and teaching aids*, 2 (22). <https://doi.org/10.33407/itlt.v22i2.457> [in Ukrainian].
15. Ball G. O. (2017). *Ratsiogumanistichna orientatsiia v metodologii liudinoznavstva* [Ratiohumanistic orientation in the methodology of human knowledge]. Kyiv: PP «SKD» [in Ukrainian].

16. Medintcev V. A. (2017). Osnovny`e sistemologicheskie idei G. A. Balla v psihologii i chelovekovedenii [The main systemological ideas of G.A. Ball in psychology and human studies]. V. S. Belgorodskii`, O. V. Kashcheeva, I. V. Antonenko, I. N. Karitckii` (Red.) *Perspektivy` psihologicheskoi` nauki i praktiki: sbornik statei` Mezhdunarodnoi` nauchno-prakticheskoi` konferentsii. RGU im. A. N. Kosy`gina - Prospects of psychological science and practice: a collection of articles of the International scientific-practical conference. PGU im. AN Kosygin (June 16, 2017).* (с. 91–94). Moscow: FGBOU VO «RGU im. A. N. Kosy`gina». [in Russian].
17. Anderson, N. H. (1981). *Foundation of information integration theory*. New York: Academic Press.
18. Borghi, A. M, and Fini C. (2019). Theories and Explanations in Psychology. *Front. Psychol.* 2019.10: 958. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00958>.
19. Borsboom, D., van der Maas, H. L. J., Dalege, J., Kievit, R. A., & Haig, B. D. (2020, September 22). Theory construction methodology: A practical framework for theory formation in psychology. *PsyArXiv Preprints*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/w5tp8>
20. Kendler, H. H. (1970). The unity of psychology. *Canadian Psychologist/Psychologie canadienne*, 11(1), 30–47. <https://doi.org/10.1037/h0082557>
21. Smedlund, M. B. (2021). On the Foundations of Psychology: the Problem Is Grammatical, Not Theoretical. *Integr. psych. behav.* 55, 181–188. <https://doi.org/10.1007/s12124-020-09569-6>

Мединцев В. А. Контексты методологических идей Г. А. Балла.

У своїх наукових доробках Георгій Олексійович Балл приділив увагу широкому колу питань теоретичної і прикладної психології, але в основі всіх його досліджень були методологічні проблеми, від вирішення яких залежить наукова якість результатів. Частина розробок з великої спадщини Георгія Олексійовича була прийнята і широко використана психологами, педагогами та іншими фахівцями науки та практики, інша частина залишилася менш затребуваною. У статті коротко простежено створення і наукова доля низки основних теоретико-методологічних ідей і розробок Георгія Олексійовича, проведено їх співвіднесення з закордонним досвідом розвитку теоретичної психології. Показано, що навіть в умовах вкрай обмежених можливостей для наукової комунікації Г. О. Балл прийшов до ідеї необхідності підвищення якості теоретико-методологічних основ науково-психологічних досліджень в той самий період, що і зарубіжні дослідники. Зокрема, запропонований ним інформаційний підхід був розроблений незалежно від аналогічної теоретичної моделі зарубіжних психологів і в синхронії з ними. Розвинута Г. О. Баллом в багатьох публікаціях ідея вдосконалення психологічної термінології також розроблялася і досі продовжує розроблятися зарубіжними колегами.

Відзначено, що Г. О. Балл не цурався критики з боку колег, і сам критично ставився до їхніх праць, а його критичні зауваження завжди носили доброзичливий, конструктивний характер. Відомі його статті з критикою ідей психологічних і гуманітарних авторитетів, він охоче вступав у полеміку на наукових конференціях. Таким чином Г. О. Балл в першу чергу сам намагався дотримувати тих наукових принципів, яким закликав наслідувати інших.

Ключові слова: теорія, методологія, наукова якість, модель, адаптація, теорія задач, особистість, інтеграція.

Medintsev, V. A. The contexts of the methodological ideas of G. A. Ball

In his scientific works, Georgy Ball examined a wide range of issues in theoretical and applied psychology, but at the core of all his research were methodological problems, which solution results the scientific quality of the psychological research. Some ideas from the wide-ranging heritage of Georgy Ball were noticed and widely customized by psychologists, teachers and other specialists, the other part remains less in demand. The article briefly traces the creation and scientific outcome of some basic theoretical and methodological ideas and elaborations of Georgy Ball, and compares them with foreign experience in the development of theoretical psychology. It is shown that even in conditions of extremely limited opportunities for scientific communication, G.A. Ball came to the idea of the need to improve the quality of the theoretical and methodological foundations of scientific psychological research in the same period as foreign researchers. In particular, the informational approach proposed by him was developed independently of the analogous theoretical model of foreign psychologists and in synchronization with them. The idea of improving psychological terminology, developed by G. A. Ball in many publications, was also developed and is still being developed by foreign colleagues.

It is noted that G. A. Ball did not avoid criticism from his colleagues, he himself was critical of their work, and his critical remarks were always friendly and constructive. G.A. Ball is also known for his articles criticizing the ideas of psychological and humanitarian authorities, he willingly entered into polemics at scientific conferences. In this way, GA Ball first of all tried to adhere to the scientific principles that he urged others to follow.

Keywords: theory, methodology, scientific quality, model, adaptation, task theory, personality, integration.

УДК 159.9

МОСКАЛЕНКО О.В.

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики Национального технического университета Украины «Киевский политехнический институт имени Игоря Сикорского», г. Киев.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЗРЕЛОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК
ПОЛИКОМПОНЕНТНЫЙ ФЕНОМЕН**

Москаленко О.В. Психологическая зрелость личности как поликомпонентный феномен. В статье раскрыта сущность категории «психологическая зрелость личности» и рассмотрены ведущие подходы к пониманию данного феномена, его структурных элементов, а также их показателей. Определено, что психологическая зрелость является поликомпонентным конструктом, который проявляется на разных уровнях взаимодействия личности и состоит из социально-психологических и индивидуально-личностных характеристик.

Социально-психологические характеристики включают особенности установок личности, характер взаимоотношений и стиля поведения в обществе, включая образование, семью, профессиональную сферу и т.д. Психологическая зрелость выражается через личностную зрелость, зрелость социальную, эмоциональную и интеллектуальную. Так, индикаторами личностной зрелости являются: наличие стремления к самоактуализации, сформированность Я-концепции, интенциональность и рельефность «Я» - ядра личности, определенность и стабильность ценностной иерархии и смысложизненных ориентаций, принятие себя и т.п. Показатели социальной зрелости напрямую зависят от уровня личностной зрелости и выражаются через особенности отношений и поведения человека в обществе, его активность, уровень ответственности, самостоятельность, способность к рефлексии. Эмоциональную зрелость личности зачастую отождествляют с развитым эмоциональным интеллектом, который выражается в способности контролировать и идентифицировать собственные эмоции, а также, опираясь на развитую способность к эмпатии, идентифицировать и правильно интерпретировать эмоции окружающих, способности адекватно и конгруэнтно их выражать. Показатели интеллектуальной зрелости личности заключается в способности и готовности к использованию приобретенных знаний в предметной деятельности, уровне развития когнитивной сферы, развитом логическом мышлении, а также готовности к новаторской и творческой деятельности. Все указанные компоненты образуют динамический конструкт, в котором развитие одной составляющей влечет за собой изменения в близлежащих компонентах. Важно отметить, что изменения могут носить как прогрессивный характер, так и регрессивный.

Ключевые слова: психологическая зрелость личности, самореализация, развитие личности, «Я»-концепция, социальная зрелость, эмоциональная зрелость, личностная зрелость, интеллектуальная зрелость, критерии психологической зрелости.

Постановка проблемы и ее актуальность. Исследование феномена психологической зрелости современной личности обусловлено динамичностью и стремительными изменениями, происходящими во всех сферах жизнедеятельности человека. Трансформации формата обучения и работы, которые являются следствием всемирной пандемией, приоритетность цифровых средств коммуникации во время межличностного взаимодействия, ограниченность социальных контактов, то есть новые условия существования людей стали толчком для поиска и актуализации собственных психологических ресурсов и возможностей каждой личности, с целью адаптации к реалиям жизни. Зрелость личности является многоаспектным явлением, которое проявляется в особенностях отношения к своему «Я», особенностях установок в межличностном взаимодействии, отношении к личной и профессиональной жизни. Таким образом, названные особенности позволяют рассматривать психологическую зрелость как многомерный конструкт, состоящий из ряда социально-психологических и индивидуально-личностных характеристик.

Исследование проблемы психологической зрелости личности осуществлено учеными в рамках различных направлений психологии, таких

как гуманистическая психология, психологии развития, психология личности, акмеология тому подобное. Феномен зрелости личности изучали К. Роджерс, А. Маслоу, Г. Олпорт, Б. Ананьев, Э. Эриксон, Г. Крайг, Дж. Ловингер, О.Бодальов, А. Деркач, А. Реан, К. Абульханова, Т. Березина, Л. Анциферова, Д. Леонтьев, Б. Братусь, А. Асмолов, В.Мьясищев, С. Максименко А. Журавлев и др. [10]. Несмотря на изобилие работ ученых в данной проблематике ее актуальность и интерес к изучению данного феномена неизменны.

Цель статьи заключается в исследовании феномена психологической зрелости личности, ее структуру и показателей.

Изложение основного материала. Психологическая зрелость личности в рамках гуманистической психологии рассматривается как показатель личностного развития. Так, в теории А. Маслоу зрелость личности напрямую зависит от уровня самоактуализации, то есть способности понять и удовлетворить все уровни пирамиды потребностей. «В случае, когда человек внутренне чувствует себя свободным и, при необходимости, прислушивается к себе, полностью доверяет себе и отражает то, что происходит в его внутреннем мире, тогда стремление к самоактуализации реализуется в полную силу, то есть человек достигает большей зрелости» [8]. Стремление достичь наивысшего уровня пирамиды способствует развитию личностных качеств, характеризующих психологически зрелую личность. Показателями зрелости в данном ракурсе выступают: реалистичность, то есть способность адекватно воспринимать окружающий мир и себя в нем, непосредственность, умение концентрироваться на проблеме, автономность и самодостаточность, открытость к новым переживаниям и новому опыту, уважение к другим, сострадание, способность устанавливать глубокие но выборочные отношения с другими, моральную уверенность, чувство юмора, креативность и т.д. [4].

Сущность психологической зрелости, по мнению К. Роджерса раскрывается через процесс формирования Я-концепции личности. В процессе своей жизнедеятельности личность приобретает уникальный опыт, усваивает определенные модели и правила поведения, воспринимает и оценивает себя сквозь призму своих действий и взглядов окружающих, формирует перспективные образы себя. То есть, психологическая зрелость, как и Я-концепция, является динамичной, гибкой характеристикой, которая зависит от восприятия и понимания личностью самой себя, от собственного опыта, событий настоящего и планов на будущее.

Уровень психологической зрелости зависит от четкости, определенности и рельефности фундаментального «Я» - ядра личности. Такая личность характеризуется рядом качеств, в которых отражается отношение к себе и к другим [10]. Зрелая личность - это «полноценно функционирующая личность», открытая опыту, движущаяся к полному осознанию себя и своего внутреннего мира. Таким образом, мы приходим к выводу что, психологическая зрелость личности может рассматриваться как динамическая характеристика, то есть как процесс.

Динамичность процесса психологической зрелости личности раскрыто в работах Г.Олпорта, где созревание человека - это непрерывное движение, которое длится всю жизнь и не зависит от хронологических показателей. Психологически зрелых личностей, по мнению ученого, можно определить по наличию у них определенных качеств. Во-первых, расширенные границы «Я», которые предусматривают осознание и принятие себя, своих интересов, потребностей, возможностей, включение в различные значимые для нее сферы жизни. Во-вторых, способность к искренним, теплым социальным взаимоотношениям, включая дружественно-интимный аспект, способность к состраданию - то есть терпимость к различиям между собой и другими, выявление уважения общности и т.д. Третьим показателем является эмоциональная стабильность, проявляющаяся в самообладании и самоконтроле. Четвертым - реалистичное восприятие, опыт и притязания. Зрелая личность видит мир и вещи в нем такими, какие они есть на самом деле, а не искаженными сквозь призму собственных желаний и фантазий. Пятой чертой зрелой личности является способность к самопознанию, то есть четкое представление о своих добродетелях и недостатках и развитым чувством юмора. Шестой чертой является целостная жизненная философия, основанная на способности видеть завершую картину мира, благодаря умению четко и системно определять значимые моменты в личной жизни.

Каждый человек имеет более или менее упорядоченную систему ценностей и чем лучше данная система структурирована, чем отчетливее личность видит жизненные приоритеты, тем легче ей будет организовать свое жизненное пространство и целенаправленно двигаться к главной цели [9].

Рассмотренные характеристики зрелой личности отражены и обобщены в работах Г. Сухобской, а именно: ответственность, отражающий умение использовать приобретенный в течение жизни опыт для построения конструктивных взаимоотношений с окружающими людьми, способность к активной жизни в обществе, эффективное использование своих знаний и способностей и забота об окружающих людей [12].

Психологическую зрелость как результат развития личности рассматривал создатель эпигенетической концепции жизненного пути Э. Эриксон. То есть, на каждом этапе развития личности существуют определенные условия, то есть оптимальные периоды, способствующие формированию определенных характеристик психологической зрелости. Центральным компонентом психологической зрелости, по мнению ученого, является чувство идентичности, благоприятным периодом для формирования которого является подростковый и ранний юношеский возраст. То есть, ответ на вопрос «Кто Я?» является первичным и важнейшим звеном для каждой личности, ключевым компонентом психологической зрелости. Дальнейшее развитие личности предполагает укрепление идентичности и формирование таких черт как способность к сближению с другими, не нарушая собственной автономности, целеустремленность и результативность, интегративность.

Именно интегративность является конечным звеном психологической зрелости, которая заключается в способности объединить все составляющие психологической зрелости личности [4].

Этапы и уровни развития личности, их содержание раскрыто в работе С. Максименко. Так, первый уровень характеризуется отсутствием рефлексии собственного внутреннего мира, который только формируется. На этом уровне личностные качества формируются через преодоление трудностей в процессе достижения собственных целей; на втором уровне развития личность формирует собственное окружение, предусматривает последствия и планирует события, выбирает друзей и т.д.; на третьем уровне личность становится субъектом собственного жизненного пути, а также субъектом развития своего внутреннего мира, то есть формирует собственное «Я» [7].

Таким образом, процесс развития личности заключается в постепенном освоении собственным внутренним миром, а именно: на первом уровне духовное Я учится контролировать активность биологического Я, на втором уровне - берет под контроль проявления социального Я, а на третьем (высшем) уровне - формирует сама себя и выполняет функции интегрирующего фактора в середине триады [2].

Важную роль в процессе развития психологической зрелости играет активность личности. Так, по мнению К. Абульхановой и Т. Березиной, каждая личность имеет определенный ритм жизни, оптимальный для нее. Временные потенциалы, создают основу для способностей к овладению своими природными психическими возможностями и особенностями, превращать их в ресурсы своей активности, с последующим использованием или сознательным применением своей активности как ресурса самовыражения, самореализации в разных формах жизни, деятельности, общения. Чем более зрелым и гармоничным есть ряд этих преобразований, осуществляемых личностью, тем более зрелой она становится [1]. То есть, появление психологических новообразований, развитие и изменение направленности личности происходит за счет достижения определенного уровня зрелости.

По мнению А.Журавльова, «фактически все социально-психологические объекты могут характеризоваться тем или иным уровнем зрелости». Критериями социальной зрелости, является оценка личностных качеств, соотнесение себя с другими, определения свойств направленности личности по отношению к другим людям, к родным и знакомым в социальном окружении, направленности личности на себя [5].

Большинство исследователей, рассматривая сущность различных видов зрелости, концентрируют свое внимание не только на тесной связи социального и психологического развития личности, но и на их фактической интеграции, позволяющей рассматривать зрелость как психосоциальный феномен.

Таким образом, опираясь на взгляды ученых можно утверждать, что психологическая зрелость личности является процессом и результатом развития личности, становления ее внутреннего мира, которое невозможно без социального взаимодействия на каждом этапе ее формирования.

Особенности восприятия личностью себя, своих возможностей и перспектив, отношение к другим, зависит от уровня развития когнитивных и эмоциональных процессов являются неотъемлемыми элементами, от которых зависит процесс психологической зрелости личности и уровень зрелости, которого человек может достичь.

Таким образом, мы приходим к выводу об определенной структуре психологической зрелости личности. Так, Н. Антонова и Л. Рыбачук [2], определяют, что структурными компонентами психологической зрелости являются: личностная зрелость, интеллектуальная зрелость, эмоциональная зрелость, социальная зрелость.

Личностная зрелость, по мнению О. Штепы, существует «в виде онтологического ядра личности, важного для эго-идентичности. Она является одновременно критерием личностного роста и проявлением личностного потенциала человека» [14]. То есть, личностная зрелость включает совокупность психологических свойств, которые являются ведущими для принятия себя, самоопределение, автономности и открытости к формированию нового опыта опираясь на собственные личностные характеристики.

Личностная зрелость является динамическим процессом, который предусматривает, как отмечает Л. Анциферова, накопление человеком определенных признаков, которые постоянно трансформируются и усложняются [3]. Признаками являются: развитие и выход за пределы сложившейся ситуации; самоидентификация, самораскрытие и экстраполяция себя в будущее; конкретизация образа собственного существования; обогащение своего ценностно-смыслового пространства, путем познания других; наращивание уровней психической жизни, формирование иерархических свойств психической организации; планирование собственного развития; формирование личности как самоорганизация и типизация отношение к себе и другим; развитие мотивации, путем осознания смысла жизни; поддержание постоянной незавершенности, связи с новыми видами деятельности; открытие путей и способностей к самопреобразованию; повышение гибкости и легкости при переходе с одного организационного уровня на другой - более прогрессивный; рост личностного пространства. То есть, важным показателем личностной зрелости является способность к самопознанию [11].

Интеллектуальная зрелость личности заключается в способности и готовности к использованию приобретенных знаний в предметной деятельности, к логическому мышлению, к рефлексии и творчества [2]. Ведущими признаками интеллектуальной зрелости являются характеристики

когнитивной сферы, уровень ее развития, имеющийся потенциал и успешность личности в различных видах деятельности.

Эмоциональная зрелость характеризуется совокупностью психологических свойств личности, обеспечивающих возможности идентифицировать и контролировать собственные эмоции и эмоциональные состояния окружающих. Как отметили А. Кочарян и М. Петух, эмоциональную зрелость можно рассматривать как версию эмоционального интеллекта личности, который включает такие компоненты как идентификация эмоций; эмоциональное содействие мышлению; понимание эмоций; управления эмоциями. Конечно, эти показатели эмоционального интеллекта не вполне отражают эмоциональную зрелость личности, однако освещают веские ее показатели, наряду эмоциональной гибкости, эмпатии, компетентности в сфере эмоций [6].

Основными критериями эмоциональной зрелости личности являются: способность осознавать и понимать собственные и чужие эмоции; способность выражать эмоциональные переживания; способность адекватно демонстрировать и выражать эмоции, чувства в различных социальных ситуациях, учитывая нормы выражения эмоций в конкретных жизненных ситуациях и собственное эмоциональное состояние; способность принимать собственные эмоции и быть ответственным за них; способность естественно, спонтанно выражать переживаемые эмоции в мимике, жестах, интонации и т.

Социальная зрелость отражает совокупность психологических свойств личности, позволяющие эффективно взаимодействовать с другими личностями в системе межличностных отношений [2]. Социальная зрелость предполагает соответствие самопрезентации и поведения человека требованиям и ожиданиям общества, ответственное выполнение им социальных ролей, под которым понимается соблюдение определенного сценария выполнения каждой роли [13]. Социальную зрелость некоторые исследователи рассматривают как результат социального развития личности, ее успешного приспособления к социуму, поэтому ее можно выразить через коэффициент социального интеллекта, который свидетельствует об уровне адаптированности человека к окружающей социальной среде.

Критериями социальной зрелости являются: активность, рефлексия, ответственность, самостоятельность, умение конструктивно взаимодействовать с окружающей средой. [15]. Социально зрелая личность демонстрирует следующие качества:

- способность понятно, четко и ясно выражать свои мысли, намерения и желания;
- способность принимать себя, как часть общества и одновременно дифференцировать себя и других;
- уважительное и толерантное отношение;
- способность рассматривать различия между собой и другими не как угрозу, а как возможность получения новой информации;
- способность объективно воспринимать окружающих;

- способность быть ответственным за свои мысли, поведение, деятельность;
- владение развитыми коммуникативными навыками, облегчающими взаимодействие в обществе.

Выводы и перспективы дальнейших исследований

Психологическую зрелость личности необходимо рассматривать как многоуровневое, поликомпонентное образование, уровень развития которого зависит от ряда важных факторов и этапов жизни человека. Психологическая зрелость личности проявляется в разнообразных сферах жизнедеятельности человека, таких как самосознание, социальное взаимодействие, профессиональная реализации и т. д.

Психологическая зрелость является интегрированным феноменом, структуру которого составляют личностная, эмоциональная, интеллектуальная и социальная зрелость. Каждый из этих компонентов имеет индикаторы, фиксация которых дает возможность определить уровень психологической зрелости личности.

Перспективы дальнейших исследований в рамках данной проблематике заключаются в дополнении структуры психологической зрелости, ее компонентов и их показателей, а также в изучении оптимальных условий для формирования психологической зрелости личности возможности.

Список используемой литературы:

1. Абульханова К.А., Березина Т.Н. (2001) *Время личности и время жизни*. СПб, Алетейя.
2. Антонова, Н., Рибачук, Л. (2019). Психологічна зрілість як основа готовності до професійної діяльності психолога. *Проблеми сучасної психології*, 7. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2010-7.%p>
3. Анциферова Л.И. (1981) К психологии личности как развивающейся системе. Анциферова Л.И. (Ред.). *Психология формирования и развития личности* (с. 3-33) Москва: Наука.
4. Балык А. С., Цыбуленко О. П. (2016) Психологическая зрелость личности: теоретические концепции и подходы. *Общество: социология, психология, педагогика*, 12, 124–125.
5. Журавлев А.Л. (2007) Социально-психологическая зрелость: обоснование понятия. *Психологический журнал*, 2, 44-54
6. Кочарян О. С., Півень М. А. Емоційна зрілість особистості: дослідження феномену. *Збірник наукових праць. Психологічні науки*, 2(9), 140- 144.
7. Максименко С.Д., Максименко К.С., Папуча М.В. (2007) *Психологія особистості*. Київ: Вид-во ТОВ “КММ”.
8. Маслоу А. (2014) *Мотивация и личность*. СПб. Издательство «Питер».
9. Олпорт Г. (2002) Становление личности: избранные труды. Москва: Смысл.
10. *Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум для прикладного бакалавриата* (2018) Москва: Издательство Юрайт.
11. Реан А.А. (2000) Акмеология личности. *Психологический журнал*, 21(3), 88–95.
12. Сухобская Г.С. (2004) Понятие "зрелость социально-психологического

- розвиття чело́века" в контексте андрагогики. *Психологія об́учення*, 4, 17-20
13. Штепа О. (2005) Феномен особистісної зрілості. *Соціально психологія*, 1, 62-77.
14. Штепа О.С. (2004) Пропріум зрілої особистості. *Практична психологія та соціально робота*, 2, 26–35.
15. *Соціально зрілість і соціально інфантілізм особистості в соціонічному аспекті*. Редим доступу: <http://socionics.lite-web.net/>.

References:

1. Abulkhanova K.A., Berezyna T.N. (2001) *Vremia lychnosti y vremia zhyzny [Personality time and life time]*. SPb, Aleteiia [in Russian].
2. Antonova, N., Rybachuk, L. (2019). Psykholohichna zrilist yak osnova hotovnosti do profesiinoi diialnosti psykholoha [Psychological maturity as a basis for readiness for professional activity of a psychologist]. *Problemy suchasnoi psykholohii*, 7. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2010-7.%p> [in Ukrainian].
3. Antsyferova L.Y. (1981) К psykholohyy lychnosti kak razvyvaiushcheisia systeme [On the psychology of personality as a developing system]. Antsyferova L.Y. (Red.). *Psykholohyia formirovaniya y razvytyia lychnosti - Psychology of personality formation and development* (pp. 3-33) Moskva: Nauka [in Russian].
4. Baluk A. S., Tsubulenko O. P. (2016) Psykholohycheskaia zrelost lychnosti: teoretycheskye kontseptsyy y podkhodu [Psychological maturity of personality: theoretical concepts and approaches]. *Obshchestvo: sotsyolohyia, psykholohyia, pedahohyka - Society: sociology, psychology, pedagogy*, 12, 124–125 [in Russian].
5. Zhuravlev A.L. (2007) Sotsyalno-psykholohycheskaia zrelost: obosnovanye poniatiya [Socio-psychological maturity: substantiation of the concept]. *Psykholohycheskyi zhurnal - Psychological Journal*, 2, 44-54 [in Russian].
6. Kocharian O. S., Piven M. A. Emotsiina zrilist osobystosti: doslidzhennia fenomenu [Emotional maturity of the individual: a study of the phenomenon]. *Zbirnyk naukovykh prats. Psykholohichni nauky - Collection of scientific works. Psychological sciences*, 2(9), 140- 144 [in Ukrainian].
7. Maksymenko S.D., Maksymenko K.S., Papucha M.V. (2007) Psykholohiia osobystosti [Psychology of personality]. Kyiv: Vyd-vo TOV “KMM” [in Ukrainian].
8. Maslou A. (2014) *Motyvatsyia i lychnost [Motivation and personality]*. SPb. Yzdatelstvo «Pyter» [in Russian].
9. Olport H. (2002) *Stanovlenye lychnosti: yzbrannye trudy [The formation of personality: selected works]*. Moskva: Smysl [in Russian].
10. *Psykholohyia razvytyia y vozrastnaia psykholohyia: uchebnyk y praktykum dlia prykladnoho bakalavryata* (2018) [Developmental psychology and age psychology: a textbook and workshop for an applied bachelor's degree] Moskva: Yzdatelstvo Yurait [in Russian].
11. Rean A.A. (2000) Akmeolohyia lychnosti [Acmeology of personality]. *Psykholohycheskyi zhurnal - Psychological Journal*, 21(3), 88–95 [in Ukrainian].
12. Sukhobskaia H.S. (2004) Poniatye "zrelost sotsyalno-psykholohycheskoho razvytyia cheloveka" v kontekste andrahohyky [The concept of "maturity of human socio-psychological development" in the context of andragogy]. *Psykholohyia obuchenya - Psychology of learning*, 4, 17-20 [in Ukrainian].

13. Shtepa O. (2005) Fenomen osobystisnoi zrilosti [The phenomenon of personal maturity]. *Sotsialna psykholohiia - Social Psychology*, 1, 62-77 [in Ukrainian].
14. Shtepa O.S. (2004) Proprium zrioi osobystosti [Proprium of a mature personality]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota - Practical Psychology and Social Work*, 2, 26–35 [in Ukrainian].
15. *Sotsialna zrilist i sotsialnyi infantylyzm osobystosti v sotsionichnomu aspekti [Social maturity and social infantilism of the individual in the socionic aspect]*. Retrieved from: <http://socio.nics.lite-web.net/> [in Ukrainian].

Москаленко О.В. Психологічна зрілість особистості як полікомпонентний феномен. У статті розкрито сутність категорії «психологічна зрілість особистості» та розглянуто провідні підходи до розуміння даного феномену, його структурних елементів, а також їх показників. Визначено, що психологічна зрілість є полікомпонентним конструктом, який проявляється на різних рівнях взаємодії особистості і складається з соціально-психологічних і індивідуально-особистісних характеристик. Соціально-психологічні характеристики включають особливості установок особистості, характер взаємин і стиль поведінки в суспільстві, включаючи освіту, сім'ю, професійну сферу і т.д. Психологічна зрілість виражається через особистісну зрілість, зрілість соціальну, емоційну та інтелектуальну. Так, індикаторами особистісної зрілості є: наявність прагнення до самоактуалізації, сформованість Я-концепції, інтенціональність і рельєфність «Я» - ядра особистості, визначеність і стабільність ціннісної ієрархії і змістовних орієнтацій, прийняття себе і т.п. Показники соціальної зрілості безпосередньо залежать від рівня особистісної зрілості і виражаються через особливості відносин і поведінки людини в суспільстві, його активність, рівень відповідальності, самостійність, здатність до рефлексії. Емоційну зрілість особистості часто ототожнюють з розвиненим емоційним інтелектом, який виражається в здатності контролювати і ідентифікувати власні емоції, а також, спираючись на розвинену здатність до емпатії, ідентифікувати і правильно інтерпретувати емоції оточуючих, здатності адекватно і конгруентно їх висловлювати. Показники інтелектуальної зрілості особистості полягає в здатності і готовності до використання набутих знань в предметній діяльності, рівнем розвитку когнітивної сфери, розвиненому логічному мисленні, а також готовності до новаторської і творчої діяльності. Всі зазначені компоненти утворюють динамічний конструкт, в якому розвиток однієї складової тягне за собою зміни в прилеглих компонентах. Важливо відзначити, що зміни можуть носити як прогресивний характер, так і регресивний.

Ключові слова: психологічна зрілість особистості, самоактуалізація, розвиток особистості, «Я»-концепція, соціальна зрілість, емоційна зрілість, особистісна зрілість, інтелектуальна зрілість, критерії психологічної зрілості.

Moskalenko O. Psychological maturity of a person as a multicomponent phenomenon. The article considers the essence of the category "psychological maturity of the person" and considers the leading approaches to understanding this phenomenon, its structural elements, as well as their indicators. It has been determined that psychological maturity is a multicomponent construct that manifests itself at different levels of personality interaction and consists of socio-psychological and individual-personal characteristics. Socio-psychological characteristics include the characteristics of personality attitudes, the nature of relationships and style of behavior in society,

including education, family, professional sphere, etc. Psychological maturity is expressed through personal maturity, social, emotional and intellectual maturity. So, indicators of personal maturity are: the presence of a desire for self-actualization, the formation of the self-concept, the intentionality and relief of the "I" - the core of the personality, the certainty and stability of the value hierarchy and life-meaning orientations, self-acceptance, etc. Indicators of social maturity directly depend on the level of personal maturity and are expressed through the characteristics of a person's relationships and behavior in society, his activity, level of responsibility, independence, ability to reflect. The emotional maturity of a person is often identified with developed emotional intelligence, which is expressed in the ability to control and identify one's own emotions, as well as, relying on the developed ability for empathy, to identify and correctly interpret the emotions of others, the ability to adequately and congruently express them. Indicators of the intellectual maturity of a person consists in the ability and readiness to use the acquired knowledge in objective activity, the level of development of the cognitive sphere, developed logical thinking, as well as readiness for innovative and creative activity. All of these components form a dynamic construct in which the development of one component entails changes in nearby components. It is important to note that changes can be both progressive and regressive.

Key words: psychological maturity of personality, self-actualization, personality development, "Me" -concept, social maturity, emotional maturity, personal maturity, intellectual maturity, criteria of psychological maturity.

УДК 159.942

ПЕРЕПЕЛИЦЯ А. В.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології і педагогіки Національного університету фізичного виховання та спорту України, м. Київ.

ПРОГРАМА ТРЕНІНГУ З ПРОФІЛАКТИКИ ТА ПОДОЛАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У СПОРТСМЕНІВ (ЧАСТИНА 2)

продовження статті Том 14.Випуск 3

Перепелиця А.В. Програма тренінгу з профілактики та подолання емоційного вигорання у спортсменів. Стаття присвячена проблемі змін професійного самовизначення у студентів університету фізичного виховання та спорту внаслідок впливу на їх особистість негативних переживань під час навчання і спортивної діяльності. Запропоновано авторський варіант програми соціально-психологічного тренінгу з профілактики та подолання емоційного вигорання спортсменів на етапі отримання професійної освіти. Враховано особливості навчального процесу та активної професійно-спортивної діяльності студентів. В структуру тренінгу внесено психологічний аналіз емоційних ситуацій (станів) в професійній діяльності спортсмена на етапі підготовки, проведення змагань та післязмагальному етапі. Тренінг реалізується за допомогою спеціально підібраних вправ, технік та методик (фасилітація, міні-лекція, методи емоційної розрядки, рольова гра, групова дискусія, відеоаналіз, мозковий штурм, ділова гра, методи

зворотного зв'язку та ін. Представлено вправи з прийомами релаксації для розвитку навичок подолання психоемоційного напруження. Рекомендовано для застосування у процесі психолого-педагогічного забезпечення тренувального процесу спортсменів під час формування професійно важливих властивостей особистості і психотехнічних умінь.

Ключові слова: тренінгова програма, професійна ідентичність, особистість, навчальний процес, спортсмен.

Постановка проблеми. Сучасний спорт вищих досягнень характеризується високими фізичними та психічними навантаженнями, орієнтацією на досягнення максимально високих результатів, жорсткою конкуренцією суперників. Тому цілком закономірна та увага, яку приділяють впливу психологічних факторів на досягнення спортсменів. Суперництво в змаганнях спортсменів з високим рівнем фізичної, тактичної, технічної підготовки збільшує психічну напруженість і внесок психологічних факторів в досягнення перемоги. З цим пов'язана традиційна увага дослідників до змагального стресу і засобів його подолання, до проблеми стійкості спортсменів до різних джерел стресу, що виникають під час змагань.

Необхідно зазначити, що наслідком тривалих стресів може стати емоційне вигорання, що здатне вплинути на фізичний стан людини та викликати травми, відхід від фізичної активності, аж до припинення тренувальної та змагальної діяльності.

Мета статті - висвітлити основний зміст та специфіку побудови програми соціально-психологічного тренінгу з профілактики та подолання негативних переживань під час професійної діяльності у студентів університету фізичного виховання та спорту, як необхідна психологічна допомога для попередження виникнення розчарування в професії та емоційного вигорання.

Виклад основного матеріалу.

ЗАНЯТТЯ № 3

Тема: ПРОФІЛАКТИКА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ СПОРТСМЕНА НА ЕТАПІ ПІДГОТОВКИ ДО ЗМАГАНЬ

У процесі підготовки до змагання, тобто, фактично до участі в регламентованому правилами конфлікті, потрібно формувати цілий комплекс соціально негативних якостей: готовності до боротьби, агресивності, активного нав'язування своєї поведінки, злості, завищеної самооцінки і т.п., і без цілеспрямованого контролю проявів цих якостей спортсмен не завжди здатний адекватно діяти в соціально-побутових ситуаціях.

Мета: аналіз емоційних ситуацій (станів) в професійній діяльності спортсмена на етапі підготовки до змагань.

Завдання:

- проаналізувати можливі ситуації на дозмагальному етапі;
- розглянути методи попередження професійного вигорання;
- розвинути навички зняття психоемоційного напруження;
- розвинути уміння на подолання негативних думок;

- ознайомити учасників з прийомами релаксації, для зняття психоемоційного напруження.

РОЗМИНКА (20хв.)

1. Вступне слово тренера.

Час проведення: 5хв.

Хід вправи: тренер вітається, коротко розповідає про актуальність, мету та завдання заняття.

2. Вправа "Нестандартне привітання".

Час проведення: 5хв.

Мета: створення позитивної емоційної єдності групи.

Хід вправи: група сідає у коло. Перший учасник торкається до сусіда і вітає його. Другий передає вітання третьому, і так всім учасникам тренінгу.

Після вправи проводиться обговорення. Головне питання:

- Що відчував учасник, коли передавав або приймав вітання сусіда?

3. Вправа "Зіпсований телефон".

Час проведення: 10хв.

Мета створення позитивної емоційної єдності групи, згуртування колективу, зняття напруги.

Хід вправи: учасники стають в колону по одному, тренер встає в кінці колони. Всі учасники повернуті до нього спиною. Долонею по плечу він пропонує повернутися до нього обличчям учасника, який стоїть попереду. Потім він жестом показує якийсь предмет (надувна куля, годинник, та ін.) перший учасник повертається обличчям до другого і також долонею по плечу просить його повернутися і показує предмет, другий передає третьому і так далі. Останній учасник називає предмет.

Умови: все робиться мовчки, тільки жестами, але можна попросити повторити, учасники не повинні повертатися до тих пір, поки попередній учасник не торкнеться його по плечу.

Після вправи проводиться обговорення. Головні питання:

- Що ви відчували під час виконання вправи?
- Що важко було зробити для вас і як ви впоралися з цим?
- Що відкрили для себе нового?

ОСНОВНИЙ ЕТАП (80хв.)

4. Вправа "Амеба".

Час проведення: 5хв.

Мета: налаштування учасників на активну групову роботу з визначенням значення цілеспрямованості й згуртованості.

Хід вправи: тренер пропонує учасникам зібратися разом в одному з кутів кімнати та покласти одну руку на плече іншого члена групи; пояснюючи, що в такий спосіб утворюється „амеба”, яка може рухатися лише всіма своїми частинами разом. У випадку, якщо учасник у русі відпускає плече сусіда, він має негайно перехопитися за плече іншої людини. Рухатися „амеба” може лише всіма частинами одночасно. Далі тренер створює за допомогою стільців перешкоди на шляху і пропонує групі пройти в інший

куток кімнати так, щоб „амеба” залишилась цілісною. Після вправи проводиться обговорення. Головне питання:

- З якими труднощами ви стикнулись під час виконання вправи?

5. Емоційна ситуація "Лінь та роздратування".

Час проведення: 30хв.

Мета: аналіз причин виникнення ліні та роздратування, пошук зв'язку діяльності з існуючими мотивами.

Хід вправи:

Слово тренера: «Ситуація коли не хочеться виконувати якусь вправу під час тренування (або, взагалі йти на тренування) буває у всіх спортсменів. Нерідко, для цього виникають неіснуючі причини (біль, погане самопочуття та ін.). Лінь - захисний механізм, що виникає тоді, коли діяльність не переживається як значуща. На раціональному рівні людина знає, що це потрібно робити, а емоційно сумнівається в тому, що це їй потрібно. Якщо діяльність не викликає позитивних емоцій, значить суб'єктивно вона не пов'язана з якою-небудь актуалізованою потребою.

Зараз я попрошу Вас зробити дві колонки у своєму щоденнику. Обрати ситуацію під час тренування коли Ви не виконали вправу саме із-за ліні (або, пропустили тренування) і за 5хв написати якомога більше в першому стовпчику «чому це потрібно було зробити», та в другому - «чому не варто було (не мало сенсу) це робити».

Тепер, напишіть свої потреби (не менше 10) починаючи з найбільш значущої. Не забувайте про звичайні життєві потреби.

Роздратування і лінь часто бувають результатом пасивної «страждаючої» позиції по відношенню до світу. «Мені так доводиться», «мене змушують» і т.п. В результаті накопичується невдоволення і незадоволення, емоційна енергія, призначена для зміни ситуації, реалізується через роздратування, «зриває» на чому-небудь або на кого-небудь. В цьому випадку можна сказати, що фруструється потреба в управлінні власним життям, тісно пов'язана з самореалізацією. Один із шляхів вирішення даної проблеми - стимулювати усвідомлений вибір: навіщо Ви знаходитеся в даній ситуації, що ви від цього отримуєте, що втрачаєте.

Другим Вашим завданням буде написати в щоденнику ситуацію під час тренування, яка Вас найбільше всього дратує (може бути пов'язане з усіма учасниками тренувального процесу).

Тепер, розділіть зошит на дві колонки і впишіть плюси і мінуси, які Ви від даної ситуації отримуєте, що віддаєте, чим за це розплачуєтесь.

Тепер Вам необхідно відповісти на питання «Чи хочете Ви залишитися в цій ситуації або розлучитися з нею?», «Чи є варіанти змінити ситуацію?»

Якщо Ви приймаєте рішення про те, що в даній ситуації плюси значніші ніж мінуси, то подальша Ваша робота повинна бути направлена на концентрацію сприйняття плюсів, на придбання, на користь.»

Після вправи проводиться обговорення. Головні питання:

- Як ви себе почуваєте?

- Що заважало Вам виконувати завдання?
- Чи задоволені Ви своїм розташуванням потреб та мотивації?
- Які Ви знаєте методи концентрації?
- Що відкрили для себе нового?

6. Вправа "Сунична поляна".

Час проведення: 5-10хв.

Мета: ознайомлення з прийомами релаксації, для зняття психоемоційного напруження.

Хід вправи: тренер розповідає про розслаблення за допомогою простих прийомів, які допомагають не тільки відчути себе комфортніше і спокійніше, але і створити умови для більш зваженого, обдуманого поведінки.

Слово тренера: «Сядьте зручно на стілець, закрийте очі. Уявіть, що ви подумки перенеслися на суничну галявину так, як якщо б вона була перед вами. Суниця дозріла, вона навколо, вона скрізь. Побудьте на цій галявині. Спробуйте суниці. Робіть на галявині те, що ви хочете робити. Або нічого не робіть, просто побудьте там». Проводиться обговорення. Головні питання:

- Як ви себе почуваете?
- Які емоції ви відчували під час виконання вправи?
- Що ви відкрили для себе нового?

7. Вправа - розминка "Герої".

Час проведення: 5хв.

Мета: емоційна розрядка.

Необхідні матеріали: листочки, ручки, скоч.

Хід вправи.

Слово тренера: «Прошу всіх стати в коло і повернутися в потилицю один до одного" Візьміть по листочку і напишіть на ньому ім'я якогось відомого героя кіно. Приклейте листок на спину учасника, що стоїть попереду. Завдання кожного учасника-визначити за допомогою закритих питань, чиє ім'я написано у нього за спиною»

8. Емоційна ситуація "Новина".

Час проведення: 20хв.

Мета: аналіз негативних думок.

Хід вправи.

Слово тренера: « Пригадайте, коли Ви вперше почули слова від тренера, що будете приймати участь у змаганнях. Спробуйте перенестися в той момент і відчути емоції тих хвилин. Ваше завдання записати у свій щоденник у стовпчик ці емоції, але використовуючи лише іменники.

Тепер, я попрошу написати навпроти кожного іменника, дієслово, яке може призвести до написаної емоції.»

Після вправи проводиться обговорення. Головні питання:

- Що для Вас було найважчим у цьому завданні?
- Які емоції Ви відчували?
- Чи вважаєте Ви, що є необхідність психологічної роботи з описаними емоціями?

- Чи змінили своє відношення до тренувань після цієї новини ?
- Що Ви зазвичай робите, коли виникають сумніви в своїх діях?

9. Техніка "Відрізати, відкинути".

Час проведення: 5хв.

Мета: розвиток умінь на подолання негативних думок.

Хід вправи.

Слово тренера: «Вона придатна для роботи з будь-якими негативними думками («у мене знову нічого не вийде ...», «все це не має сенсу» та ін.). Як тільки відчуєте, що в душу закралася подібна думка, - негайно «відріжте її та відкиньте», зробивши для цього різкий, «відрізаючий» жест лівою рукою і зорозво уявивши, як ви відрізаєте і відкидаєте цю думку. Після цього відкидає жесту продовжуйте далі займатися візуалізацією: помістіть на місце віддаленої негативної думки іншу (звичайно ж, позитивну). Все стане на свої місця».

10. Техніка "Стирочка".

Час проведення: 5хв.

Мета: розвиток навичок зняття психоемоційного напруження.

Хід вправи.

Слово тренера: «Для підтримки стабільного психологічного стану, а також для профілактики різних професійних психосоматичних розладів важливо вміти забувати, як би «стирати» з пам'яті конфліктні ситуації.

Сядьте і розслабтеся. Закрийте очі. Уявіть перед собою чистий альбомний аркуш паперу. Олівці, ластик. Подумки намалюйте на аркуші негативну ситуацію, яку необхідно забути. Це може бути реальна картинка, образна асоціація, символ і т. Д. Подумки візьміть ластик і починайте послідовно «стирати» з аркуша паперу представлену ситуацію. «Тріть» до тих пір, поки картинка не зникне з аркуша. Відкрийте очі. Проведіть перевірку. Для цього закрийте очі і уявіть той же аркуш паперу. Якщо картинка не зникла, знову візьміть стирочка і «періть» до її повного зникнення».

11. Вправа - розминки "Затримка дихання".

Час проведення: 5хв.

Мета: фізична розминка.

Хід вправи: тренер пропонує учасникам встати. Головне завдання – затримати якомога довше дихання. Визначається переможець.

ЗАКЛЮЧНИЙ ЕТАП (20хв.)

12. Аналіз професійної ситуації

Час проведення: 10хв.

Мета: закріплення сформованих на занятті навичок.

Необхідні матеріали: текстова частина.

Хід вправи: тренер пропонує зручно сісти.

Слово тренера: «На відповідальній тренуванні Кирило К. був дуже незібраним, неуважним, неорганізованим. В результаті програв всі спаринг-поєдинки. У поясненнях тренеру він розповів, що зовсім не висипається, так

як вечорами допізна гуляє з коханою дівчиною. На зауваження тренера, що сон спортсмену потрібен, щоб краще підготуватися до змагань, Кирило відповів, що нічні прогулянки йому зовсім не заважають, а навіть навпаки надихають». Після зачитування, проводиться обговорення. Головні питання:

1. Чи спостерігаються порушення наведених пунктів?

- а) усвідомлення системи цінностей особистості, ієрархії цінностей;
- б) актуалізація потреб і мотивів, потенційно пов'язаних з діяльністю;
- в) пошук зв'язку діяльності з існуючими мотивами і потребами.

2. Які дії необхідно зробити спортсмену з урахуванням психологічних підходів?

13. Підбиття підсумків "Рефлексія".

Мета: закріплення сформованих на занятті навичок, можливість кожного учасника висловити свою думку.

Хід вправи: всі учасники сідають в коло, проводиться обговорення.

Основні запитання для обговорення:

- Що нового ви дізналися на занятті?
- Що найбільше запам'яталося?
- Що було найважчим?
- Що найбільше сподобалося?
- Які у вас виникли емоції під час заняття?
- Які проблемні ситуації були найважчими для Вас?
- Які методи подолання негативних переживань Вам сподобалися найбільше?
- Як, на вашу думку, ви можете використати дані знання в майбутньому?

ЗАНЯТТЯ № 4

Тема: ПРОФІЛАКТИКА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ СПОРТСМЕНА НА ЕТАПІ ЗМАГАНЬ

Змагальний досвід в спорті - найважливіший елемент надійності спортсмена. Але кожне змагання - це і розрядка накопиченого нервово-психічного потенціалу і нерідко причина значних фізичних і духовних травм. До того ж, участь в змаганнях це завжди отримання певних результатів, підведення підсумків конкретного етапу в удосконаленні спортивної майстерності спортсмена.

Мета: аналіз емоційних ситуацій пі час змагань з метою попередження професійного вигорання.

Завдання:

- проаналізувати можливі негативні емоційні ситуації під час змагань;
- розглянути методи попередження професійного вигорання;
- навчити видам контролю власними емоціями;
- сформувані навички керування власною тривогою;
- розвинути вміння абстрагуватися при роботі з тривожними думками;
- розвинути навички управління станом м'язового напруження і розслаблення.

РОЗМИНКА (20хв.)

1. Вступне слово тренера.

Час проведення: 5хв.

Хід вправи: тренер вітається, коротко розповідає про актуальність, мету та завдання заняття.

2. Психогімнастична вправа "Привітання".

Час проведення: 5хв.

Мета: включення в роботу, зняття напруги.

Хід вправи.

Слово тренера: «Для початку я пропоную вам висловити один одному радість зустрічі. Зараз ми всі встанемо і привітаємося. Вітатися будемо по-різному, хто, як хоче. Придумайте своє привітання, покажіть його, а ми всі потім його повторимо». Вкінці проводиться обговорення. Головне питання:

- Яке привітання вам найбільше сподобалося? Що відчули?

3. Вправа "Єдність в парі".

Час проведення: 10хв.

Мета: зняття емоційної напруги, встановлення довірливих взаємин, сприятливого психологічного клімату.

Хід вправи.

Слово тренера: «Зараз ви будете вільно рухатись по кімнаті, а коли я скажу «Об'єднуйтесь у пари», ви повинні об'єднатись у пари, трійки, четвірки і т.п.» Завершується вправа тоді, коли тренер називає число учасників для об'єднання, яке відповідає кількості усіх учасників групи. Після вправи проводиться обговорення.

ОСНОВНИЙ ЕТАП (80хв.)

4. Емоційна ситуація "Хвилюванням (мандраж)".

Час проведення: 30хв.

Мета: аналіз хвилювань перед стартом та методів їх контролю.

Хід вправи.

Слово тренера: «Кожний спортсмен знає відчуття надмірного хвилювання перед стартом, «мандраж». Причина, як правило, полягає як в слабкості навичок саморегуляції, які порушуються в незвичній або відповідальній обстановці, так і в різних більш глибоко прихованих переживаннях: за «мандражем» можуть стояти різні страхи, глибоке тривале незадоволення собою, незадоволеність відносинами з людьми і інші негативні переживання. Просто «прибрати» хвилювання (як і будь-яку іншу емоцію) не можливо, якщо емоція з'явилася, це свідчить, що вона потрібна організму і психіці, і, крім того, певний рівень хвилювання необхідний для будь-якої діяльності, для забезпечення тонуусу організму. Завдання не в тому, щоб «прибрати» хвилювання, а в тому, щоб довести його до оптимального рівня.

Вашим першим завданням буде максимально чітко пригадати емоційний стан перед стартом під час змагань. Дайте відповідь на питання «Наскільки я схвилюваний (нервую, стурбований) та оцініть свій ступінь

схвильованості за 10-бальною шкалою. Ситуацію і оцінку запишіть до свого щоденника.

Для ефективного подальшого використання даної вправи під час змагань, Вам буде необхідно регулярно (2 рази на день протягом тижня) оцінювати свій рівень хвилювання (інтенсивність випробовуваної емоції) та робити записи. Важливо враховувати не лише моменти пов'язані зі спортом, але і звичним життям. В результаті виконання вправи Ви зможете навчитися стимулювати звернення уваги на власний внутрішній світ; перекласти емоції в клас «об'єктів»; виробляти автоматичний навик моніторингу, тобто, зможете в ситуації своєчасно відстежувати зміни свого стану і вчасно його коригувати.

Під час другого завдання Вам необхідно, орієнтуючись на свої суб'єктивні асоціації та спогади, підібрати стимули, що зменшують і збільшують інтенсивність хвилювання. У щоденнику Вам необхідно зробити три колонки стимулів- візуальні (зорові образи і картини), аудіальні (звуки) і кінестетичні (м'язові і шкірні відчутні відчуття) і записати спочатку ті, що зменшують, як вам здається, ваші власні переживання (хвилювання). А потім, візуальні, аудіальні, кінестетичні стимули, які збільшують переживання.

Третім завданням буде виконання вправи «Маятник». Вам необхідно зосередитися на групі стимулів, що збільшують хвилювання, потім на групі стимулів, що зменшують хвилювання. Ви повинні намагатися домогтися реального зсуву у власному стані в сторону зменшення і збільшення хвилювання. При первісному виконанні вправи ви отримувате досвід усвідомленої зміни свого стану за допомогою спрямованості власних психічних процесів на певні стимули. Пам'ятайте, навик тренується».

Після вправи проводиться обговорення. Головні питання:

- Що ви відчували під час виконання вправи?
- Яке завдання для Вас було найважчим? Чому?
- Чи вдалося Вам відразу контролювати зміни свого хвилювання?
- Що відкрили для себе нового?

5. Вправа- розминка "Паперові м'ячики (Сніжки)".

Час проведення: 5хв.

Мета: розминка, зняття напруги.

Необхідні матеріали: старі газети або щось подібне; клейка стрічка, якою можна буде позначити лінію, що розділяє дві команди.

Хід вправи.

Слово тренера: «Візьміть кожен по великому аркушу газети, як слід скомкайте його і зробіть з нього хороший, досить щільний м'ячик. Тепер розділитесь, будь ласка на дві команди, і нехай кожна вишикується в лінію так, щоб відстань між командами становило приблизно чотири метри. За моєю командою ви почнете кидати м'ячі на сторону противника.

Гравці кожної команди прагнуть як найшвидше закинути м'ячі, що опинилися на їхньому боці, на сторону противника. Почувши команду

<Стоп!>, Вам треба буде припинити. Виграє та команда, на чийй стороні виявилось менше м'ячів. І не перебігайте, будь ласка, за розділову лінію.»

6. Афірмації.

Час проведення: 5-10 хв.

Мета: формування навичок керування тривогою.

Хід вправи.

Слово тренера: «Виберіть одне або два твердження (афірмації), з якими ви повністю згодні. Відчуйте їх і візьміть на озброєння. Вимовляєте їх (про себе або вголос), коли відчуєте, що тривога підступає.

- Я живу тут і зараз, а тут і зараз ще нічого не сталося.
- На все свій час, і проблемам в тому числі. Я вирішую проблеми по мірі їх надходження.

- Я не буду хвилюватися заздалегідь. Я сильніше надуманих страхів.

- Я не можу поміняти ситуацію, тому я міняю своє ставлення до неї.

- Долаючи проблеми, я стаю сильнішим.»

7. Емоційна ситуація "Відчуття страху".

Час проведення: 30хв.

Мета: аналіз власного страху та можливостей його використання.

Хід вправи.

Слово тренера: «Під час змагань присутня велика кількість страхів: побоювання випадкової помилки, страх падіння, страх не виконати вправу, не прийняти вчасно вірне рішення («не використати момент») та ін. Але основним правильним підходом буде позиція спортсмена до власних переживань. Страх - це корисна і конструктивна емоція, якщо її правильно використовувати. Найгірше, що можна зробити з будь-якою емоцією, - це намагатися її ігнорувати або намагатися заборонити, «вирізати». Важливий оптимальний рівень страху і конструктивне використання страху. Страх сигналізує про те, що чекає важлива ситуація, готує до складності, мобілізує, стимулює напружитися і бути уважним, отримати ще інформації, прокрутити майбутнє в голові на предмет того, де можна очікувати на несподіванки і як до них підготуватися. Люди, які не бояться взагалі, - виходять непередбачені, проходять через майбутню ситуацію гірше, погано реагують на непередбачені труднощі. Основна умова, для того щоб страх був конструктивний – направити увагу на процес дії, а не на уявлення невдалих картинок того, що може статися. У момент небезпеки потрібно вивести цю небезпеку з фокусу уваги. Що означає забути про небезпеку? Якщо посправжньому забути, то це знову ж приведе до незібраності, втрати пильності. Забути в тому сенсі, що залишити її на периферії уваги, периферії свідомості. Пам'ять про небезпеку буде внутрішнім стимулом, буде виражатися в зверхуванні до різних технічних, тактичних моментів процесу боротьби. Тоді пам'ять про небезпеку займає своє місце і не поширюється на все поле уваги.

Першим завданням буде пригадати останні змагання, перенестися в ті хвилини, коли Ви відчували свій найбільший страх. Запишіть його у свій щоденник.

А тепер дайте відповіді на наступні питання: «Я побоююся помилки?», «Що буде, якщо я помилюся?», «Буде неприємно?»,? «Що саме неприємно?», «Грошей не дадуть (поважати не будуть, план зірветься, в очі комусь дивитися не зможу і т.п.)?», «Що буде, якщо (грошей не дадуть, поважати не будуть, сам в собі розчаруюся)?». Спробуйте подібними питаннями прокрутити ланцюжок до самого кінця і до найгіршого.

Наступним етапом і Вашим завданням буде необхідність представити ситуацію на змаганнях, в якій Ви найбільш всього не хотіли би опинитися. Опишіть її у щоденнику. А тепер спробуйте уявити можливу послідовність майбутніх дій і скласти їх алгоритм. Тобто, послідовність дій, якби така ситуація відбулася б (або повторилася б).

Підсвідомість у вигляді легких побоювань (безпідставних для свідомості) видає інформацію про слабкі, недостатньо підготовлених моментах майбутньої діяльності. Страх є сигналом вимоги підсвідомістю додаткової інформації та додаткового зосередження на певних моментах діяльності (з приводу яких виникає страх).

Пам'ятайте, детальне уявлення майбутньої діяльності зменшує інформаційну невизначеність, збільшує шанси заздалегідь звернути увагу на слабкі місця підготовки і прикласти до них додаткові зусилля, готує нервову систему до майбутніх варіантів розвитку подій».

Після вправи проводиться обговорення. Головні питання:

- Що ви відчували під час виконання вправи?
- Яке завдання для Вас було найважчим? Чому?
- Чи вдалося Вам відразу створити алгоритм дій на ситуацію? Що Вам заважало?
- Що відкрили для себе нового?

8. Вправа "Підйом неба".

Час проведення: 5-10хв.

Мета: навчання методам релаксації.

Хід вправи.

Слово тренера: «Встаньте прямо. Розслабте всі м'язи. Ноги разом. Руки опустіть вниз. Поверніть долоні всередину так, щоб вони дивилися в землю і були під прямим кутом до передпліччя. Пальці спрямовані один до одного. Підніміть руки вперед і вгору. Долоні направлені до неба. Виконуючи рух, плавно вдихніть через ніс. Підніміть голову вгору і дивіться на свої долоні. Тягніться вгору, але не відривайте п'яти від землі. Затримайте дихання на кілька секунд і відчуєте потік енергії, що йде від ваших долонь вниз вздовж тіла. Потім, через сторони опустіть руки вниз, плавно видихаючи ротом. Опускаючи руки, дивіться вперед.

ЗАКЛЮЧНИЙ ЕТАП (20хв.)

9. Аналіз професійної ситуації

Час проведення: 10хв.

Мета: закріплення сформованих на занятті навичок.

Необхідні матеріали: текстова частина.

Хід вправи: тренер пропонує зручно сісти.

Слово тренера: «Під час змагань, один з провідних спортсменів пройшовши кілька раундів відмовляється від подальшої боротьби, мотивуючи поганим самопочуттям і частими невдачами в поєдинках. Тренер просить спортсмена зібратися, тому що участь в цих змаганнях дуже важливо для подальшої спортивної кар'єри вихованця. Спортсмен погоджується, але раунди проводить невдало.» Після зачитування, проводиться обговорення (дискусія). Головні питання:

- Що на Вашу думку відбулося зі спортсменом?
- Які дії необхідно зробити спортсмену з урахуванням психологічних підходів?

10. Підбиття підсумків "Рефлексія".

Час проведення: 10хв.

Мета: закріплення сформованих на занятті навичок, можливість кожного учасника висловити свою думку.

Хід вправи: Ведучий пропонує учасникам підвестися з місця, стати в коло і передати по черзі по колу справа-наліво мушлю, „наповнюючи” (словесно) її власним позитивним досвідом, набутим завдяки треніговому заняттю.

Основні запитання для обговорення:

- Що нового ви дізналися на занятті?
- Що найбільше запам'яталося?
- Що було найважчим?
- Що найбільше сподобалося?
- Які у вас виникли емоції під час заняття?
- Які проблемні ситуації були найважчими для Вас?
- Які методи подолання негативний переживань Вам сподобалися найбільше?
- Як, на вашу думку, ви можете використати дані знання в майбутньому?

ЗАНЯТТЯ № 5

Тема: ПРОФІЛАКТИКА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ
СПОРТСМЕНА НА ПІСЛЯЗМАГАЛЬНОМУ ЕТАПІ.

Мета: аналіз емоційних ситуацій після змагань з метою попередження професійного вигорання.

Завдання:

- проаналізувати можливі емоційні переживання після змагань;
- розглянути методи попередження професійного вигорання;
- навчити методам антистресової релаксації;
- навчити методам медитації;
- навчити вправам з релаксації.

РОЗМИНКА (20хв.)

1. Вступне слово тренера.

Час проведення: 5хв.

Хід вправи: тренер вітається, коротко розповідає про актуальність, мету та завдання заняття.

2. Вправа "Нетрадиційний привіт".

Час проведення: 5-10хв.

Мета: створення невимушеної, позитивної атмосфери, зняття напруги.

Хід вправи: учасники стають у коло. Завдання кожного привітатися з усіма по черзі наступними способами: а) двома долонями; б) зовнішньою стороною долоні; в) коліном; г) ліктем; д) вказівним пальцем правої руки.

Після виконання відбувається обговорення вражень від привітання.

3. Вправа "Місток".

Час проведення: 5-10хв.

Мета: включення в роботу.

Хід вправи: учасники стають у коло по парах. Тренер за допомогою двох шнурків (довжиною 2м кожний) зображає місток, розклавши їх на підлозі на відстані 30 см один від одного.

Слово тренера: «Перед вами місток. Під ним, далеко внизу, швидка гірська річка. Кожному з вас потрібно якнайшвидше перейти на другий берег. Але на містку вас двоє. Зараз кожна пара по черзі спробує, не користуючись мовленням, зрозуміти одне одного і розминутися на вузькому містку. Наступити на шнурок – означає зірватися вниз». Після вправи проводиться обговорення. Основні питання:

- Які труднощі виникали?
- З ким з партнерів ви почували себе надійно і впевнено?

ОСНОВНИЙ ЕТАП (80хв.)

4. Проблемна ситуація " Програш".

Час проведення: 20хв.

Мета: аналіз можливої практичної ситуації.

Хід вправи.

Слово тренера: «Ставлення до неуспіху формується в процесі переживання значущої поразки. Часто зустрічається ситуація, коли оточуючі спортсмена говорять: «Не переживай, це дурниця!». Така позиція може згубно позначатися на особистому досвіді спортсмена, особливо дитини. Ситуацію потрібно емоційно пережити і витягти досвід, який зробить людину сильніше.

Спортсмену необхідно від 2-3 до 48 годин на самостійне переживання ситуації програних змагань. Самостійне переживання передбачає різні умови: для когось на самоті, для інших в присутність людини, яка розуміє, але не намагається впливати на інтенсивність і глибину переживання.

Пропоную згадати змагання на яких ви отримали поразку та виконати 5 завдань, які спрямовані на свідому переробку негативної ситуації.

Завдання 1. Візьміть аркуш, та напишіть що ви зробили добре під час змагань, незважаючи на негативний підсумковий результат (програш). Необхідно розуміти, що всі оцінки відносні, і оцінка «все погано» є «призмою» сприйняття, результатом сприйняття під деяким кутом зору. Пошук вдалих, позитивних моментів в будь-якому поганому виступі дає джерело мотивації і сили для подолання. «Якщо хоча б це у мене добре виходить, значить, я можу і більше». Підвищення самооцінки за допомогою виділення вдалих моментів має бути конкретним, спиратися на реальні дії або факти.

Завдання 2. Напишіть 1-2 конкретні проблеми, які на даний момент найбільше заважають виступати краще. Це точки докладання зусиль в майбутньому періоді підготовки (що потрібно змінити), наприклад, поставити два завдання для роботи над собою: одна пріоритетна (наступна запасна) на той випадок, якщо відбудеться збій в роботі над першим завданням. Більше одночасно виділяти не варто, працювати над багатьма завданнями відразу психологічно важко, і це не сприяє підвищенню впевненості.

Завдання 3. Виключити вживання слова «не пощастило». Його використання - перший крок до наступного програшу, результат того, що людина підсвідомо не бажає аналізувати ситуацію і шукати в собі причини своїх невдач. Це означає, що знаходження помилки призведе до визнання чогось неприємного і вона захищається словом «не пощастило». Людина, якій «не пощастило», нічого не мінятиме в собі, а просто буде чекати наступних змагань, на яких, пощастить більше. Помилки завжди є в будь-якому виступі.

5. Вправа - розминка "Глечик".

Час проведення: 5хв.

Мета: фізична розминка, настрою на подальшу плідну роботу.

Хід вправи: ведучий просить учасників тренінгу встати, утворивши коло. Між учасниками має бути таке відстань, щоб вони не стикалися витягнутими в сторони руками. Ведучий пропонує розім'ятися. Спочатку він показує на собі: з глибоким вдихом піднімає руки вгору, стає навшпиньки, секунд 5-10 так стоїть, потім з видихом опускає руки. Ведучий дає пояснення: вставши навшпиньки, він уявив, що руки його утворюють великий глек, і в цей глечик з усіх боків злітаються "краплі радості та удачі"; скоро вони наповнюють весь глечик, після цього він перевертається, і вся виливається на голову і тіло. Після цього ведучий проробляє цю вправу знову, разом з учасниками.

6. Проблемна ситуація " Програш" (продовження).

Час проведення: 20хв.

Завдання 4. Розробити та записати у щоденник чіткий план дій (конструктивний) на випадок поразки: «що я буду робити, якщо знову програю». Наприклад, що спробую змінити в своїй поведінці і своїй підготовці. Знімається невизначеність, що зменшує можливий страх невдачі і

збільшує впевненість у можливості вирішення проблеми. Щоб уникнути поразки, в деяких випадках потрібно спочатку прийняти факт її можливості. Для того щоб завдання не було установкою на поразку, потрібно розробляти план не самої поразки, а дій після можливого програшу.

Завдання 5. Зараз я попрошу Вас виділити одну власну помилку зі змагань. Вашим завданням буде, її прийняття. Необхідно виховувати в собі психологічне прийняття помилки, установку на те, що помилка і її виділення необхідні для розвитку. Допустивши помилку - не означає нездатний, помиляються всі, це нічого не говорить про особистість і здібності в цілому. Визнання своїх помилок не повинно стати чимось ганебним для спортсмена, це привід попрацювати, і добре, що є, над чим. Ось якщо помилок немає - це загрожує зупинкою творчого зростання і розвитку, якщо вчасно не поставити собі більш складну задачу. Необхідно ставити перед собою наступні питання.

Приклад: «Над чим потрібно працювати? Що заважає досягти мети? Що роблю, виявивши помилку?»

Ефективне переживання поразки призводить до того, що спортсмен, отримуючи досвід виходу з «поля безнадійності негативних емоцій», перестає їх боятися, перестає боятися поразки, що призводить його до більшої розумової і рухової свободи і значно збільшує ймовірність перемоги, тоді як непереборний і «непрожитих» страх ураження сковує спортсмена, вводить в ступор, людина перестає об'єктивно і своєчасно оцінювати ситуацію. Спортсмен, що боїться програти, відволікає свою увагу на цей страх, думає про те, як би не програти, думає про дії, які робити не треба, в результаті чого робить саме ці дії. Тому що вони були в фокусі його уваги, хоча б навіть і зі знаком «НЕ». У полі уваги не залишається місця для технічно правильних і виграшних дій.» Проводиться обговорення. Основні запитання:

- Які емоції у Вас виникали під час виконання завдань?
- Яке завдання для Вас було найважчим? Як гадаєте, чому?
- Чи вдалося Вам перестати боятися поразки?
- Чи визначили Ви для себе, що потребує змін в Вашій професійній підготовці та діяльності ?

7. Вправа "Антистресова релаксація" (Рекомендована Всесвітньою організацією охорони здоров'я)

Час проведення: 10хв.

Мета: навчання методам антистресової релаксації.

Хід вправи.

Слово тренера: «Присядьте зручніше в тихому, слабо освітленому приміщенні. Одяг не повинен обмежувати ваших рухів. Закривши очі, дихайте повільно і глибоко. Зробіть вдих і приблизно на 10 секунд тримайте дихання. Видихайте не кваплячись, стежте за розслабленням і подумки говоріть собі: "Вдих і видих - як приплив і відплив". Повторіть цю процедуру 5-6 разів. Потім відпочиньте близько 20 секунд. Вольовим зусиллям скорочуйте до 10 сек., потім розслабтеся, ні про що не думайте. Спробуйте,

як можна конкретніше уявити собі відчуття розслабленості, що пронизує вас від пальців ніг через ікри, стегна, тулуб до голови. Спробуйте подумки: "Я заспокоююсь, мені приємно, мене ніщо не турбує". Уявіть собі, що відчуття розслабленості проникає у всі частини вашого тіла. Ви відчуваєте, як напруга залишає вас, відчуваєте що розслаблені ваші плечі, шия, лицьові м'язи. Лежите спокійно, як тряпчана лялька, насолоджуйтеся випробовуваним відчуттям (30сек).

Порахуйте до 10, подумки кажучи собі, що з кожною наступною цифрою ваші м'язи більш розслабляються. Тепер ваші м'язи більш розслабляються. Тепер ваша єдина турбота - насолодитися станом розслабленості. Настає "пробудження". Порахуйте до 20. Говоріть собі: "коли я дорахую до 20, мої очі відкриються, і я буду відчувати себе бадьорим, При цьому я усвідомлюю, що відчуття напруги зникло.» Проводиться обговорення. Основні питання:

- Що ви відчували під час виконання вправи?

8. Кінезіологічна вправа.

Час проведення: 5 хв.

Мета: навчання методам антистресової релаксації.

Хід вправи.

Слово тренера: «Одна долоня кладеться на потилицю, інша на лоб. Можна закрити очі і подумати про будь-якої негативної ситуації актуальною для вас. Глибокий вдих - видих. Подумки уявіть собі ситуацію ще раз, але тільки в позитивному аспекті, обміркувати й усвідомити те, як можна було б дану проблему вирішити. Після прояви своєї "пульсації" між потиличної і лобової частиною самокорекція завершується вдихом - видихом.»

9. Емоційний стан "Переживання перемоги".

Час проведення: 10хв.

Мета: аналіз можливої практичної ситуації.

Необхідні матеріали: щоденник, ручка.

Хід вправи:

Слово тренера: «Переживання перемоги включає в себе визнання і прийняття «досягнуто», завершеності якогось етапу, якоїсь ситуації і з цієї точки зору вибір нового шляху. «Досягнути» і завершеність припускають усвідомлення того, що подія не постане два рази, воно залишилося позаду, далі ти будеш займатися вже чимось іншим. По суті, це відчуття втрати того процесу, який завершився, і завершення якого потрібно визнати і пережити.

«Непережитість» (або неграмотне переживання) перемоги може бути для спортивної кар'єри настільки ж згубно, як і «непережитість» поразки. Наслідками неграмотного переживання перемоги можуть стати зоряна хвороба, застій результатів, зниження бажання тренуватися і виступати.

Перевага поразки перед перемогою в тому, що після поразки психологічно легше і природніше визначити свої слабкі місця і, відповідно, шляхи, напрямки подальшої роботи. Перемога, а особливо серія перемог,

формально не дає людині матеріалу для подальшої роботи. Над чим далі працювати, якщо і так виграв? У кращому випадку - продовжувати в тому ж дусі, тренуватися також і тими ж методами. Відсутність змін цілей і засобів (методи, ставлення до тренування) є зупинкою розвитку, свідчить про те, що своєрідність наступного етапу не визнано, заперечується спортсменом, тому вибір нового шляху не зроблено, людина не готова до подальшого розвитку.

Зараз я пропоную вам пригадати свою останню перемогу, відчути емоції тих хвилин після змагань та через декілька днів. Ваше завдання дати чіткі короткі відповіді з наступних питань у своєму щоденнику.»

- Які у Вас надалі прагнення в спортивній діяльності?
- Що допоможе Вам досягти мети?
- Що Вам потрібно для того, щоб напевно досягти мети?
- Чи вважаєте Ви за потрібне змінити щось в підготовці, ввести якісь нові способи підготовки? Чому?

Проводиться обговорення.

10. Методи медитації.

Час проведення: 10хв.

Мета: навчання методам медитації.

Хід вправи: тренер розповідає про прийоми медитації.

Слово тренера: « 1. Сядьте зручно. Закрийте очі. Зробіть кілька глибоких вдихів - видихів. Тепер дихаєте, як звикли. І просто спостерігаєте за тим, як повітря входить у ваші легені через ніс і виходить через рот. Через деякий час, ви відчуєте, що напруга і настирливі тривожні думки зникли! Даний метод, як ви вже зрозуміли, дуже простий і ефективний! (можна виконувати лежачи).

2. Сядьте зручно. Виберете на стіні проти вас, на рівні ваших очей два об'єкти на відстані 1,5 - 2 метри один від одного. Це можуть бути малюнки шпалер, різні плями. Краще звичайно вирізати кружки або квадрати з паперу чи картону і розмалювати їх різними кольорами. І прикріпити на вказаній відстані. Зафіксуйте погляд на кілька секунд спочатку на одному об'єкті, потім кілька секунд на іншому. І так продовжувати кілька хвилин. Результат - голова буде "порожньою". Всі негативні думки зникнуть.»

11. Вправа "Негативна емоція".

Час проведення: 5хв.

Мета: навчання методам релаксації.

Хід вправи.

Слово тренера: «Прийміть зручну позу сидячи або лежачи. Визначте для себе незручність або стрес, яке ви хочете усунути. Ця емоція обов'язково має в тілі свою локалізацію! Наприклад, вас дратує поведінка колеги або тренера. Постарайтеся визначити цю область, де базується роздратування. Вона може бути де завгодно - в ногах, в тулубі, у будь-якій ділянці тіла. Спробуйте описати форму і розмір цієї області, її колір, твердість або м'якість, будь-які інші якості. Після докладного опису (для себе), почніть подумки посилати енергію в проблемну область тіла. Ви повинні

представити цей згусток енергії у вигляді, скажімо, золотистої кулі, світіння і тепло якого розчиняє, знищує (як кому зручніше) проблему в даній області тіла. Слідкуйте за тим, як змінюється в вашому тілі те, що заважає вам жити. Може змінюватися форма, колір, розмір, місцезнаходження та інші характеристики. Поступово ви усунете цю негативну енергію і проблему. І відчуєте значне полегшення!»

ЗАКЛЮЧНИЙ ЕТАП (20хв.)

12. Вправа "Моя лінія".

Час проведення: 5-10хв.

Мета: проговорення тих тем, які не встигли в ході роботи групи.

Хід вправи: учасникам пропонується намалювати на листку паперу лінію, яка буде представляти їх перебування в групі з самого початку до сьогоднішнього дня. Лінію потрібно провести так, щоб було ясно видно пережиті учасниками «злети» і «падіння». Ключовими словами пропонується відзначити найбільш важливі ситуації, а також:

- найбільш цікаві заняття;
- теми, які актуальні;
- теми, що вимагають додаткового доопрацювання.

Далі, йде обмін. Учасникам пропонується походити по кімнаті, подивитися на листки інших учасників, перекинутися з ними парою слів.

13. Вправа "Що я майже забув".

Час проведення: 5-10хв.

Мета: проговорення тих тем, які не встигли в ході роботи групи.

Хід вправи.

Слово тренера: « Перш ніж всі ми розійдемося, я хотіла б дати можливість проговорити те, що ви не встигли сказати або обговорити в ході роботи групи. Закрийте на хвилинку очі і сядьте зручніше ... Уявіть собі, що ви не встигли сказати або обговорити в ході роботи групи. Закрийте на хвилинку очі і сядьте зручніше .. Уявіть, що ви повертаєтеся додому і згадуєте групу ... В голові у вас проносяться особи учасників і пережиті ситуації, і раптово ви усвідомлюєте, що з якоїсь причини не зробили і не висловили чогось ... ви шкодуєте про це ... Що ж залишилося не висловленим, тепер відкрийте очі. У вас є можливість висловити, те, що ви не встигли сказати раніше. На заняттях ви переконалися, що не слід вважати "вигорання" чимось неминучим. Потрібно робити певні кроки з профілактики, які можуть запобігти, послабити і виключити його виникнення. Потрібно будити особистісні ресурси, що допомагають подолати життєві та робочі стреси. Якщо ступінь "вигорання" висока, поряд з прийомами "самодопомоги" доцільно звернутися за підтримкою до фахівців-психологам.

14. Вправа "Дякую".

Час проведення: 5хв.

Мета: рефлексія, прощання.

Хід вправи: учасники сідають в загальне коло.

Слово тренера: « А зараз у Вас є можливість попроситися і висловити вдячність групі, (тренеру, конкретному учаснику, собі). Кожен учасник по черзі говорить: "Я вдячний..... Дякую за.....До побачення».

Список використаних джерел:

1. Горбатова Е. (2008) *Теория и практика психологического тренинга*. Речь
2. Кипнис М. (2018) *Энциклопедия игр и упражнений для любого тренинга*. Москва: АСТ.
3. Тихвинская Е. (2007) *Психология переживания в спорте: учебное пособие*. СПб, Изд-во СПбГУ.

References:

1. Gorbatova E. (2008) *Teoriya i praktika psihologicheskogo treninga [Theory and practice of psychological training]*. Rech [in Russian].
2. Kipnis M. (2018) *Entsiklopediya igr i uprazhneniy dlya lyubogo treninga [Encyclopedia of games and exercises for any training]*. Moscwa: AST [in Russian].
3. Tihvinskaya E. (2007) *Psihologiya perezhivaniya v sporte [Psychology of experience in sports]*. SPb, Izd-vo SPbGU [in Russian].

Перепелица А. В. Программа тренинга по профилактике и преодолению эмоционального выгорания у спортсменов. Статья посвящена проблеме изменений профессионального самоопределения студентов университета физического воспитания и спорта в следствии влияния на их личность негативных переживаний во время обучения и спортивной деятельности. Предложен авторский вариант программы социально-психологического тренинга по профилактике и преодолению эмоционального выгорания спортсменов на этапе получения профессионального образования. Учтены особенности учебного процесса и активной профессионально-спортивной деятельности студентов. В структуру тренинга внесен психологический анализ эмоциональных ситуаций (состояний) в профессиональной деятельности спортсмена на этапе подготовки, проведения соревнований и послесоревновательном этапе. Тренинг реализуется с помощью специально подобранных упражнений, техник и методик (фасилитация, мини-лекция, методы эмоциональной разрядки, ролевая игра, групповая дискуссия, видеоанализ, мозговой штурм, деловая игра, методы обратной связи и др. Представлены упражнения с приемами релаксации для развития навыков преодоления психоэмоционального напряжения. Рекомендуются для применения в процессе психолого-педагогического обеспечения тренировочного процесса спортсменов во время формирования профессионально важных свойств личности и психотехнических умений.

Ключевые слова: тренинговая программа, профессиональная идентичность, личность, учебный процесс, спортсмен.

Perepelytsia A.V. Training program on the prevention and management of emotional burnout among athletes. The article is devoted to the problem of changes in professional self-determination of students of the National University of Ukraine on Physical Education and Sport due to the impact on their personality of negative experiences during training and sports activities. The structure of the training includes a psychological analysis of emotional situations (states) in the professional activity of an athlete at the stage of preparation, competition and post-competition stage. The training is

carried out using specially selected exercises, techniques and methods (facilitation, mini-lecture, methods of emotional relaxation, role play, group discussion, video analysis, brainstorming, business game, feedback methods, etc.). Exercises with relaxation techniques for the development of skills to overcome psycho-emotional stress are presented. The author's version of the program of socio-psychological training on the prevention and overcoming of emotional burnout of athletes at the stage of obtaining a professional education is proposed. The peculiarities of the educational process and active professional and sports activities of students are taken into account. It is recommended for use in the process of psychological and pedagogical provision of athletes training process during the formation of professionally important personality traits and psychotechnical skills.

Keywords: training program, professional identity, personality, educational process, athlete.

УДК 159.98

РАДЖАБОВА С. Ш.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. м. Черкаси.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Раджабова С.Ш. Особливості психологічної підготовки майбутніх педагогів. У статті проаналізовано стратегію підготовки у вищій школі майбутніх педагогів у контексті викликів сьогодення. Серед пріоритетних задач професійної підготовки педагогів відзначено формування психологічної культури студента, яка визнається дослідниками абсолютно необхідною складовою духовної культури і невід'ємною складовою професійної компетентності вчителя. Фокус уваги дослідників приділено емоційній складовій професійних компетентностей вчителя, серед яких культура педагогічного спілкування, вміння вислуховувати, обстоювати власну позицію, здатність до ефективної командної роботи, продуктивна комунікативна взаємодія, розуміння стану і потреб учнів, вміння попереджувати та розв'язувати конфлікти, досягаючи компромісів тощо. Психологічна підготовка до педагогічного спілкування покликана уберегти педагога від небажаних поведінкових і емоційних виявів, які можуть зашкодити його професійній адаптації та самореалізації. Означене є неможливим без врахування феномену емоційного інтелекту. Серед його складових: усвідомлення власних емоцій, управління емоціями, самомотивація, вміння розпізнавати емоції інших людей та вміння будувати стосунки.

Представлено методичну розробку практично орієнтованої дисципліни «Психологія спілкування. Емоційний інтелект». Метою викладання курсу є підвищення рівня психологічної компетентності майбутніх фахівців; сприяння їх особистісному зростанню; формування емоційної мобільності і динамічної психологічної адаптації. У змісті курсу основну увагу зосереджено на психологічних особливостях спілкування, його структурі, та розвитку навичок

розуміння власних емоційних станів, а також опанування найпростішими прийомами власної психічної саморегуляції та такими, що підвищують ефективність спілкування у міжособистісних, ділових та сімейних взаємовідносинах. В межах курсу заплановано тренінгові форми навчання, які сприятимуть виробленню комунікативних навичок.

У статті об'єктивовано результати емпіричного дослідження, що доводить ефективність курсу у контексті розвитку емоційного інтелекту студентів ВНЗ. Ключовим критерієм оцінки результативності курсу було обрано емпатію як вагому складову емоційного інтелекту. У процесі дослідження було застосовано методика «Діагностика рівня емпатійних тенденцій» І. М. Юсупова.

Ключові слова: психологічна культура педагога, психологічна компетентність педагога, емоційний інтелект, емпатія.

Постановка проблеми. Сучасні реалії розвитку суспільства пред'являють нові вимоги до вищої освіти, пов'язані з необхідністю підготовки майбутніх випускників до функціонування у соціумі загалом та якісного виконання професійних функцій, зокрема. Стратегічні вектори розвитку сучасної національної освіти у XXI столітті характеризуються зміною парадигмальних орієнтирів у бік людиноцентризму та дитиноцентризму. Розкриваючи філософію людиноцентризму та її базовий концепт – дитиноцентризм, В. Г. Кремінь акцентує увагу на відмові освітнього процесу від раціонально спрямованої, зверненої до розуму освіти, та переорієнтації стратегії на нові виміри духовності людини, розвиток її творчого потенціалу, що ґрунтується на розумі, знанні, мудрості, «душевному відчутті», «пізнанні серцем» [1, с. 310-311]. Сучасна школа потребує фахівців з розвинутим критичним мисленням, з умінням ставити цілі і досягати їх, потребою навчатись усе життя і розвивати свої компетенції.

Це обумовлює орієнтацію на підвищені вимоги у контексті формування професійної свідомості майбутнього педагога. Процес підготовки не може фокусуватись лише на формуванні у студента системи знань чи практичних навичок згідно його фаху, а повинен забезпечувати ще й розвиток його адаптаційних можливостей особи, що передбачає активне впровадження та розвиток психологічних знань, умінь та навичок. Досвід показує, що в сучасній вищій школі існує значне розходження між теоретичними підходами до викладання, науковими розробками і їх практичним втіленням в навчальному процесі. Окрім цього, існує тенденція до скорочення часу, виділеного на вивчення дисциплін психологічного циклу. У науковій літературі також відзначається, що викладачам далеко не завжди вдається у впровадженні наукових психологічних знань зважати на професійну специфіку студентів.

Аналіз досліджень і публікацій. Науковці, попри різне розуміння ролі психології в педагогіці, сходяться в одному: без психологічних знань і умінь втілити ці знання в педагогічний процес, оволодіти педагогічною майстерністю неможливо. Про це свідчать роботи як відомих вітчизняних науковців XIX-XX ст. (Л.С.Виготський, Н.Н.Ланге, А.П.Нечаєв, М.М.Рубінштейн, А.Н.Смірнов, К.Д.Ушинський, Г.І.Челпанов, тощо) так і

закордонних: «Його (вчителя) відношення до учня, вплив, що робиться ним на душу учня, і, з іншого боку, його власне духовне зростання і розвиток, його духовні дані, – усе це повинно бути проаналізовано, виміряно, з'ясовано і посилено, якщо з великою увагою віднестися до психологічних основ кожного явища» [2, с. 307].

Серед пріоритетних цілей навчання психології фахівців В.Я.Ляудіс, автор підручника «Методика викладання психології», відзначає оволодіння теоретичними і практичними знаннями та методами побудови взаємодії і спілкування з людьми в різних умовах їх життєдіяльності: «...тому що теоретичне пізнання поза оволодінням способами конструювання ситуацій поведінки і дії, які можуть бути спрямовані двосторонньо – на себе і на інших людей, – не є професійне психологічне знання» [3, с. 17].

Л.С.Виготський, аналізуючи кризу в психології, дійшов висновку, що її глибинною причиною була відірваність психології від практики: «...теорія від практики не залежала ніскільки; практика була висновком, додатком, взагалі виходом за межі науки, операцією занауковою, післянауковою, що починалася там, де наукова операція вважалася закінченою». У новій психології «практика входить в якнайглибші основи наукової операції і перебудовує її з початку до кінця; практика висуває постановку завдань і служить верховним суддею теорії, критерієм істини; вона диктує, як конструювати поняття і як формулювати закони» [4, с. 387]. У сучасній вищій школі заявлена проблема є досі не подоланою. Адже, як засвідчує досвід, численні практичні дослідження і наукові розробки, спрямовані на єднання в учбовому процесі теоретичних і практичних аспектів, мають почасти лише декларативний характер.

Мета статті проаналізувати досвід впровадження в освітньому процесі психологічних знань і розвитку умінь, навичок та об'єктивувати особистий досвід викладання психології для майбутніх педагогів.

Виклад матеріалу дослідження. Бажане єднання теорії і практики у викладанні психології, обумовлює і стимулює створення спеціальних умов для набуття студентом ВНЗ психологічної культури, яка визнається дослідниками абсолютно необхідною складовою духовної культури і такою, що забезпечує природній нормальний розвиток сучасної людини. Так, за переконанням Л.А.Регуша психологічна культура є невід'ємною складовою професійної компетентності вчителя [див. 5].

Формування означеної психологічної культури сприяє вдосконаленню психічних здібностей особистості, що, в свою чергу, значно покращить її можливості адаптуватись до прийнятих у суспільстві моральних та соціально-психологічних норм. Дослідники переконані, що на це вплине виважена побудова системи психологічних знань про можливості розуміння власної психіки, закони міжособистісної взаємодії та психологічні особливості соціальних феноменів.

Більше конкретизує постулат про оволодіння психологічною культурою відзначене дослідниками набуття умінь майбутнім педагогом

психологічно мислити: «Сьогодні уміння кого б то не було психологічно мислити є таким же природнім, як наявність математичного мислення для математика. Педагог, керівник, інженер, бізнесмен – будь-хто, хто працює з людьми, буде професіоналом у своїй області лише за умови, якщо він має психологічний склад мислення і «має підхід до людей»» [5, с. 24].

На думку Є. А. Клімова та Б. Ц. Бадмаєва, означене уміння психологічно мислити є основою психологічної грамотності майбутнього спеціаліста. «Вивчаючи психологію, кожен студент незалежно від його майбутньої професії повинен навчитися мислити психологічно при аналізі і оцінці людських дій і вчинків, при виявленні особливостей характеру і здібностей, темпераменту і інших властивостей особи, соціально-психологічних явищ в суспільстві, колективі, особистому спілкуванні з іншими людьми тощо» [6, с. 143]. Іншими словами формування у студентів ВНЗ психологічного складу мислення здійснюється для аналізу, оцінки і пояснення психічних явищ у їх професійному середовищі, а також для оволодіння ними психотехнічними прийомами і способами застосування психологічних наукових положень в ситуації впливу на іншу людину з професійною метою. Так, наприклад, майбутній учитель формує уміння аналізувати психологічні причини відставання учня, або вибірково застосовувати механізми виховного впливу на поведінку учня, враховуючи індивідуально-неповторні особливості його особистості.

Таким чином, передбачається, що в процесі вивчення психології майбутній учитель «опанує психологію до такої міри, що, по-перше, стане самостійно «на рівні» сучасних психологічних знань про закони пізнавальної діяльності учнів будувати викладання свого предмета, управляти їх пізнавальною діяльністю в процесі засвоєння того або іншого предмета; по-друге, на основі сучасних уявлень про закони формування суб'єкта здійснювати його виховання в процесі навчання; по-третє, на основі знання законів і методів диференціальної психології буде в змозі здійснювати діагностику здібностей до вивчення того або іншого предмета, проводити кваліфіковану роботу по відповідній профорієнтації і забезпечувати індивідуальний підхід до кожного учня; по-четверте, на основі досягнень соціальної психології керувати міжособистісними стосунками учнів, осмислювати і коригувати стиль власного спілкування з ними, іншими учителями; нарешті, по-п'яте, на основі своєї загальної психологічної ерудиції вести роботу по психологічній просвіті учнів і їх батьків. Цей перелік первинних завдань, які доводиться вирішувати будь-якому учителю, далеко не вичерпує тих психологічних проблем, з якими повсякденно має справу будь-який вчитель» [5, с. 14].

Дослідниками відзначається, що фундаментальною метою викладання психології у вищій школі має бути підвищення компетентності людини в сфері людських стосунків, що дозволить їй краще адаптовуватись та продуктивно взаємодіяти з оточуючими людьми. Адже в процесі спілкування вчитель не лише передає учням певні знання, але й бере участь у формуванні

їх світогляду, формує і впроваджує загальнолюдські цінності – виконує виховну функцію.

Досвід засвідчує, що оволодіти психологічними знаннями не складно. Найскладніше – це застосувати отримані знання. Це є особливо складною задачею в нових, незвичних, а то й конфліктних ситуаціях, коли вчителю доводиться приймати в реальному часі швидке відповідальне рішення. Адже науковці відносять професійну діяльність вчителя до професій, що мають значне стресогенне навантаження.

Психологічна підготовка до педагогічного спілкування полягає в тому, щоб розвинути у педагога здібність забезпечувати учням емоційну та психологічну підтримку, допомагати в рішенні особистісних проблем тощо. Адже в цьому випадку є можливість уберегти педагога від небажаних поведінкових і емоційних виявів, які можуть зашкодити його професійній адаптації та самореалізації.

В типовій освітній програмі для підвищення кваліфікації педагогічних працівників [7] значну увагу приділено емоційній складовій професійних компетентностей вчителя, серед яких культура педагогічного спілкування, вміння вислуховувати, обстоювати власну позицію, здатність до ефективної командної роботи, продуктивна комунікативна взаємодія, вміння попереджувати та розв'язувати конфлікти, досягаючи компромісів тощо.

Все вищезначене неможливо реалізувати в повній мірі без врахування феномену емоційного інтелекту. Розробка і науковий аналіз цього феномену розпочато з роботи американського психолога Г. Гарднера, який висунув думку про множинність форм прояву інтелекту. Головним ідеологом і розробником феномену емоційного інтелекту у світі наразі визнано Д. Гоулмана. Дослідник висловив думку про те, що загальний інтелект, який досліджується вже впродовж тривалого часу і вимірюється за допомогою відомих тестів на визначення коефіцієнта IQ, тільки на 20% зумовлює успіх у житті людини, тоді як 80% припадає на долю інших факторів, котрі забезпечують успіх. Серед них значне місце належить емоційному інтелекту, який, на його думку, сприяє особистісному зростанню, ефективності професійної діяльності та кар'єрі людини [8].

Проблема емоційного інтелекту також активно обговорюється і висвітлюється в сучасних теоріях російських та українських науковців: І. Андрєєвої, О. Власової, С. Дерев'янка, Г. Гарскової, Н. Ковриги, Д. Люсіна, М. Манойлової, Е. Носенко та інших.

Д. Гоулман у своїй праці «Емоційний інтелект» відзначає, що емоційні компетенції – це набуті вміння, що навіть маючи надзвичайні емпатичні здібності, людина може бути безпорадною у стосунках, якщо її не навчать ці здібності правильно використовувати.

Д. Майер, П. Саловей і Д. Гоулман об'єктивують основні здібності, що лежать в основі емоційного інтелекту:

1. Усвідомлення власних емоцій, що визнається дослідниками основою емоційного інтелекту: «Люди, котрі з впевненістю можуть сказати, що саме відчують, виявляються кращими пілотами свого життя» [8, с.92]

2. Управління емоціями, що на думку дослідників ґрунтується на розвиткові самосвідомості.

3. Самомотивація, якій сприяє вміння скеровувати емоції у потрібне русло.

4. Вміння розпізнавати емоції інших людей, в основі якого лежить феномен емпатії.

5. Уміння будувати стосунки, що ґрунтується на умілому поводженні з емоціями інших людей.

У науковій літературі спостерігають різні підходи до трактування феномену емоційного інтелекту, його структури та закономірностей. Проте вчені єднаються у тому, що залежність особистого та професійного успіху людини лише від її розумових здібностей та академічних знань є дуже відносною. Аналізуючи причини життєвого успіху людини, дослідники віддають перевагу тим особливостям людського розуму, які визначають здатність до самопізнання і саморегуляції власного емоційного стану, вміння розуміти емоційний стан інших і впливати на міжособистісну взаємодію, позитивно вирішуючи практичні проблеми. Всі ці показники є ознакою добре розвиненого емоційного інтелекту.

У процесі викладацької діяльності виникла ідея перевірити ефективність практичної спрямованості психологічних дисциплін навіть за умов обмеженості часу. За основу дослідження було взято дисципліну «Психологія спілкування. Емоційний інтелект», яка є міжгалузевою. Метою викладання курсу є підвищення рівня психологічної компетентності майбутніх фахівців; сприяння їх особистісному зростанню; формування емоційної мобільності і психологічній адаптації.

У змісті курсу основну увагу зосереджено на психологічних особливостях спілкування, його структурі, та розвитку навичок розуміння власних емоційних станів, а також опанування найпростішими прийомами власної психічної саморегуляції та такими, що підвищують ефективність спілкування у міжособистісних, ділових та сімейних взаємовідносинах. В межах курсу заплановано тренінгові форми навчання, які сприятимуть виробленню комунікативних навичок.

Змістове наповнення дисципліни складало два змістових модуля: «Психологічні особливості міжособистісного спілкування» та «Розвиток емоційний інтелекту як необхідна складова продуктивного комунікаційного процесу». Ці модулі включали у себе наступні теми: спілкування як передача інформації (комунікація), структура та організація вербальної та невербальної комунікації, спілкування як взаємодія (інтеракція), сценарії та механізми міжособистісної взаємодії, поняття та характеристика впливу у міжособистісній взаємодії, види та техніки продуктивного слухання і його роль у міжособистісному спілкуванні, спілкування як сприйняття людьми

один одного (соціальна перцепція), механізми та ефекти соціальної перцепції, поняття та психологічні характеристики емоційного інтелекту, порушення, бар'єри та труднощі у спілкуванні, конфліктне спілкування: причини, профілактика, корекція. Також значна частина відведеного часу була присвячена практичним заняттям, а саме відпрацюванню навичок використання особливостей організації вербальної та невербальної комунікації в міжособистісному спілкуванні, навичок активного слухання, розвитку умінь розпізнавання емоцій власних та інших людей і навичок керування емоційною сферою.

У статті представлені результати дослідження, що проводилось зі студентами 2 і 3 курсу денної і заочної форми навчання у першому семестрі та студентами 2 і 3 курсу денної і заочної форми навчання у другому семестрі. У дослідження включались результати лише тих студентів, що відвідували більшість пар, виконували всі завдання і отримали не нижче 75 балів за залік, що відповідає оцінці «добре» і «відмінно». До проведення дослідження було залучено 100 осіб різних педагогічних спеціальностей (серед яких майбутні вчителі історії, філології, фізвиховання, математики та ін.).

Задля можливості перевірки гіпотези результативності проведеної практичної дисципліни було сфокусовано увагу на розвиткові емпатії як вагової складової емоційного інтелекту. Дослідженню феномену емпатії присвячено значну увагу в наукових працях як класиків філософії та психології (Г. Андрєєва, Е. Басін, В. Ворінгер, Р. Мей, К. Роджерс, Н. Сарджвеладзе, Т. Спенсер, Е. Тітченер, М. Хофман, З. Фрейд, Е. Фром, А. Шопенгауер, М. Шелер та ін.), так і сучасних зарубіжних та вітчизняних психологів (Дж. Астор, В.Бойко, Л. Виговська, Т. Гаврилова, І. Коган, Р. Кочюнас, А. Налчаджян, М. Обозов, Л. Стрелкова, О. Тютяєва, Т. Шибутані, І. Юсупов та ін.). Така посилена увага до феномену емпатії обумовлює певну розбіжність у поглядах науковців на нього. Проте об'єднуючим всі ці дослідження є факт визнання визначального впливу емпатії на процес взаємодії загалом та взаєморозуміння зокрема.

Означений феномен розглядається як складний процес, що об'єднує афективні, когнітивні та поведінкові компоненти психіки суб'єкта. Слово «емпатія» походить від грецького «*patho*», що означає глибоке, сильне почуття (відчуття), близьке до страждання. Префікс «*em*» означає спрямований (скерований) усередину. У психологічному словнику емпатія визначається як «якість особистості, її здатність емоційно відкликатися на переживання, почуття і психічні стани інших людей.» [9, с. 100]. Ввів це поняття у психологічну науку Е. Тітченер.

За К. Роджерсом, представником гуманістичного напрямку в психології, емпатійне сприйняття іншого містить: чутливість до мінливості емоційного стану співрозмовника, тимчасове делікатне перебування в світі іншої людини без оціночних суджень, розуміння того, що інша людина ледь розуміє, здатність спокійно дивитись на ті ситуації, що викликають негативні

почуття у співрозмовника, дистанціювання від власних думок і цінностей, натомість уважне сприйняття реакцій іншого.

У якості особливих форм емпатії виділяють співпереживання – переживання суб'єктом тих самих емоційних станів, котрі відчуває інша людина, через ототожнення з нею, та співчуття – переживання власних емоційних станів стосовно почуттів іншого.

Таким чином, не викликає сумнівів необхідність розвитку емпатійних здібностей задля розуміння причин емоційних станів та реакцій іншої людини з метою прогнозування та адекватного впливу на її поведінку. Вчитель із розвинутими емпатійними здібностями буде краще розуміти погляди учнів та прислухатись до їх потреб, впливаючи таким чином на створення стабільно позитивної атмосфери в класі, шляхом встановлення з учнями турботливих та значущих відносин. Вищевказане безперечно підвищуватиме ефективність навчального процесу, адже своїм підтримуючим ставленням вчитель опосередковано формуватиме навчальну мотивацію, позитивну поведінку та цінність академічних досягнень в учнях.

У процесі дослідження було застосовано методику «Діагностика рівня емпатійних тенденцій» І. М. Юсупова. Тестову методику було проведено двічі – перед початком дисципліни та після її завершення. Це дозволило порівняти рівень емпатійних здібностей студентів до початку отримання знань та формування навичок, а також по завершенню цього процесу.

Показники проведеного тесту на визначення емпатійних здібностей презентовано на рис. 1 і на рис. 2.

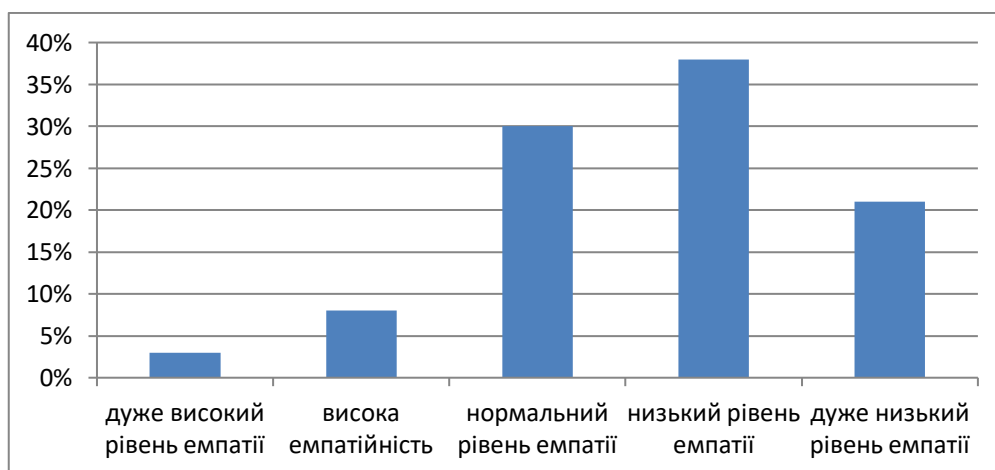


Рис. 1. Рівень емпатійних тенденцій студентів до початку проведення курсу.

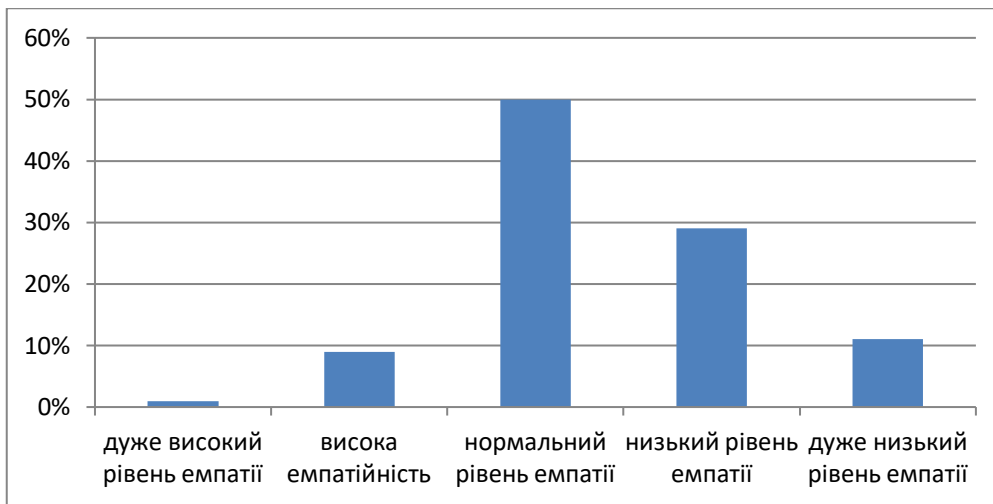


Рис. 2. Рівень емпатійних тенденцій студентів по закінченні курсу.

Отже, проведене дослідження дозволило об'єктивувати наступне. Спостерігається незначне, але важливе зменшення осіб, які мали «дуже високий рівень емпатії», на 2%, який оцінюється розробником тесту як «хворобливий». Зменшилась кількість осіб, які мали «низький рівень емпатії» на 9% і «дуже низький рівень емпатії» на 10%. І, що найголовніше, значно збільшилась кількість осіб, що мали «нормальний рівень емпатії» – на 20%.

Представлені результати дослідження презентують ефективність практично спрямованого курсу «Психологія спілкування. Емоційний інтелект» у контексті розвитку емпатійних здібностей, які складають основу емоційного інтелекту суб'єкта.

Висновки. Врахування стрімких змін у суспільстві засвідчує необхідність ґрунтовного планування стратегічних кроків у системі підготовки майбутніх педагогічних працівників. Аналіз літератури засвідчує вагомий внесок науковців у розбудову стратегії формування системи психологічних знань майбутніх фахівців. Проте останнє має бути невіддільним від можливості застосування отриманих знань та розвитку відповідних умінь і навичок. Дисципліни у вищій школі мають набувати практичного спрямування. Тим більше, психологія для майбутнього педагога не може бути дисципліною за вибором, це фундаментальна галузь знань, успішне оволодіння якими і застосування на практиці робить із звичайного спеціаліста професійного фахівця. *Перспективу подальших пошуків у напрямі дослідження* ми вбачаємо у розробці нових методичних положень з урахуванням викликів сьогодення щодо психологічної підготовки майбутніх педагогів.

Список використаних джерел

1. Кремінь, В.Г. (2008) *Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору*. Київ : Педагогічна думка.
2. Мюнстерберг, Г. (1996) *Основи психотехники*. СПб. : Алетейя.
3. Ляудис, В.Я. (2000) *Методика преподавания психологии*. Москва : Изд-во УРАО.

4. Выготский Л. С. (1982). *Исторический смысл психологического кризиса*. Полное собрание сочинений (Т. 1-6) (Т.1, с. 387). Москва: Педагогика.
5. Ильин, Е.П. (2012) *Психология для педагогов*. СПб. : Питер.
6. Бадмаев, Б.Ц. (1999) *Методика преподавания психологии*. Москва : Владос.
7. *Типова освітня програма для підвищення кваліфікації педагогічних працівників*. (2018). Режим доступа: <https://mon.gov.ua/ua/npa/prozatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-organizaciyi-i-provedennya-pidvishennya-kvalifikaciyi-pedagogichnih-pracivnikivzakladami-pislyadiplomnoyi-pedagogichnoyi-osviti>
8. Гоулман Д. (2019) *Емоційний інтелект*. Харків : Віват.
9. Синявський, В.В., Сергєєнкова, О.П. (2007) *Психологічний словник*. Побірченко Н.А. (Ред.). Режим доступа: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O_Serhieienkova_IL.pdf

References

1. Kremin, V.H. (2008) *Filosofia liudynotsentryzmu v stratehiakh osvitnoho prostoru [Philosophy of anthropocentrism in the strategies of educational space]*. Kyiv : Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
2. Mjunsterberg, G. (1996) *Osnovy psihotehniki [Basics of psychotechnics]*. SPb. : Aletejja [in Russian].
3. Ljaudis, V.Ja. (2000) *Metodika prepodavanija psihologii [Methods of teaching psychology]*. Moskva : Izd-vo URAO [in Russian].
4. Vygotskij L. S. (1982). *Istoricheskij smysl psihologicheskogo krizisa [The historical meaning of the psychological crisis]*. Polnoe sobranie sochinenij (Т. 1-6) (Т.1, s. 387). Moskva: Pedagogika. Il'in, E.P. (2012) *Psihologija dlja pedagogov*. SPb. : Piter [in Russian].
5. Il'in, E.P. (2012) *Psihologija dlja pedagogov [Psychology for teachers]*. SPb. : Piter [in Russian].
6. Badmaev, B.C. (1999) *Metodika prepodavanija psihologii [Methods of teaching psychology]*. Moskva : Vlados.
7. *Typova osvittia prohrama dlia pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv* (2018). [A typical educational program for professional development of teachers] Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/npa/prozatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-organizaciyi-i-provedennya-pidvishennya-kvalifikaciyi-pedagogichnih-pracivnikivzakladami-pislyadiplomnoyi-pedagogichnoyi-osviti> [in Ukrainian].
8. Houlman D. (2019) *Emotsiinyi intelekt [Emotional intelligence]*. Kharkiv : Vivat [in Ukrainian].
9. Syniavskiy, V.V., Serhieienkova, O.P. (2007) *Psykhologichnyi slovnyk [Psychological dictionary]*. Pobirchenko N.A. (Red.) [in Russian].

Раджабова С.Ш. Особенности психологической подготовки будущих педагогов. В статье проанализирована стратегия подготовки будущих педагогов в высшей школе в контексте вызовов нынешнего времени. Среди приоритетных задач профессиональной подготовки педагогов исследователями особо отмечается формирование психологической культуры студента, которая признается абсолютно необходимой составляющей духовной культуры и неотъемлемой составляющей профессиональной компетентности учителя. Фокус внимания исследователей

уделен эмоциональной составляющей профессиональных компетентностей учителя, среди которых культура педагогического общения, умения выслушивать, отстаивать собственную позицию, способность к эффективной командной работе, продуктивное коммуникативное взаимодействие, понимание состояния и потребностей учеников, умения предупреждать и решать конфликты, достигая компромиссов и тому подобное. Психологическая подготовка к педагогическому общению призвана уберечь педагога от нежелательных поведенческих и эмоциональных проявлений, которые могут навредить его профессиональной адаптации и самореализации. Все вышесказанное невозможно без учета феномена эмоционального интеллекта.

Среди его составляющих: осознание собственных эмоций, управление эмоциями, самомотивация, умение распознавать эмоции других людей и умение строить отношения.

Представлена методическая разработка практически ориентированной дисциплины "Психология общения. Эмоциональный интеллект". Целью преподавания курса является повышение уровня психологической компетентности будущих специалистов; содействие их личностному росту; формирования эмоциональной мобильности и динамической психологической адаптации. В содержании курса основное внимание сосредоточено на психологических особенностях общения, его структуре, и развитие навыков понимания собственных эмоциональных состояний. Кроме того внимание также уделяется овладению самыми простыми приемами собственной психической саморегуляции и приемами повышающими эффективность общения в межличностных, деловых и семейных взаимоотношениях. В пределах курса запланированы тренинговые формы обучения, которые будут способствовать выработке коммуникативных навыков.

В статье объективировано результаты эмпирического исследования, которое доказывает эффективность курса в контексте развития эмоционального интеллекта студентов ВУЗа. Ключевым критерием оценки результативности курса было избрано эмпатию, как базовую составляющую эмоционального интеллекта. В процессе исследования была применена методика "Диагностика уровня эмпатийных тенденций" И. М. Юсупова.

Ключевые слова: будущий педагог, психологическая культура педагога, психологическая компетентность педагога, эмоциональный интеллект, эмпатия.

Radzhabova S. Sh. The Features of Psychological Training for Future Teachers. The article analyzes the strategy of teacher training in higher education institutions in the context of today's challenges. The priority objective of professional teacher training is the formation of psychological culture in teacher students. Researchers consider such culture as an absolutely necessary component of spiritual culture and an integral part of teacher's professional competence. In turn, professional competence, provided that it is rather well-developed, contributes to improving mental abilities of future teachers and help them to adapt to moral and socio-psychological norms accepted in society. *Emphasis* is placed on the emotional component of professional competences of future teachers. They involve the following: a culture of pedagogical communication, listening skills, argumentation skills, teamwork skills, communication skills, conflict resolution skills; compromising skills. Psychological training for pedagogical communication aims to protect teachers from unwanted behavioural and emotional manifestations that may hinder their professional adaptation and personal fulfilment. All

this is impossible without considering emotional intelligence. The latter consists of the following components: awareness of one's emotions, emotion management, self-motivation, the ability to recognize other people's emotions, the ability to build relationships. The article presents methodical guidelines of the practically oriented course "The Psychology of Communication. Emotional Intelligence". The course is designed to enhance psychological competence of future specialists; to promote their personal growth; to form emotional mobility and dynamic psychological adaptation. Besides, it focuses on psychological features of communication and its structure, skills in understanding one's emotional states, effective techniques of mental self-regulation and communication in interpersonal, business and family relationships. The course offers training sessions to improve communication skills.

Finally, the article contains the results of an empirical study that proves the effectiveness of the course in the context of developing emotional intelligence in teacher students and, in particular, empathy as its leading component.

Keywords: teacher's psychological culture, teacher's psychological competence, emotional intelligence, empathy.

УДК 159.9.016.1+130.11](091)

РИБАЛКА В.В.

доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник відділу психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Почесний академік НАПН України, м. Київ.

РОЗУМІННЯ ПСИХОЛОГІЇ ЯК НАУКИ ПРО ДУШУ, ДУХ, «Я» ТА ПСИХОЛОГІЧНЕ ЖИТТЯ ЛЮДИНИ

Рибалка В.В. Розуміння психології як науки про душу, дух, «Я» та психологічне життя людини. У статті уточнюється значення поняття «психологія», на відміну від застарілої трактовки цього терміну Арістотелем, Р.Гокленіусом, О.Кассманом та іншими як науки лише про душу. Обґрунтовується значно ширше розуміння психології як науки про душу, дух, Я і психологічне життя людини. До такого висновку приводить аналіз поглядів Г.В.Ф.Гегеля, В.Ф.Войно-Ясенецького, В.В.Зеньковського, С.Л.Рубінштейна, Л.С.Виготського, О.М.Леонтьєва та інших філософів і психологів.

В категорії «психологія», в межах розглянутої «триадної» інтерпретації, вірогідно, був закладений важливий закон життя людини, певна мета-проблема. При такому розумінні психології відкривається можливість розглядати психіку людини як творчий, продуктивний психофізіологічний орган людського організму, який призначений для породження духовної продукції, котра рефлексивно розширює просторово-часові можливості людини, що не знають меж у вимірах безкінечності та вічності життя людського роду.

В якості ізоморфної моделі триади «душа-дух-Я» можна розглядати сучасний персональний комп'ютер, педагогіку, саму психологію з такими її розділами, як психосоматика і психофізіологія, нарративна психологія, історія психології та психологія особистості. За поняттям «Психологія» стоїть в наш час

дуже розгалужена, всеохоплююча життя наука. В ній системно інтегруються на різних рівнях позначені спеціальними законами, принципами, методами вітальні сили психологічної науки, основним предметом якої виступає особистість як феноменальне культурно-історичне, духовне, ціннісне, акмеологічне (вершинне), діяльнісне утворення суспільства і цивілізації.

Сучасна наукова психологія має свою теорію і методологію з численними законами, принципами, підходами, методами, технологіями тощо. Останні можна представити у вигляді порівневого методологічного простору, в якому містяться якнайменше сім рівнів – філософсько-психологічний, природничо-психологічний, загальнопсихологічний, прикладничо-психологічний, практично-психологічний, онтопсихологічний, академічно-психологічний. Цим рівням відповідають фундаментальні напрямки психології – філософської, природничо-наукової, теоретичної, прикладної, практичної, онтологічної та академічної (освітньої) психології.

Ключові слова: психологія, душа, дух, Я, психологічне життя, ізоморфізм, методологічний простір, галузі.

Проблема, що висвітлюється у статті, визначається застарілим, ще з античних часів та Середньовіччя, розумінням терміну «психологія», що механічно повторюється сучасними психологами, особливо викладачами цієї дисципліни. Тому **метою** автора є спроба аргументованого уточнення інтерпретації центрального поняття нашої науки та висвітлення деяких похідних від цього ідей.

Термін «Психологія» традиційно пов'язується з грецькими словами *psyche* (душа) і *logos* (наука, учення). Так, Арістотель ще два з половиною тисячоліття тому назад у своєму трактаті «Про душу», тобто «Про психіку», описував з позицій античної філософії такі душевні, психічні процеси, як мислення, уява, увага, пам'ять та ін. Пізніше про душу, психіку розмірковували у своїх філософських працях Ф.Меланхтон, Х.Вольф, Р.Геккель та інші мислителі. Термін же «психологія» почав використовуватися лише у XV-XVI століттях саме для позначення учення, науки про душу.

Історики психології вважають, що цей термін був уведений у науковий обіг німецькими схоластами Р.Гокленіусом і О.Касманом в їх творі «Психологія», що вийшов 1590 року [6, с. 83]. Проте, існують дані, що поняття «психологія» використовувалося ще у XV столітті, тобто значно раніше, ніж це зробили німецькі схоласти [8]. В сучасних умовах здійснене в ті далекі часи тлумачення психології як науки про душу часто повторюється в наш час психологами і переходить з одного підручника до іншого, хоча уважне прочитання цього слова свідчить про певну односторонність і фрагментарність такого його розуміння. Тому виникають спроби уточнення значення даного терміну і наведення аргументів для більш змістовного буквального його тлумачення.

Таку спробу здійснив відомий німецький філософ Г.В.Ф.Гегель, стверджуючи у своїй «Філософській пропедевтиці» ще на початку XIX століття, що психологія вивчає «дух, узятий у відповідності з визначенням

його діяльності усередині себе самого» [4]. В інших своїх працях він трактує психологію як науку про дух і душу, що пов'язані між собою певним чином. Для такої трактовки терміну «психологія» має бути змінене тлумачення поняття «логос», що входить до його складу. Дана смислова суперечність може бути знята, якщо з числених значень слова «логос» (а їх біля двох десятків) вибрати ті, що можуть бути об'єднані інтерпретацією логосу як слова, духу. Інакше кажучи, термін «психологія» може трактуватися як такий, що складається мінімум з двох понять – «душа» і «дух».

Підкреслимо, що Гегель у своїх міркуваннях віддавав пріоритет духу перед душею. Так, у своєму листі до Нитхаммера він писав, будучи ректором і професором філософської пропедевтики Нюрнберзької гімназії, що «в середніх класах я думаю вести курс психології більше в якості учення про дух, ніж в якості учення про душу» (4, с. 308). Відповідно до цього, у своїй «Ієнській реальній філософії», в її другій частині «Ієнська філософія духу» (1805-1806 рр.) він на 100 сторінках тексту використовує поняття «дух» більше 185 раз, поняття «душа» усього 3 рази, а поняття «Я» більше 160 раз [3, с. 285-385]!

Видатний німецький мислитель поклав категорії духу, душі і Я в центр своєї філософсько-психологічної системи. За його розумінням, дух породжується душею і зворотним чином одухотворює душу й тіло. Я і Дух виступають ключовими поняттями світоглядної системи вченого і трактуються ним як абсолютні, конститууючі буття людини сили, що спрямовані на самозбереження й організацію життя народу й людини [4, с. 384]. В цьому плані поняття духу певним чином перегукується з поняттями ентелехії, сили життя, життєтворчості, суб'єктності тощо.

Слід особливо наголосити саме на психологічному характері філософських праць Гегеля, який виступає вже у ранніх своїх творах, написаних більше двох століть тому, не тільки як філософ, але і як неперевершений й дотепер психолог, котрий регулярно, діалектично і системно використовує ще в ті далекі часи такі поширені зараз серед сучасних психологів поняття, як душа, дух, духовний світ, Я, рефлексія, свідомість, самосвідомість, життя, життєвий світ, зовнішнє, внутрішнє, сукцесивність, симультанність, розгортання, згортання, воля, свобода, діяльність, дії, ідеал, предмет, мета, опосередкування, метод, продукт, розум, інтелект, аналіз, синтез, індукція, дедукція, узагальнення, конкретизація, система, характер, буття, любов, особистість, індивідуальність, «тут і тепер» та ін. Й усі вони трактуються вченим закономірно – відповідно до сформульованих ним законів діалектики. Складається враження, що великий мислитель започаткував ще на початку XIX століття філософську програму розвитку психології, яку втілювали пізніше його послідовники і втілюють зараз сучасні філософи, психологи і педагоги.

Між філософією Гегеля і психологією ряду європейських і американських вчених вже у XIX столітті встановилася очевидна наступність поглядів, що піддавалися з боку радянських філософів і психологів, під

впливом пануючої ідеології, упередженій критиці як суто ідеалістичні. Проте зараз тиск з боку такої критики значно послабшав і відбувається справжній ренесанс філософсько-психологічних поглядів німецького філософа. Є підстави констатувати також певний філософсько-психологічний паралелізм між поглядами Гегеля і рядом вітчизняних вчених, зокрема С.Л.Рубінштейна, Л.С.Виготського, О.М.Леонтьєва та ін. Цьому сприяє також та обставина, що в останні десятиліття відбувається бурхливе відродження уваги ряду філософів, психологів і педагогів до проблеми духовності.

Отже, в контексті ідей Г.В.Ф.Гегеля, а також відповідних міркувань С.Л.Рубінштейна, В.В.Зеньковського, В.Ф.Войно-Ясенецького [9] та інших мислителів, доцільно інтерпретувати значення поняття «психо-лог-і-я» саме через терміни «душа», «дух», «Я». Кінцівку «я» у понятті «психо-лог-і-я» можна вважати не випадковою, вона постає дуже важливою й означає саме самосвідомість, самоорганізацію, Его, «Я-концепцію», за допомогою яких рефлексується внутрішній і, через свідомість, зовнішній світ людини. Останнє відповідає відомому положенню Г.С.Сковороди про мікрокосмічний, біблійний та макрокосмічний світи людини, вихідному для сучасних уявлень, зокрема про ноо-нано-організовану психологічну дійсність. Остання сконцентрована в особистості як суспільній одиниці, згортається в її свідомості й підсвідомості та розгортається завдяки її діяльності у макро-мікро-об'єктивній дійсності, в яку природньо входить і психологічна дійсність як її органічна складова.

Думки Гегеля про психологію підтверджують міркування інших науковців. Про це свідчать, зокрема, роботи відомого вітчизняного філософа, педагога, хірурга, психолога и теолога В.Ф.Войно-Ясенецького (він же – святитель Лука), особливо його праця «Дух, душа і тіло», в якій була показана єдність цих понять і з цієї точки зору психологія виступає як наука про душу, тобто одухотворений, неперервно одухотворюваний і духопороджуючий мозок, що є частиною тіла. На його переконання, психологія виступає як наука про душу (або запрограмований мозок як психосоматичний орган тіла), що оперує духом. Якщо ж вважати, що мозок має розвинуті центральний і периферійний відділи і при цьому периферійна нервова система пронизує увесь організм так само тотально і щільно, я, приміром, кровоносна судинна (капілярна) система, то така трактовка психології як науки про дух-душу-тіло є правомірною. При цьому слід звернутися до поняття духу не стільки в релігійному, скільки у науковому його значенні, що передбачає, за С.Л.Рубінштейном, його розуміння як сукупності усієї продукованої і оперованої душею ідеальної продукції (образи, поняття, уявлення, символи, емоції, почуття, смисли, значення тощо), як власне всіх духовних предметів роботи душі, взятих у просторово-часовій єдності, бескінечності та вічності.

Отже те, що В.Ф.Войно-Ясенецький та інші сучасні філософи, психологи і педагоги розглядають психологію в контексті тріади «Дух», «Душа» і «Тіло» має рацію. Адже душа є системою функцій головного і

спинного мозоку як тілесного органу, утворюючи разом з ним центральну і периферійну нервову систему, яка пронизує нервовими волокнами усе тіло, врощена в нього – повторимо це, майже так само щільно, як і капіляри серцево-судинної системи, – завдяки чому воно одушевляється та одухотворюється, самоодушевляється та самоодухотворюється!

Останнє підтверджує правомірність буквальної інтерпретації останньої літери терміну «психо-лог-і-я», як прямої вказівки на вивчення психологічною наукою феномену «Я» (Я-тілесного, Я-душевного і Я-духовного). Зрозуміло, що для доведення такого очевидного, але дещо спрощеного твердження необхідне проведення додаткових історико-психологічних, психолінгвістичних й інших досліджень. Внаслідок цього може з'ясуватися, що в категорії «психологія», в рамках розглянутої «тріадної» + «Я» інтерпретації, вірогідно, був первісно закладений важливий закон життя людини, завдяки чому, можливо, поняття психології містить певну вічну мета-проблему. При такому розумінні психології відкривається можливість розглядати психіку людини як творчий, продуктивний психофізіологічний орган людського організму, який призначений для породження духовної продукції, котра розширює просторово-часові можливості людини, що не знають меж у вимірах безкінечності і вічності життя людського роду. Тобто за цими поняттями і особливо за поняттям «одушевленого та одухотвореного тіла» (точніше організма) стоїть психологічне життя людини.

Ми вважаємо, наголошуємо на цьому, що така інтерпретація змісту поняття психології має важливе значення, оскільки характеризує дію певного закону тріади «тіло-душа-дух»+«Я», згідно з яким особистістю ізоморфно детермінується зовнішній і внутрішній об'єктивний предметний світ. За допомогою «Я» рефлексивно самовизначаються і творчо самотрансцендентуються різноманітні побудови людства, що відповідають природі людської психіки. Згадаємо вислів мислителя Античності Протагора «Людина є міра усіх речей, існуючих – що вони існують, неіснуючих – що вони не існують». А Секст Емпірик додавав до цього, що сама людина виступає «...критерієм усіх справ, діянь» своїх. Йдеться, очевидно, про творчі, детерміновані об'єктивно існуючою психікою діяння людини на шляху від «існуючого» до «неіснуючого» світу життя...

У зв'язку з цим, можна вважати, що психологія, подібно до біоніки, ізоморфно визначає «тріадно-рефлексивну» побудову ряду соціальних утворень людства, приміром, системи освіти («душевна» програма навчання, її духовний зміст, особистість учня, вчителя, з її Я), комп'ютерної техніки (матеріальна конструкція комп'ютера, програма його функціонування, інформація, що циркулює в ньому, користувач), святої Трійці (Бог Отець, Бог Син, Бог Святий Дух і Біблі-Я), навіть самої психології, в якій є психосоматичний, психофізіологічний і нарративний розділи, а також рефлексуючі їх теоретична та історична галузі психологічної науки.

У зв'язку з цим, вже філософсько-психологічна концепція Гегеля передбачає включення психології у склад ряду існуючих на той час філософських наук – антропології, учення про права і обов'язки людини, естетики, філософії релігії, історії філософії та встановлення її взаємозв'язку із філософією природи, тобто натурфілософією тощо [4, с. 425]. Гегель особисто втілював свої філософсько-психологічні ідеї у педагогічну практику, працюючи на початку ХІХ століття ректором і викладачем Нюрнбергської гімназії та професором Ієнського і Берлінського університетів. Звичайно, що погляди Гегеля на психологію відображають «дух свого часу», але разом з тим вони актуальні й дотепер, випередивши на століття розвиток цієї науки.

Гегелем була висловлена і значною мірою втілена ідея міждисциплінарних взаємозв'язків психології з іншими науками. Тобто ним фактично проводилися відповідні дослідження на філософсько-психологічному рівні методологічного простору-часу наукової психології. Згадаємо зокрема те, що саме Гегелю належить думка про єдність саме простору-часу, що була реалізована пізніше в теорії відносності А.Ейнштейна, а психологія в межах філософських наук була органічно інтегрована з іншими науками на основі єдиного для цих наук поняття духу. Міждисциплінарні зв'язки психології неперервно посилювалися з того часу і зараз вона значною мірою інтегрує, як це стверджував Б.Г.Анан'єв, комплекс різноманітних наукових дисциплін.

Отже поняття «психологія» позначає науку про душу, дух, Я, душевне та духовне, тобто психологічне життя людини, особистості, яка володіє самосвідомістю та іншими властивостями, що забезпечують її існування у світі. Разом з тим наукова психологія відрізняється від побутової за критерієм, що визначається належністю її предмету до числа об'єктивно існуючих фактів. Не всі предмети психології відповідають цьому критерію достатньою мірою, залишаючись у вигляді психологічних явищ. До числа таких явищ відносяться так звані таємниці психіки, тобто широко відомі явища парапсихології – так звані телепатія, телекінез, яснобачення та інші феномени. Вони ще не стали предметом строгого наукового експериментального дослідження, хоча як явища дійсно існують, про що свідчить наявність певних парапсихологічних здібностей у В.Месінга, Ванги, Джуни, В.Сафонова та інших екстрасенсів. Деякі спеціалісти вважають, що ці феномени дійсно існують й утворюють перспективний предмет наукової психології. До речі, перераховані вище екстрасенси настійливо пропонували вченим вивчити їх феноменальні здібності. І такі дослідження вже почалися – згадаємо лише наукові праці О.П.Дуброва, В.Н.Пушкіна [5], Х.Айзенка, К.Сарджента [1]

До викладеного вище розуміння наукової психології як науки про душу, дух, Я та психологічне життя людини наближуються сучасна філософія, психологія, педагогіка, психопедагогіка, психогенетика та інші науки. Для підтвердження цього припущення можна звернутися до галузевої

структури самої наукової психології, що позначається за допомогою дещо інших термінів і підкріплює запропоновану логіку розуміння терміну «психологія» в його означених складових частинах. Повторимо це – мова може йти в такому разі, наприклад, про психосоматику, психофізіологію, нарративну психологію, психологію самосвідомості. Це відноситься і до інших фундаментальних напрямків психологічної науки – філософської, природничо-наукової, теоретичної, прикладної, практичної, онтологічної та академічної (освітньої) психології. Вказана вище і поки що мало розроблена проблема тріади «тіло-душа-дух»+«Я» вже інтенсивно обговорюється у психології – і в силу тієї обставини, що за нею можливо стоїть, як ми припускаємо, певний закон психосоматологорефлексивної єдності в науці і техніці.

В якості метафори тріади «тіло-душа-дух» і «Я» можна докладно розглянути сучасний персональний комп'ютер. При відомому спрощенні, його металеву, кремнієву, пластикову конструкцію можна вважати «тілом», що включає процесор, тобто запрограмовану («одухотворену») певним логіко-математичним апаратом (або духом, спродукованим раніше сукупним людським інтелектом) «душу»; згенерована ж цим «процесором-душою» інформаційна продукція – це «вироблений самим комп'ютером дух». «Я» ж представлено особистістю користувача персонального комп'ютера. Зрозумілою постає при цьому тотожність, ізоморфізм такої структури персонального комп'ютера по відношенню до тілесно-душевно-духовно-рефлексивної сутності особистості людини як його творця і користувача.

Подібна ж метафора тріади притаманна й освіті, де, спрощено кажучи, зростаючий організм дитини з його душею, що включає як основу найскладнішу нейронну, центральну й периферійну, психічну й психологічну індивідуальну організацію (душа), одухотворену в процесі навчання і виховання (самонавчання і самовиховання) цілою системою відповідних учбових і виховних програм (духом цих програм), стає з часом здатним вже як особистість (Я) виробляти ту чи іншу духовну продукцію.

За поняттям «Психологія» стоїть в наш час дуже розгалужена, цікава за складом, наука. В ній системно інтегруються на різних рівнях позначені спеціальними законами, принципами, методами вітальні сили наукової психології, основним предметом якої виступає особистість як феноменальне культурно-історичне, духовне, ціннісне, акмеологічне (вершинне), діяльнісне утворення суспільства і цивілізації.

Сучасна наукова психологія має свою теорію і методологію з численними законами, принципами, підходами, методами, технологіями тощо. Останні можна представити у вигляді порівневого методологічного простору, в якому містяться якнайменше сім рівнів. Перерахуємо їх [8]:

1. Філософсько-психологічний рівень методології, що представлений законами діалектики, принципами причиново-наслідкового детермінізму і випадковості, теорією пізнання, культурологічним, аксіологічним, акмеологічним підходами, формальною і неформальною логікою,

філософськими категоріями простору і часу та методами пізнання. Врахуємо при цьому той факт, що психологія вперше почала формуватися саме в контексті філософських учень і зберігає з ними так би мовити генетичний зв'язок й дотепер.

2. Загальнонауково-психологічний рівень включає, зокрема системний, міждисциплінарний, природничо-гуманітарний підхід, елементи методології вищої математики, теорії вірогідності й математичної статистики, враховує принципи природничих наук – квантової фізики, хімії, закону еволюції, еволюційного учення Ч.Дарвіна з принципами спадковості й мінливості, природного та штучного відбору, генетики, екології, синергетики, навіть геології і мінералогії, приміром, виділеного В.І.Вернадським принципу симетрії у побудові об'єктів (та порушення симетрії – дисиметрії й відсутності симетрії – асиметрії) тощо. Разом з тим, психологія тісно пов'язана з гуманітарними науками, такими як філологія, педагогіка, історія, економіка, політологія, соціологія, мистецтвознавство тощо. Деякі спеціалісти вважають, що такі широкі міждисциплінарні зв'язки дають підстави говорити про центральне, ключове становище психології в системі наук.

3. Теоретико-психологічний рівень характеризується головними методологічними принципами вітчизняної психології – детермінізму, відображення, розвитку психіки, єдності психіки (особистості) і діяльності, системно-структурним принципом – та законами культурно-історичної теорії Л.С.Виготського щодо розвитку вищих психічних функцій (соціогенезу-індивідогенезу, опосередкування-безпосередності, інтеріоризації-екстеріоризації, ідентичності індивідуальної поведінки людини її соціальної поведінці і навпаки, соціальної (індивідуальної) ситуації розвитку психіки, зони найближчого (найдалшого) розвитку особистості тощо), теоріями і методами експериментальної психології. Не можна забувати й інших законів, висунутих зокрема в теорії асоціацій – тотожності, заперечення, сполучення, причиново-наслідкових, випадкових асоціацій тощо. При цьому психологічні теорії мають величезне практичне значення, про що свідчать, приміром, концепції З.Фрейда, К.Юнга, Л.С.Виготського, С.Л.Рубінштейна, О.М.Леонтьєва тощо. Саме для перерахованих вище трьох методологічних рівнів підходять слова Больцано про те, що немає нічого більш практичного, ніж добра теорія.

4. Психолого-прикладний рівень включає відповідні до кожної галузі життя та праці види прикладної психології, приміром, соціальної, інженерної, педагогічної, медичної тощо, їх принципи, технології, методики, алгоритми, проєктний підхід тощо.

5. Практично-психологічний рівень містить у собі принципи і технології діяльності практичних психологів і соціальних педагогів з вирішення життєвих проблем особистості, він має в своїй основі інноваційну психологічну діяльність, побудовану на певних закономірностях

впровадження досягнень наукової психології, реалізації здобутків усіх рівнів методологічного простору у життя людини і піднесення його якості.

6. Онтопсихологічний рівень, тобто рівень психології буття, життя людини з його законами, нормами, правилами, максимами, сповідями, науково-популярними уявленнями про психіку тощо.

7. Академічно-психологічний рівень, на якому психологія представлена найбільш систематично у вигляді програм, учбових планів, змісту і методів викладання у закладах освіти, зокрема у вишах, психологічних дисциплін, професійної підготовки психологів. Цей методологічний рівень відповідає за породження професійної психологічної компетентності теоретичних, прикладних і практичних психологів.

В сучасній науковій психології виділяються численні галузі, які можна об'єднати у наступні великі групи, такі як: **філософська психологія** (психологія буття, діалектична психологія, раціогуманістична психологія тощо); **загальнонаукові міждисциплінарні галузі психології** (математична психологія, космічна психологія, психофізика, психофізіологія, екологічна психологія, географічна психологія, біологічна психологія, генетична психологія тощо); **теоретична психологія** (загальна психологія, експериментальна психологія, історія психології, психологія особистості, диференціальна психологія, макро- та мікропсихологія тощо), **прикладна психологія** (психологія праці, інженерна психологія, авіаційна психологія, соціальна психологія, організаційна психологія, медична психологія, ринкова психологія, психологія реклами тощо); **практична психологія і соціальна педагогіка**; **онтопсихологія** (психологія життя, психосоматика, психогенетика, психотерапія, геронтопсихологія тощо); **академічна психологія** (психологія освіти, педагогічна та вікова психологія, психологія навчання і виховання, психологія вчителя тощо).

Таким чином, своїми галузями психологія як наука про душу, дух, Я та психологічне життя охоплює усе буття людини і сприяє її існуванню, удосконаленню, розвитку. Спираючись на уточнене значення терміну «психологія» наукові співробітники та викладачі цієї дисципліни мають більш кваліфіковано здійснювати свою професійну діяльність.

Список використаних джерел:

1. Айзенк Х., Сарджент К. (1997) *Проверьте свои экстрасенсорные способности: тесты, игры, эксперименты*. Москва: Издательство АСТ-ЛТД.
2. Балл Г.А. (2006) *Психология в раціогуманистической перспективе. Избранные работы*. Киев: Изд-во Основа.
3. Гегель. (1972) *Работы разных лет*. (Т. 1-2). (Т. 1.) Гулыги А.В. (Ред.). Москва: Мысль.
4. Гегель. (1973) *Работы разных лет*. (Т. 1-2). (Т. 2, 630 с.). Гулыги А.В. Москва: Мысль.
5. Дубров А.П., Пушкин В.Н. (1980) *Парапсихология и современное естествознание*. Москва: СП «Соваминко».

6. Ждан А.Н. (1999) *История психологии: от античности к современности: Учебник для студентов психологических факультетов университетов*. Москва: Педагогическое общество России.
7. Максименко С.Д. (2000) *Генетическая психология*. Москва: Рефл-бук, Киев: Ваклер.
8. Рыбалка В.В. (2017) *Методологічні проблеми наукової психології: посібник*. Київ: Талком.
9. Святитель Лука (Войно-Ясенецкий). (2007) *Дух, душа и тело*. Клин: Христианская жизнь.

References:

1. Ajzenk H., Sardzhent K. (1997) *Prover'te svoi ekstrasensornye sposobnosti: testy, igry, eksperimenty [Test your psychic abilities: tests, games, experiments]*. Moskva: Izdatel'stvo AST-LTD [in Russian].
2. Ball G.A. (2006) *Psihologiya v raciono-gumanisticheskoy perspektive. Izbrannye raboty [Psychology in a rational-humanistic perspective. Selected works]*. Kiev: Izd-vo Osnova [in Ukrainian].
3. Gegel'. (1972) *Raboty raznyh let [Works of different years]*. (Vols. 1-2). (Vol. 1.) Gulygi A.V. (Ed.). Moskva: Mysl' [in Russian].
4. Gegel'. (1973) *Raboty raznyh let [Works of different years]*. (Vols. 1-2). (Vol. 2, 630 s.). Gulygi A.V. (Ed.) Moskva: Mysl' [in Russian].
5. Dubrov A.P., Pushkin V.N. (1980) *Parapsihologiya i sovremennoe estestvoznaniye [Parapsychology and modern natural science]*. Moskva: SP «Sovaminko» [in Russian].
6. ZHdan A.N. (1999) *Istoriya psihologii: ot antichnosti k sovremennosti: Uchebnik dlya studentov psihologicheskikh fakul'tetov universitetov [History of psychology: from antiquity to the present: A textbook for students of psychological faculties of universities]*. Moskva: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii [in Russian].
7. Maksimenko S.D. (2000) *Geneticheskaya psihologiya [Genetic psychology]*. Moskva: Refl-buk, Kiev: Vakler [in Ukrainian].
8. Ribalka V.V. (2017) *Metodologichni problemi naukovoi psihologii [Methodological problems of scientific psychology]*. Kiiv: Talkom [in Ukrainian].
9. Svyatitel' Luka (Vojno-YAseneckij). (2007) *Duh, dusha i telo [Spirit, soul and body]*. Klin: Hristianskaya zhizn' [in Russian].

Рыбалка В.В. Понимание психологии как науки о душе, духе, «Я» и психологической жизни человека. В статье уточняется значение понятия «психология», в отличие от устаревшей трактовки этого термина Аристотелем, Р.Гоклениусом, О.Кассманом и другими как науки только о душе. Обосновывается значительно более широкое понимание психологии как науки о душе, духе, Я и психологической жизни человека. К такому выводу приводит анализ взглядов Г. В. Ф.Гегеля, В. Ф.Войно-Ясенецкого, В.В.Зеньковского, С. Л. Рубинштейна, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и других философов и психологов.

В категории «психология», в рамках рассматриваемой «триадной» интерпретации, вероятно, был заложен важный закон жизни человека, определенная мета-проблема. При таком понимании психологии открывается возможность рассматривать психику человека как творческий, продуктивный

психофизиологический орган человеческого организма, который предназначен для порождения духовной продукции, которая рефлексивно расширяет пространственно-временные возможности человека, не знающие границ в измерениях бесконечности и вечности жизни человеческого рода.

В качестве изоморфной модели триады «душа-дух-Я» можно рассматривать современный персональный компьютер, педагогику, саму психологию с такими ее разделами, как психосоматика и психофизиология, нарративная психология, история психологии и психология личности. За понятием «Психология» стоит в наше время очень разветвленная, всеобъемлющая жизнь наука. В ней системно интегрируются на различных уровнях обозначенные специальными законами, принципами, методами витальные силы психологической науки, основным предметом которой выступает личность как феноменальное культурно-историческое, духовное, ценностное, акмеологическое (вершинное), деятельностное образование общества и цивилизации.

Современная научная психология имеет свою теорию и методологию с многочисленными законами, принципами, подходами, методами, технологиями и тому подобное. Последние можно представить в виде поуровневого методологического пространства, в котором содержатся не менее семи уровней - философско-психологический, естественно-психологический, общепсихологический, прикладно-психологический, практически-психологический, онтопсихологический, академически-психологический. Этим уровням соответствуют фундаментальные направления психологии – философской, естественнонаучной, теоретической, прикладной, практической, онтологической и академической (образовательной) психологии.

Ключевые слова: психология, душа, дух, Я, психологическая жизнь, изоморфизм, методологическое пространство, отрасли.

Rybalka V.V. understanding psychology as a science about the soul, spirit, "I" and psychological life of a man. The article clarifies the meaning of the concept of "psychology", in contrast to the outdated interpretation of this term by Aristotle, R. Goklenius, O. Kassman and others as a science only about the soul. A much broader understanding of psychology as a science of the soul, spirit, I and the psychological life of a person is substantiated. An analysis of the views of G.V.F. Hegel, V.F. Voino-Yasenetsky, V.V. Zenkovsky, S. L. Rubinstein, L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev and other philosophers and psychologists. In the category of "psychology", within the framework of the "triadic" interpretation under consideration, an important law of human life, a certain meta-problem, was probably laid. With this understanding of psychology, it becomes possible to consider the human psyche as a creative, productive psychophysiological organ of the human body, which is intended to generate spiritual products that reflexively expand the space-time capabilities of a person, which do not know boundaries in the dimensions of the infinity and eternity of the life of the human race.

The modern personal computer, pedagogy, psychology itself with such sections as psychosomatics and psychophysiology, narrative psychology, history of psychology and personality psychology can be considered as an isomorphic model of the "soul-spirit-I" triad. Behind the concept of "Psychology" stands in our time a very ramified, all-encompassing life science. It integrates systemically at various levels, designated by special laws, principles, methods, vital forces of psychological science, the main subject

of which is personality as a phenomenal cultural-historical, spiritual, value, acmeological (summit), activity formation of society and civilization.

Modern scientific psychology has its own theory and methodology with numerous laws, principles, approaches, methods, technologies, and the like. The latter can be represented as a level-by-level methodological space, which contains at least seven levels - philosophical-psychological, natural-psychological, general psychological, applied-psychological, practical-psychological, ontopsychological, academic-psychological. These levels correspond to the fundamental directions of psychology - philosophical, natural science, theoretical, applied, practical, ontological and academic (educational) psychology.

Key words: psychology, soul, spirit, I, psychological life, isomorphism, methodological space, branches.

УДК 159.9:355

САЛЮК М.А.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та патопсихології Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, м. Дніпро.

КОВАЛЬЧУК О.С.

доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін юридичного факультету, викладач кафедри українознавства та іноземних мов Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ, м. Дніпро.

НЕСПРАВА М.В.

доктор філософських наук, професор кафедри міжнародних відносин та туризму факультету соціально-психологічної освіти та управління Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ, м. Дніпро.

ДАШЕВСЬКА Ю.С.

студентка факультету психології та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, м. Дніпро.

ТИПИ СПРИЙНЯТТЯ ОБРАЗУ ВЕТЕРАНА АТО/ООС СУЧАСНОЮ УКРАЇНСЬКОЮ МОЛОДДЮ

Салюк М.А., Ковальчук О.С., Несправа М.В., Дашевська Ю.С. Типи сприйняття образу ветерана АТО/ООС сучасною українською молоддю. На особливості перебігу періоду переходу до цивільного життя військових ветеранів значно впливають сформовані в суспільстві стереотипи сприйняття образу ветерана АТО. Серед робіт сучасних українських психологів переважна більшість тією чи іншою мірою також стосується негативних наслідків перебування в умовах бойових дій (М. В. Маркова, Г. С. Росінській, Т. М. Титаренко, О. А. Шелюг та інші) (Титаренко, 2018).. Аналіз науково-популярних публікацій, аналітичних оглядів в ЗМІ теж дозволяє помітити значне переважання інформації про негативні аспекти в житті ветеранів АТО, травматизацію, глибокі небажані психологічні зміни.

Проведене дослідження дозволяє виділити три орієнтири для характеристики сприйняття образу ветерана АТО представниками молоді України: когнітивний, поведінковий та емоційний. Виділено три типи сприйняття учасників АТО: «здібний, проте пасивний», «активний та впевнений», «емоційно відчужений». Одним з важливих напрямів наукових досліджень, що можуть сприяти підвищенню соціальної підтримки ветеранів АТО, полегшити процес повернення їх до мирного життя, виступає вивчення психологічних та соціально-психологічних детермінант особистісного зростання учасників бойових дій у посттравматичний період. Інформування населення про їх результати здатні вплинути на формування образу військовослужбовців та ветеранів.

Дослідження в даному напрямку дадуть можливість сприяти формуванню позитивного іміджу Збройних сил України, створювати умови для посттравматичного зростання ветеранів АТО та зміцнення їх суб'єктивного благополуччя.

Ключові слова: образ ветерана АТО/ООС, українська молодь, типи сприйняття, посттравматичне особистісне зростання.

Постановка проблеми. Станом на 01.07.2019 за інформацією, що надійшла від відомчих комісій щодо надання статусу учасника бойових дій особам, які брали участь у проведенні антитерористичної операції, статус учасника бойових дій надано 369 451 громадянам України, які брали участь у збройному протистоянні на Донбасі (Інформація щодо надання статусу учасника бойових дій, 2019). Як зазначають сучасні дослідники, більшість військовослужбовців потрапляли під вплив значної кількості стресорів воєнної обстановки різної сили та інтенсивності. Через важкий військовий досвід значна кількість ветеранів АТО потребує медичної та психосоціальної допомоги. Реабілітацію та ресоціалізацію військових ветеранів додатково може ускладнювати їх перехід до цивільного життя, на особливості перебігу якого значно впливає ставлення населення до учасників бойових дій та сформовані в суспільстві стереотипи сприйняття образу ветерана АТО. Саме тому, на нашу думку, дослідження особливостей сприйняття образу ветерана АТО населенням України, зокрема молоддю, є актуальним та важливим.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема сприйняття образу ветерана АТО/ООС для української психології є порівняно новою, хоча питаннями формування образів у масовій свідомості психологи цікавляться вже давно. Вітчизняні та зарубіжні дослідники детально розробляють такі поняття як «образ світу», «соціальний стереотип», «соціально-психологічна установка», «імідж», «когнітивне викривлення» тощо.

Теоретичний аналіз наукових джерел, що присвячені проблемам повернення військовослужбовців до мирного життя, ставлення до них з боку суспільства, засвідчує, що тривалий час науковці концентрували свою увагу на патологічних змінах особистості, яка отримала досвід участі у збройних конфліктах. В якості прикладу можна навести відомі концепції посттравматичного стресового розладу. Серед робіт сучасних українських психологів переважна більшість тією чи іншою мірою також стосується негативних наслідків перебування в умовах бойових дій (М. В. Маркова,

Г. С. Росінській, Т. М. Титаренко, О. А. Шелюг та інші) (Титаренко, 2018). Аналіз науково-популярних публікацій, аналітичних оглядів в ЗМІ теж дозволяє помітити значне переважання інформації про негативні аспекти в житті ветеранів АТО, травматизацію, глибокі небажані психологічні зміни. На наш погляд, така ситуація може значно впливати на ставлення пересічних громадян до ветеранів АТО, формування соціальних стереотипів їх сприйняття.

Дослідники відмічають, з одного боку, проблему «героїзації» бійців АТО, яка скоріше шкодить ветеранам, змушуючи їх відчувати неповноцінність та невідповідність ідеальному образу. З іншого боку, нерідко відмічаються стереотипи щодо обов'язковості психологічних відхилень та проблем у тих, хто брав участь у військових діях, сприйняття їх «хворими, невірноваженими, агресивними».

Згідно з дослідженням, що було проведено Представництвом Міжнародної організації з міграції (МОМ) в Україні у співпраці з Міністерством у справах ветеранів, тимчасово окупованих територій та внутрішньо переміщених осіб у рамках проекту «Підтримка реінтеграції ветеранів конфлікту на сході України та їхніх сімей», майже половина ветеранів та ветеранок конфлікту на сході України (49%) повідомляють про упереджене та несправедливе ставлення з боку представників різних груп суспільства, зокрема в громадському транспорті, медичних закладах та адміністративних установах (Життя після конфлікту, 2019). Дослідження проводилось упродовж липня – жовтня 2019 року і охопило 2 530 респондентів у Києві та Київській області, а також Дніпропетровській і Львівській областях. Результати, представлені у звіті, демонструють, що 32% ветеранів почуваються ізольованими від суспільства, а 73% вважають, що їх можуть зрозуміти лише ті, хто сам має військовий досвід.

Отже, реалії життя, проблеми, з якими стикаються ветерани конфлікту на сході України та їхні сім'ї під час реінтеграції до цивільного життя змушують ЗМІ, фахівців та вчених концентрувати увагу на негативних наслідках участі в збройних конфліктах, що, в свою чергу, може формувати певний образ ветеранів в масовій свідомості.

Проте, останнім часом з'являються дослідження як закордонних, так і українських авторів стосовно позитивних особистісних змін внаслідок травматичних подій (Шелюг, 2014; Зубовський, 2018). Адже будь-який травматичний досвід, кризова ситуація може стати поштовхом як для дезадаптивної реакції людини, так і каталізатором переосмислення ситуації, особистісного зростання. Так, в емпіричному дослідженні Д. С. Зубовського, проведеного на вибірці з 297 військовослужбовців – учасників АТО, були отримані дані щодо підтвердження наявності у військовослужбовців – учасників АТО посттравматичного особистісного зростання (Зубовський, 2018). Окрім цього, автор зазначає, що є підстави вважати, що середній рівень посттравматичного зростання серед учасників АТО перевищує

середній рівень зростання військовослужбовців учасників інших збройних конфліктів.

Роботи зарубіжних науковців, присвячені даній проблемі, акцентують увагу на необхідності вивчення психологічних (диспозиційні риси особистості, типи когнітивного опрацювання досвіду) та соціально-психологічних (соціальна підтримка, умови життя) детермінант зростання у посттравматичний період (Tedeschi & Calhoun, 2004).

Серед вітчизняних вчених, які вивчають проблему посттравматичного особистісного розвитку військовослужбовців, можна назвати Д. С. Зубовського (Зубовський, 2018), О. А. Шелюг (Шелюг, 2014), С. Л. Чачко (Чачко, 2010) та інших. На наш погляд дослідження цього напрямку мають неабияке значення для подолання негативних наслідків участі в збройних конфліктах, а інформування населення про їх результати здатні вплинути на формування «іміджу» військовослужбовців та ветеранів.

Отже, з огляду на важливість соціальної підтримки для забезпечення особистісного розвитку та психологічного благополуччя ветеранів АТО, ми здійснили емпіричне дослідження особливостей їх сприйняття представниками сучасної молоді.

Мета статті – емпірично встановити можливості виділення факторів та типів сприйняття образу ветерана АТО сучасною українською молоддю.

Теоретична гіпотеза дослідження: можна виділити певні типи сприйняття образу ветерана АТО в сучасному українському суспільстві.

Теоретичне припущення конкретизовано нами у наступних емпіричних гіпотезах:

1) існують певні фактори (змінні), за якими розрізняються уявлення представників сучасної української молоді про ветеранів АТО;

2) на основі аналізу розбіжностей в факторах сприйняття образу ветерана АТО можна побудувати типологію сприйняття даного образу представниками сучасної української молоді.

Завдання дослідження: 1) на основі теоретичного аналізу підібрати психодіагностичний інструментарій; 2) сформувати репрезентативну вибірку досліджуваних; 3) провести емпіричне дослідження, обробити та проаналізувати його результати; 4) сформулювати висновки та перспективи дослідження обраної проблеми.

Виклад матеріалу дослідження. Для вирішення поставлених завдань було розроблено опитувальник «Як Ви сприймаєте ветерана АТО?» на основі методики семантичного диференціалу. Опитувальник дозволяє кількісно і якісно описати суб'єктивні стереотипи досліджуваних у сприйнятті ветерана АТО. Опитувальник складається з 25 біполярних шкал (від -3 до 3), полюси яких були задані протилежними характеристиками.

Для з'ясування особливостей сприйняття образу ветерана АТО молоддю був використаний факторний аналіз (метод виділення: аналіз головних компонентів, метод ротації: Варімакс з нормалізацією Кайзера). Для

виділення типів сприйняття образу ветерана АТО на основі отриманих даних ми застосували кластерний аналіз (метод k-середніх).

Вибірка дослідження: 58 осіб віком від 18 до 25 років (29 чоловіків та 29 жінок). Емпірична вибірка сформована методом рандомізованого вибору учасників.

Результати дослідження та їх обговорення. За допомогою факторного аналізу даних було виокремлено 3 значущих фактори, які пояснюють 47,96% сумарної дисперсії даних. На наш погляд, отримані фактори, що визначають сприйняття образу ветерана АТО, достатньо добре узгоджуються з класичними шкалами, виділеними Ч. Осгудом (оцінка, сила, активність (Кожевникова, Вьюжанина, 2016)).

Отримані дані дозволяють виділити наступні фактори сприйняття образу ветерана:

- 1) когнітивний компонент (27,3 % від загальної дисперсії);
- 2) поведінковий компонент (13,0 % від загальної дисперсії);
- 3) емоційний компонент (7,6 % від загальної дисперсії).

До складу *першого фактору*, що отримав назву «Когнітивний компонент», увійшло 7 показників, які представлені у таблиці 1 у порядку зменшення факторного навантаження. На наш погляд, даний фактор відображає загальну позитивну оцінку професіоналізму ветеранів АТО, їх сприйняття як здібних, таких, що розвиваються, розумних, освічених, відповідальних, тощо.

Таблиця 1

Склад фактору «Когнітивний компонент образу ветерана АТО»

№	Характеристики	Факторне навантаження
1	здібний	0,731
2	розвивається	0,730
3	розумний	0,701
4	освічений	0,697
5	відповідальний	0,688
6	ефективний	0,629
7	цілеспрямований	0,620

Другий фактор, що отримав назву «Поведінковий компонент», включає 6 показників, які показані в таблиці 2. На наш погляд, цей фактор відображає загальну оцінку активності поведінки образу ветеранів АТО, їх сприйняття як уважних, умілих, активних, компетентних, досвідчених, впевнених.

Таблиця 2

Склад фактору «Поведінковий компонент образу ветерана АТО»

№	Характеристики	Факторне навантаження
1	уважний	0,827
2	умілий	0,765
3	активний	0,732
4	компетентний	0,686

5	досвідчений	0,686
6	впевнений	0,653

До складу *третього фактору*, який позначений нами як «Емоційний компонент», увійшло 5 характеристик, представлених у таблиці 3. Цей фактор відображає сприйняття емоційної та особистісної близькості до образу ветерана АТО, адже він включає такі характеристики: «безпечний», «оптимістичний», «близький», «знайомий», «приємний».

Таблиця 3

Склад фактору «Емоційний компонент образу ветерана АТО»

№	Характеристики	Факторне навантаження
1	безпечний	0,703
2	оптимістичний	0,680
3	близький	0,646
4	знайомий	0,610
5	приємний	0,528

Отже, результати факторного аналізу дозволяють виділити три основних змінних, за якими різняться суб'єктивні уявлення досліджуваної молоді про ветеранів АТО.

З метою визначення типів ставлення сучасної молоді до образу ветерана АТО ми згрупували всіх досліджуваних на основі їх індивідуальних показників за виділеними факторами сприйняття. Для цього був застосований кластерний аналіз. В результаті статистичної обробки отримано 3 кластери, у першу групу потрапило 33 особи (17 чоловіків та 16 жінок), у другу – 8 осіб (4 чоловіка та 4 жінки), у третю – 17 осіб (8 чоловіків та 9 жінок).

Для порівняння показників представників кластерів за трьома факторами отримані ними бали були переведені в нормалізовану шкалу (стандартні z-оцінки з середнім арифметичним 0 та стандартним відхиленням – 1). На рис. 1 представлені усереднені показники за трьома виділеними нами факторами сприйняття образу ветерана АТО трьох груп досліджуваних.

Як видно з рисунку 1, до першого кластеру (ряд 1) потрапили досліджувані з порівняно високими оцінками образу ветерана АТО за когнітивним та емоційним компонентами, проте з найбільш низькими оцінками за поведінковим компонентом. Тобто, можна припустити, що вони сприймають типового ветерана АТО як здібного, здатного до розвитку, відповідального, цілеспрямованого, достатньо емоційно близького, але недостатньо активного, уважного, впевненого. Вважаємо за доцільне узагальнено позначити цей тип сприйняття як «здібний, проте пасивний».

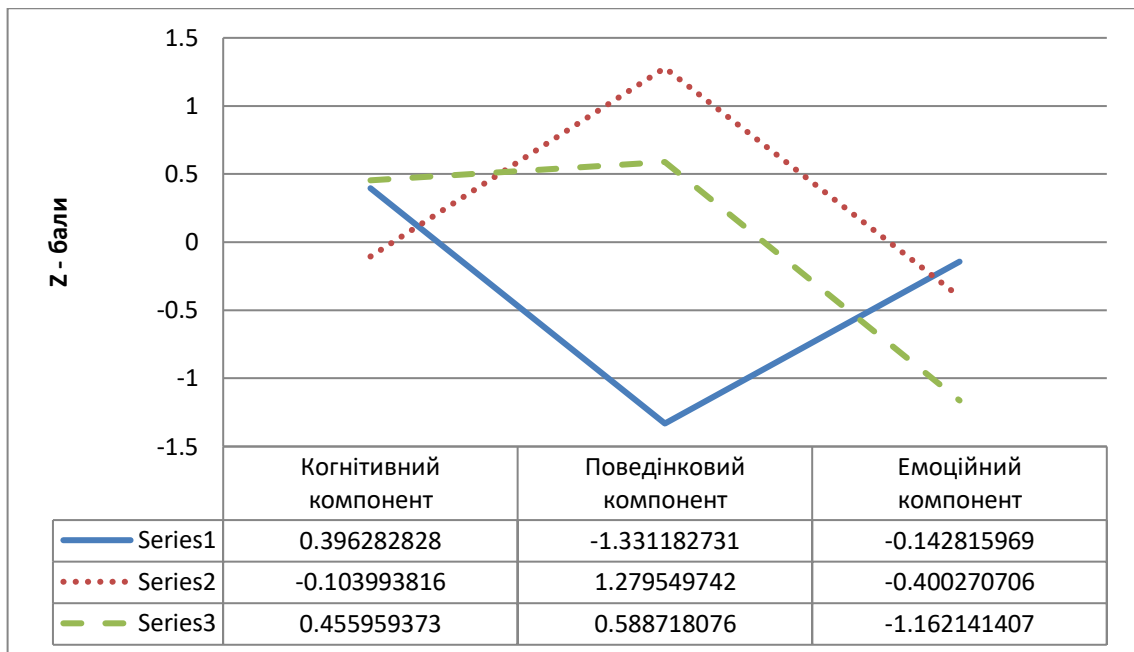


Рис. 1. Розбіжності між кластерами досліджуваних за трьома факторами сприйняття образу ветерана АТО

Другий кластер досліджуваних (ряд 2), навпаки, характеризується найвищими показниками сприйняття образу ветерана за поведінковим фактором, який, на нашу думку, найбільш відображує активність, впевненість ветеранів, при цьому усереднені значення когнітивної та емоційної складової сприйняття знаходяться на помірному рівні. Можемо назвати даний тип сприйняття як «активний та впевнений».

Представники молоді, що потрапили до третього кластеру (ряд 3), схильні до помірних оцінок образу ветерана АТО за когнітивним і поведінковим компонентами, та мають найнижчі серед вибірки показники емоційної оцінки (оцінюють ветеранів скоріше як небезпечних, песимістичних, далеких, незнайомих), що дає можливість визначити цю групу досліджуваних як «емоційно відчужений» тип сприйняття.

Висновки. Таким чином, проведене дослідження дозволяє виділити три орієнтири для характеристики сприйняття образу ветерана АТО представниками молоді України: когнітивний, поведінковий та емоційний компоненти. Також нам вдалось намітити можливість виділення трьох основних типів сприйняття учасників АТО серед молоді: «здібний, проте пасивний», «активний та впевнений», «емоційно відчужений».

Одним з важливих напрямів наукових досліджень, що можуть сприяти підвищенню соціальної підтримки ветеранів АТО, полегшити процес повернення їх до мирного життя, виступає вивчення психологічних та соціально-психологічних детермінант особистісного зростання учасників бойових дій у посттравматичний період. Інформування населення про їх результати здатні вплинути на формування образу військовослужбовців та ветеранів.

Отримані результати не претендують на вичерпне описання особливостей сприйняття ветеранів українським суспільством, проте вони дають можливість намітити *перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження*. Так, корисним вважаємо порівняння суб'єктивних уявлень про ветерана представників молоді та старшого покоління українців, дослідження соціально-психологічних факторів, що впливають на формування певних стереотипів щодо учасників АТО, вивчення впливу інформації про можливість посттравматичного особистісного зростання на динаміку суспільного сприйняття узагальненого образу ветеранів АТО/ООС. Дослідження в даному напрямку дадуть можливість сприяти формуванню позитивного іміджу Збройних сил України, створювати умови для посттравматичного зростання ветеранів АТО та зміцнення їх суб'єктивного благополуччя.

Список використаних джерел:

1. *Життя після конфлікту: опитування щодо соціально-демографічних та соціально-економічних характеристик ветеранів конфлікту на сході України та їхніх сімей*. (2020). Режим доступу: http://ukraine.iom.int/sites/default/files/veterans_reintegration_survey_2020_ukr.pdf
2. Зубовський Д. С. (2018). Особистісне зростання учасників АТО у посттравматичний період. *Молодий вчений*, 8, 47-52.
3. Інформація щодо надання статусу учасника бойових дій. (2021). Режим доступу: <https://dpsu.gov.ua/ua/poryadok-otrimannya-statusu-uchasnikiv-boyovih-diy/>
4. Кожевникова О.В. & Вьюжанина С.А. (2016). *Психосемантика. Метод семантического дифференциала*: учебно-методическое пособие для студентов высших учеб. Заведений. Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 120 с.
5. Титаренко Т. М. (2018). *Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомоги в умовах тривалої травматизації*: монографія. Кропивницький, Імекс-ЛТД, 160 с.
6. Чачко С. Л. (2010). Проблема посттравматического роста: попытка теоретического анализа. *Вісник Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова*, 15(11), 140-148.
7. Шелюг О.А. (2014). Багатовимірність феномену посттравматичного росту: біологічний, психологічний та соціокультурний складники особистісних трансформацій. *Психологія і особистість*, 1, 112-129.
8. Tedeschi R.G. & Calhoun L.G. (2004). Posttraumatic growth: conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 1 (15), 1-18.

References:

1. *Zhyttia pislia konfliktu: opytuvannia shchodo sotsialno-demohrafichnykh ta sotsialno-ekonomichnykh kharakterystyk veteraniv konfliktu na skhodi Ukrainy ta yikhnikh simei [Life after the conflict: a survey on the socio-demographic and socio-economic characteristics of conflict veterans in eastern Ukraine and their*

- families]. (2020). Retrieved from: http://ukraine.iom.int/sites/default/files/veterans_reintegration_survey_2020_ukr.pdf [in Ukrainian].
2. Zubovskiy D.S. (2018). Osobystisne zrostannia uchasnykiv ATO u postravmatichnyi period [Personal growth of anti-terrorist operation participants in the post-traumatic period]. *Molodyi vchenyi - A young scientist*, 8, 47-52 [in Ukrainian].
 3. *Informatsiia shchodo nadannia statusu uchasnyka boiovykh dii [Information on granting the status of a participant in hostilities]*. (2021). Retrieved from: <https://dpsu.gov.ua/ua/poryadok-otrimannya-statusu-uchasnykiv-boyovih-diy/> [in Ukrainian].
 4. Kozhevnykova O.V. & Viuzhanyna S.A. (2016). *Psykhosemantyka. Metod semanticheskoho dyfferentsyala [Psychosemantics. The method of semantic differential]*. Yzhevsk: Yzdatelskyi tsentr «Udmurtskyi unyversytet» [in Ukrainian].
 5. Tytarenko T.M. (2018). *Psykhologichne zdorovia osobystosti: zasoby samodopomohy v umovakh tryvaloï travmatyzatsii [Psychological health of the individual: means of self-help in the conditions of long-term trauma]*. Kropyvnytskyi, Imeks-LTD [in Ukrainian].
 6. Chachko S.L. (2010). Problema posttravmatycheskoho rosta: poputka teoretycheskoho analyza [The problem of post-traumatic growth: an attempt at theoretical analysis]. *Visnyk Odeskoho natsionalnoho universytetu im. I. I. Mechnykova - Bulletin of Odessa National University. II Mechnikov*, 15(11), 140-148.
 7. Sheliuh O. A. (2014). Bahatovymirnist fenomenu posttravmatychnoho rostu: biolohichni, psykhologichni ta sotsiokulturnyi skladnyky osobystisnykh transformatsii [Multidimensionality of the phenomenon of post-traumatic growth: biological, psychological and socio-cultural components of personal transformations]. *Psykholohiia i osobystist - Psychology and personality*, 1, 112-129.
 8. Tedeschi R.G. & Calhoun L.G. (2004). Posttraumatic growth: conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, № 1, Vol. 15, 1-18.

Салюк М.А., Ковальчук Е.С., Несправа Н.В., Дашевская Ю.С. Типы восприятия образа ветерана АТО/ООС современной украинской молодежью. На особенности протекания периода перехода к гражданской жизни военных ветеранов значительное влияние оказывают сложившиеся в обществе стереотипы восприятия образа ветерана АТО. Среди работ современных украинских психологов подавляющее большинство той или иной степени касается негативных последствий пребывания в условиях боевых действий (М. В. Маркова, Г. С. Росинский, Т. Н. Титаренко, А. А. Шелюг и другие) (Титаренко, 2018). Анализ научно-популярных публикаций, аналитических обзоров в СМИ тоже позволяет заметить значительное преобладание информации о негативных аспектах в жизни ветеранов АТО, травматизацию, глубокие нежелательные психологические изменения.

Проведенное исследование позволяет выделить три ориентира для характеристики восприятия образа ветерана АТО представителями молодежи Украины: когнитивный, поведенческий и эмоциональный. Выделены три типа

восприятия участников АТО: «способный, однако пассивный», «активный и уверенный», «эмоционально отстранен». Одним из важных направлений научных исследований, которые могут способствовать повышению социальной поддержки ветеранов АТО, облегчить процесс возвращения к мирной жизни, выступает изучение психологических и социально-психологических детерминант личностного роста участников боевых действий в посттравматический период. Информирование населения об их результатах способны повлиять на формирование образа военнослужащих и ветеранов.

Исследования в данном направлении позволят способствовать формированию положительного имиджа Вооруженных сил Украины, создавать условия для посттравматического роста ветеранов АТО и укрепления их субъективного благополучия.

Ключевые слова: образ ветерана АТО/ООС, украинская молодежь, типы восприятия, посттравматический личностный рост.

Salyuk M., Kovalchuk O., Nesprava M., Dashevskaja J. Perception types of ATO veteran image by Ukrainian youth. The peculiarities of the period of transition to the civilian life of military veterans are significantly influenced by the stereotypes of perception of the image of the ATO veteran formed in society. Among the works of modern Ukrainian psychologists, the vast majority to some extent also relates to the negative consequences of being in hostilities (MV Markov, GS Rosinsky, TM Tytarenko, OA Shelyug and others) (Tytarenko, 2018). Analysis of popular science publications, analytical reviews in the media also allows us to notice a significant predominance of information about the negative aspects in the lives of anti-terrorist operation veterans, trauma, profound unwanted psychological changes.

The study allows us to identify three benchmarks for characterizing the perception of the image of an ATO veteran by representatives of the youth of Ukraine: cognitive, behavioral and emotional. There are three types of perception of ATO participants: "capable, but passive", "active and confident", "emotionally alienated". One of the important areas of research that can help increase social support for ATO veterans, facilitate their return to peaceful life, is the study of psychological and socio-psychological determinants of personal growth of combatants in the post-traumatic period. Informing the population about their results can influence the formation of the image of servicemen and veterans.

Research in this area will provide an opportunity to promote the formation of a positive image of the Armed Forces of Ukraine, to create conditions for post-traumatic growth of ATO veterans and strengthen their subjective well-being.

Key words: image of veteran ATO, Ukrainian youth, types of perception, post-traumatic personal growth.

СІДЛЯРЕНКО Т.Р.

аспірантка 4 року навчання, Київський національний лінгвістичний університет, кафедра психології і педагогіки, м. Київ.

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА САМОДЕТЕРМІНАЦІЮ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ

Сідляренко Т.Р. Формування ціннісно-сміслової сфери та її впливу на самодетермінацію сучасної молоді: теоретичний аналіз проблеми. В роботі подано теоретичний аналіз проблеми пов'язаної з впливом сучасної соціокультурної ситуації на самодетермінацію та формування ціннісно-сміслових систем людини. Дана проблема пов'язана з тим, що питання прокрастинації, впливу дитячо-батьківської прив'язаності на її рівень у різні періоди дорослості, а також взаємозв'язок та вплив цих явищ на самодетермінацію молоді недостатньо досліджені. Розглядаються методики дослідження ціннісно-сміслової сфери, а також вплив формування ціннісно-сміслової системи у дитячому віці на рівень відповідальності дорослої особистості. Визначені та описані теоретичні аспекти формування ціннісно-сміслової сфери такі як об'єкт, детермінанти, процеси, механізми, мета і результат особистісного розвитку. Наведено різні види методик дослідження ціннісно-сміслової сфери особистості. За результатами проведеного теоретичного дослідження наведено ряд компонентів, що можуть бути складовими ціннісно-сміслової сфери особистості, де поняття цінності є базовим. Описані характеристики сім'ї, що забезпечують формування ціннісно-сміслової сфери дитини та безпосередньо впливають на життєстійкість і рівень прокрастинації дорослої людини.

Ключові слова: самодетермінація, ціннісно-сміслова система, відповідальність, сенс, прокрастинація, дитячо-батьківська прив'язаність, цінності

Постановка проблеми. Глибокі перетворення, що відбувалися у суспільстві на рубежі ХХ-ХХІ ст., призвели до переоцінки цінностей особистості в різних сферах життєдіяльності людини, змінили ставлення до них. Сьогодні проблема формування системи цінностей позначена в контексті компетентнісного підходу як «реальність сучасної освіти». Серед компетентностей як основні виділяють компетенції ціннісно-сміслової орієнтації у світі: цінності буття життя, культури, науки, виробництва, історії цивілізацій, релігій [1].

Дослідження ціннісно-сміслової сфери особистості як мети виховання пов'язане із ланцюжком труднощів методологічного характеру, серед яких найважливішими є [1]:

- відсутність психологічної концепції виховання, багатозначність тлумачення;
- поняття «ціннісно-сміслова сфера особистості»; суперечливість підходів до методів її дослідження, недостатня увага до проблем онтогенезу цінностей;

– ціннісно-смилова сфера у вітчизняній психології досліджується багатьма авторами і розглядається як функціональна система, що формує смисли і цілі життєдіяльності людини і регулююча способи їх досягнення.

Пов'язана з проблемою ідентичності проблема самовизначення є органічною частиною соціокультурної ситуації модернізму [3].

Така ситуація потребує додаткових досліджень взаємозв'язку ціннісно-смилових орієнтирів, що закладаються ще в дитинстві сімейною системою, та рівня відповідальності і її впливу на якість життя вже зрілої особистості.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз літератури показав, що в основі ціннісного ставлення лежать емоційні глибини духовного, багато в чому підсвідомого, життя людини. За М.С. Каганом сенс життя покликаний вирішити найважливіше завдання усвідомлення суб'єктом своїх ціннісних позицій для розуміння глибинних мотивів своєї поведінки [2].

Д.О. Леонт'єв характеризує цінності як «... стійке переконання в тому, що певний спосіб поведінки або кінцева мета існування більш пріоритетна з особистої або соціальної точок зору, ніж протилежний або зворотний спосіб поведінки або кінцева мета існування». С.Л. Рубінштейн зазначив, що цінності, що відносяться до категорії «значимості», а не «знання», тобто «визнані» людиною, проявляють себе у певній спрямованості свідомості і виступають у ролі орієнтира поведінки. На думку О.Г. Здравомислова, ціннісні орієнтації утворюють «вісь свідомості», забезпечуючи її стійкість і визначаючи спрямованість волі, уваги та інтелекту. Зароджуючись початково в культурі, суспільстві і соціальному оточенні особистості і поступово інтериоризуючись, цінності вбудовуються у структуру її індивідуально-типологічних, характерологічних особливостей, спрямованості і, врешті-решт, виходять на рівень життєвих цілей, що забезпечують цілісність особистості [4].

Проведені дослідження під керівництвом Ю.А. Токаревої виявляють прямий зв'язок між цінностями особистості, стратегією життєвого шляху і життєвими досягненнями людини. Велика кількість досліджень присвячена вивченню взаємозв'язку системи цінностей зі ступенем прийняття особистістю відповідальності. Так, Д.О. Леонт'єв через систему цінностей визначає саме поняття відповідальності: «... відповідальність зрілої особистості – це внутрішня регуляція, опосередкована ціннісними орієнтирами». Автор концепції про стратегію життя К.О. Абульханова-Славська на основі наявності-відсутності відповідальності в системі цінностей особистості описує зовнішньо детермінований тип людей як неспроможних скоординувати спосіб життя зі своїми потребами, і внутрішньо детермінований тип, здатний до створення свого «індивідуально відповідального» способу життя [4].

Вивчення взаємозв'язку ціннісних орієнтирів закладених сімейною системою безпосередньо впливає на рівень відповідальності зрілої особистості та на якість її життя.

Мета статті. Розкрити теоретичні аспекти формування ціннісно-сміслової сфери та визначити її вплив на самодетермінацію сучасної молоді.

Виклад основного матеріалу та результатів досліджень. Незважаючи на те, що питанню формування ціннісно-сміслової сфери в психологічній, педагогічній та соціальній науковій літературі присвячено значну кількість робіт, окремі сторони цієї наукової проблеми залишаються відкритими. Так, на нашу думку, недостатньо зосереджена увага сучасних дослідників на проблемі відкладання виконання певної діяльності або конкретної справи на потім у тому чи іншому виді діяльності. Поза дослідницькою увагою залишилось і питання впливу дитячо-батьківської прив'язаності та батьківських установок на рівень прокрастинації особистості в різні періоди дорослості. В той же час, аналіз літератури дозволяє дійти висновку, що немає єдиного бачення взаємозв'язку та впливу вище зазначених психологічних явищ на самодетермінацію сучасної молоді.

За Яницьким М. С., категоріальний лад ціннісно-сміслової парадигми особистісного розвитку може бути представлений такими елементами, як: об'єкт, детермінанти, процеси, механізми, мета і результат розвитку [5]. Автор чітко зазначає, що *об'єктом і детермінантою* особистісного розвитку є ціннісно-сміслова сфера особистості, рівень її сформованості та зрілості. В той же час провідним *процесом* особистісного розвитку може розглядатися формування власного і унікального, незалежного внутрішнього світу особистості – процесу, що різними авторами позначається як індивідуалізація, автономізація або ж самоактуалізація. В цьому випадку *механізмом, рушійною силою* особистісного розвитку виступає інтерналізація – свідоме й активне сприйняття навколишнього світу, а також активне відтворення прийнятих норм і цінностей у своїй діяльності. *Метою і результатом* особистісного розвитку буде зріла автономна особистість, що володіє такими інтегральними характеристиками, як автентичність і інтенціональність, що відрізняється свідомістю і продуктивністю життя і діяльності. Відповідно, в якості найбільш узагальненого показника розвитку особистості може розглядатися досягнутий рівень розвитку ціннісно-сміслової сфери і її індивідуальні особливості [5].

На даних теоретичних підставах і методологічних підходах сьогодні базується діагностика індивідуальних особливостей ціннісних орієнтацій і смислової сфери особистості. Представляється можливим умовно розділити існуючі методики дослідження ціннісно-сміслової сфери особистості на наступні основні блоки [5]:

1. Методики діагностики провідної, домінуючої ціннісної орієнтації, особистісної спрямованості, або мотиваційної тенденції (тести Оллпорта-Вернона-Ліндсея, Едвардса та ін.);
2. Методики, спрямовані на дослідження цілісної системи або ієрархії ціннісних орієнтацій особистості (тести Рокича, Фанталової, Шварца, Сеніна, Інглхарта, Шледера);

3. Проективні методи вивчення ціннісно-сміслової сфери особистості (методики кантрі, Оллпорта-Гілеспі, аксіо-біографічна методика Вардомацького);

4. Методики вивчення процесів і рівня особистісного розвитку, що дозволяють судити про сформованість ціннісно-сміслової сфери (САТ, УСК);

5. Методики дослідження життєвих цілей, рівня свідомості життя і смисло-життєвих орієнтацій (PIL, СЖО, МПС);

6. Методика вивчення системи особистісних конструктів (ТРР).

Поряд з ціннісними орієнтаціями і цільовими установками у людини існують установки на певні комплекси тих чи інших якісно однотипних емоцій, ці комплекси, як правило, формуються в період дитинства в процесі організації батьківсько-дитячих комунікацій. Власне, і емоція завжди є продуктом оцінки, це ціннісна реакція.

Всі наведені тести не охоплюють всю повноту ціннісних уявлень людини, так як спираються на заданий ззовні, обмежений, нехай і досить широкий їх перелік. Цих недоліків позбавлені багато проективних методик, що широко використовуються для вивчення і фіксації цінностей, а також для перевірки повноти використовуваних в анкетах їх списків. До числа проективних технік, що дозволяють вивчати особливості ціннісної сфери особистості, можна віднести метод незавершених пропозицій, твір, вільне висловлювання на задану тему тощо. Як зазначають самі автори, при використанні подібних методів є можливість вивчати як усвідомлювані, так і неусвідомлювані ціннісні переваги, що іншими методами не фіксуються [5].

Орієнтація на власну, «автономну» систему цінностей, інтенсивне переживання людиною наявності сенсу життя, пов'язане з усвідомленням нею відповідальності за результати своєї діяльності, найбільшою мірою характерні для самоактуалізованої особистості [5].

Ціннісні орієнтації, що визначають життєві цілі людини, виражають те, що має для неї особистісний сенс. К.О. Абульханова-Славська і А.В. Брушлінський описують роль смислових уявлень в організації системи ціннісних орієнтацій, яка виявляється в таких функціях: прийняття (або заперечення) та реалізації певних цінностей; посилення їх значимості; утриманні (або втрати) цих цінностей у часі [1].

Аналіз теоретичних позицій, представлених вище, послуговує підставою для гіпотетичного визначення ряду компонентів, складових ціннісно-сміслової сфери особистості, де поняття цінності є базовим: цінності-знання, цінності-мотиви, цінності-цілі, цінності-сенси [1]:

1. Цінності-знання, або «знані» цінності, відображені в свідомості людини у вигляді уявлень, образів, знань про зміст різних цінностей, однак не визначають характеру життєдіяльності людини, особливостей її особистості, наприклад: «Я знаю, що це важливо».

2. Цінності-мотиви, які, будучи усвідомленими, осмисленими, «прийнятими» особистістю, стають збудниками її активності і складають

основу її ціннісних орієнтацій, визначають характер її ставлення до світу. Наприклад: «це важливо для мене, тому що...».

3. Цінності-цілі лежать в основі реального здійснення діяльності, реальних вчинків особистості і забезпечують можливість діяти в напрямку досягнення результату, долаючи внутрішні перешкоди, наприклад: «я прагну до ..., тому що...».

4. Цінності-сенси відображають особистісну значимість світу для людини, коли знання про існування його як цінності перетворюється в «упереджене» ставлення до нього, це – «смысловиттєві орієнтації» особистості в єдності життєвих цілей, емоційної насиченості життя і задоволеності самореалізацією. Наприклад: «без цього я не мислю свого життя».

Виділені компоненти можна розглядати не лише як структурні складові ціннісно-смысловой сфери особистості, а й як стадії інтеріоризації цінностей індивідом, тобто спочатку виникає уявлення про що-небудь, воно трансформується в знання, поняття, приймається людиною, спонукає його активність, стає метою його прагнень, в результаті стає для людини сенсом життя [1].

Варто зазначити, що вивчення впливу дитячо-батьківської прив'язаності та батьківських установок на рівень прокрастинації дорослої людини є цікавим для дослідження у різних напрямках сучасного психологічного знання. Відмінними особливостями сімейного виховання є його тривалість у часі, відображення в його характеристиках соціально-історичних особливостей суспільства, можливість для організації взаємодії з представникам різного статево-вікового і соціального складу і, що притаманне лише сімейним стосункам, фактор дитячо-батьківської любові і турботи. Ще А.С. Макаренко визначав сім'ю як найбільш значущу соціальну групу, яка регулює поведінку людини, супроводжуючи процес її соціалізації і формуючи систему її цінностей. Макаренко називає характеристики особистості батьків, їх спосіб життя. Імовірно, до них відносяться і такі характеристики сім'ї як її соціокультурний статус, стиль стосунків, духовна атмосфера, ціннісні орієнтації батьків [4].

На нашу думку, сімейні стосунки і дитячо-батьківська прив'язаність визначають базові цінності особистості та безпосередньо впливають на життєстійкість і рівень прокрастинації дорослої людини. Так, Б.С. Братусь стверджує, що смыслові освіти – це основні утворюючі одиниці свідомості особистості, які визначають ставлення до основних сфер життя. Особистісні смисли (нерідко неусвідомлювані) відрізняються від цінностей особистості (усвідомлених і прийнятих людиною). Смыслові освіти створюють перспективу розвитку особистості і допомагають проводити моральну оцінку і регулювання поведінки. Розвиток ціннісно-смысловой сфери рухається в напрямку від прагматичних або егоцентричних установок до загальнолюдських цінностей і, одночасно, від нестійких відносин до

усвідомлених, стійких ціннісно-сміслових орієнтацій. Вищим рівнем є перетворення дійсності відповідно до моральних ідеалів і цінностей [2].

Таким чином, такий короткий аналіз дозволяє встановити безпосередній взаємозв'язок понять «сенс», «ціннісно-сміслові орієнтації», «відповідальність», «дитячо-батьківська прив'язаність», хоча вчені-психологи по-різному його трактують. Так, В. Франкл розуміє сенс як приналежність індивіду, а цінність – соціуму. Б. Братусь відносить цінності до сфери свідомості, а сенси – до неусвідомлюваної сфери особистості; Д. Леонтьєв вбачає в особистісній цінності провідник соціальних цінностей і джерело змісту утворення. Однак дослідники єдині у визнанні особистісно-розвиваючого потенціалу ціннісно-сміслових орієнтацій [2].

Висновки. Підсумовуючи сказане, з огляду на дослідження, спостерігається вплив змін сучасної соціокультурної ситуації на самодетермінацію та формування ціннісно-сміслових систем сучасної молоді. По друге, зазначимо, що для прийняття важливих рішень в період дорослості, дитячо-батьківська прив'язаність та ціннісно-сміслові детермінанти закладені сімейною системою у дитячому віці є одним із чинників, які визначають рівень відповідальності та прокрастинації сучасної молоді.

Додатково, підводячи підсумок огляду існуючих на сьогодні методів діагностики ціннісно-сміислової сфери особистості, слід зазначити, що жодна з описаних методик окремо не дозволяє дати цілісну характеристику рівня її розвитку. Взаємодоповнюваність тестів, можлива при розробці спеціально підібраного «пакету», комплексу з перерахованих методик, на практиці являє собою досить складну задачу, оскільки багато які з них мають різні і важко сумісні теоретично-методологічні підстави.

Перспективи подальших досліджень. Перспективою для подальших досліджень є обґрунтування дитячо-батьківської прив'язаності як одного з багатьох факторів впливу на регуляцію рівня прокрастинації та відповідальності дорослої особистості. Дослідження цих процесів допомогли б пояснити міру впливу людини на процеси власного розвитку та якість життя.

Експериментальна частина нашого дослідження буде спрямована на вивчення ціннісно-сміслових детермінант та батьківські установки для визначення впливу на рівень прокрастинації сучасної молоді.

Список використаних джерел:

1. Блинецова О. И., & Шапенкова И. П. (2009) *Ценностно-смысловая сфера личности студентов как цель воспитания*. Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostno-smyslovaya-sfera-lichnosti-studentov-kak-tsel-vospitaniya>.
2. Коковина Л. Н. (2009) *Ценностно-смысловые ориентации личности*. Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostno-smyslovye-orientatsii-lichnosti>.

3. Плохинова М. Б., & Глотова В. В. (2012). *Проблема самоидентификаций в период современных социальных трансформаций*. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-samoidentifikatsiy-v-period-sovremennyh-sotsialnyh-transformatsiy>.
4. Фомина Н.В., & Федосеева Т.Е., & Никишина О.А., & Куландин П.М. (2015). *Влияние семейных установок на развитие ценностных ориентаций в юношеском возрасте*. 941 – 946. – Режим доступа: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=35402>.
5. Яницкий М. С., & Серый А. В. (2012). *Основные методологические подходы к изучению ценностно-смысловой сферы личности*. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-metodologicheskie-podhody-k-izucheniyu-tsennostno-smyslovoy-sfery-lichnosti>.

References:

1. Bliznetsova O. I., & Shapenkova I. P. (2009) *Tsennostno-smyslovaya sfera lichnosti studentov kak tsel' vospitaniya [Value-semantic sphere of students' personality as a goal of education]*. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostno-smyslovaya-sfera-lichnosti-studentov-kak-tsel-vospitaniya>.
2. Kokovina L. N. (2009) *Tsennostno-smyslovye orientatsii lichnosti [Value-semantic orientations of personality]*. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostno-smyslovye-orientatsii-lichnosti>.
3. Plokhina M. B., & Glotova V. V. (2012). *Problema samoidentifikatsii v period sovremennykh sotsial'nykh transformatsii [The problem of self-identifications in the period of modern social transformations]*. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-samoidentifikatsiy-v-period-sovremennyh-sotsialnyh-transformatsiy>.
4. Fomina N.V., & Fedoseeva T.E., & Nikishina O.A., & Kulandin P.M. (2015). *Vliyaniye semeinykh ustanovok na razvitiye tsennostnykh orientatsii v yunosheskom vozraste [The influence of family attitudes on the development of value orientations in adolescence]*. 941 – 946. Retrieved from: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=35402>.
5. Yanitskii M. S., & Seryi A. V. (2012). *Osnovnye metodologicheskie podkhody k izucheniyu tsennostno-smyslovoi sfery lichnosti [The main methodological approaches to the study of the value-semantic sphere of personality]*. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-metodologicheskie-podhody-k-izucheniyu-tsennostno-smyslovoy-sfery-lichnosti>.

Sidliarenko T. Formation of the value-semantic sphere and its influence on the self-determination of modern youth: a theoretical analysis of the problem. The article presents a theoretical analysis of the problem associated with the influence of the modern socio-cultural situation on self-determination and the formation of value-semantic systems of person. There are considered the value-semantic sphere methods of research, as well as the influence of the formation of the value-semantic system in childhood on the level of responsibility of an adult. Theoretical aspects of the formation of the value-semantic sphere such as object, determinants, processes, mechanisms, purpose and result of personal development are defined and described. Different types of methods of research of the value-semantic sphere of personality are given. According to the results of the theoretical study, several components are given that can be components

of the value-semantic sphere of personality, where the concept of value is basic. The characteristics of the family are described, which ensure the formation of the value-semantic sphere of the child and directly affect the viability and the level of procrastination of the adult.

Key words: self-determination, value-semantic system, responsibility, meaning, procrastination, child-parent attachment, values

Сидяренко Т.Р. Формирование ценностно-смысловой сферы и ее влияния на самодетерминация современной молодежи: теоретический анализ проблемы. В работе представлены теоретический анализ проблемы связанной с влиянием современной социокультурной ситуации на самодетерминацию и формирование ценностно-смысловых систем человека. Рассматриваются методики исследования ценностно-смысловой сферы, а также влияние формирования ценностно-смысловой системы в детском возрасте на уровень ответственности взрослой личности. Определены и описаны теоретические аспекты формирования ценностно-смысловой сферы такие как объект, детерминанты, процессы, механизмы, цель и результат личностного развития. Приведены различные виды методик исследования ценностно-смысловой сферы личности. По результатам проведенного теоретического исследования приведен ряд компонентов, которые могут быть составляющими ценностно-смысловой сферы личности, где понятие ценности является базовым. Описанные характеристики семьи, обеспечивающие формирование ценностно-смысловой сферы ребенка и непосредственно влияют на жизнестойкость и уровень прокрастинации взрослого человека.

Ключевые слова: самодетерминация, ценностно-смысловая система, ответственность, смысл, прокрастинация, детско-родительская привязанность, ценности.

УДК: 159. 99

СКОРОСТЕЦЬКА Н.В.

аспірантка четвертого року навчання лабораторії методології і теорії психології Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України м. Київ.

ПРОБЛЕМА СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ У СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ: СФЕРИ Б'ЮТІ - ІНДУСТРІЇ

Скоростецька Н.В. Проблема соціального інтелекту у сучасних дослідженнях: сфери б'юті - індустрії. Статтю присвячено актуальній проблемі сучасного стану соціального інтелекту у сфері б'юті - індустрії. Актуалізація наукового і практичного інтересу до феномену соціального інтелекту відображає усвідомлення необхідності і значущості здібностей у ефективному соціальному пізнанні і успішній соціальної діяльності в сучасному світі. Інтерес до формування соціального інтелекту значною мірою пов'язаний з пошуком засобів гармонійного розвитку особистості, яка успішно адаптується в мінливих умовах сучасного суспільства, вдало опановує професійно важливі вміння і навички. Зокрема, мова йде про працівників сфери послуг, а саме б'юті - індустрії та про формування у них

такої якості, як комунікативна компетентність. Мета даної статті - розглянути проблеми комунікативної компетентності працівників б'юті індустрії, зокрема уявлень про її структуру, сукупність пізнавальних процесів, які забезпечують її функціонування. Також імперично дослідити комунікативні якості, як необхідну складову. Для дослідження комунікативних якостей як складової соціального інтелекту були використані методики анкетування та опитування з використанням семантичного диференціалу. Підводячи підсумки, можна зазначити, що є комунікативні якості, які отримали високу ступінь виявлення, та найбільшу кількість виборів. Вони є необхідною складовою комунікативної сфери майстрів у взаємодії з клієнтами, а також показником професіоналізму професійної майстерності фахівців б'юті індустрії. Якості з середнім ступенем виявлення є бажаними для майстрів б'юті - індустрії. За результатами проведеного нами, в 2019 – 2020 роках пілотажного дослідження комунікативних якостей працівників сфери послуг, безумовно необхідних для професійного самовизначення є якості, які слугують показником високого професійного рівня майстрів - це легкість та відкритість у спілкуванні з клієнтами. Комунікативні якості які є бажаними у взаємодії з клієнтами стали: розуміння невербальних проявів та міміки у них, також важливою складовою майстерності фахівців є здатність контролювати власну імпульсивність та емоції, а також вміння уникати конфліктної ситуації.

Ключові слова: комунікативна компетентність, комунікативний акт, соціальна компетентність, спілкування, соціальне мислення, творче мислення, професійне самовдосконалення.

Постановка проблеми. Увага до проблеми професійного самовизначення особистості викликана необхідністю адаптації її до мінливих соціально-економічних умов. У цьому контексті дослідження розвитку професійного зростання працівників б'юті - індустрії набуває особливої значущості, оскільки відбувається усвідомлене ними осмислення вибору майбутньої професії.

У процесі її освоєння формується усвідомлене ставлення до себе як суб'єкта професійної діяльності. Необхідною умовою цього процесу є наявність комунікативної компетентності, яка забезпечує стійкість професійної спрямованості, формування системи професійно важливих якостей, як засобу для самореалізації.

Аналіз досліджень і публікацій. Актуалізація наукового і практичного інтересу до феномену соціального інтелекту відображає усвідомлення необхідності і значущості здібностей у ефективному соціальному пізнанні і успішній соціальній діяльності в сучасному світі. Інтерес до формування соціального інтелекту значною мірою пов'язаний з пошуком засобів гармонійного розвитку особистості, яка успішно адаптується в мінливих умовах сучасного суспільства, вдало опановує професійно важливі вміння і навички. Зокрема, мова йде про працівників сфери послуг, а саме б'юті - індустрії та про формування у них такої якості, як комунікативна компетентність.

Саме це поняття, з точки зору, Ю.М. Ємельянова, ототожнюється із соціальним інтелектом. Він розуміє під цим стійку, засновану на специфіці розумових процесів, ефективного реагування і соціального досвіду здатність

розуміти самого себе, а також інших людей, їх взаємини і прогнозувати міжособистісні події [3]. Комунікативна компетентність формується завдяки інтеріоризації соціальних контекстів. За формою і змістом, безпосередньо, співвідноситься з особливостями виконуваних соціальних ролей індивіда. Доцільно виділяти також професійну комунікативну компетентність і загальну комунікативну компетентність.

Теоретико-методологічною основою для проведеного нами дослідження (2019-2020pp) з комунікативних якостей працівників сфери послуг, необхідних для професійного самовизначення стали теоретичні положення проблеми діяльності на виробництві двох видатних науковців (з психології) - В.Л. Зливкова [6, с.292] та В.О. Моляко [5], які, з позицій психологопедагогічної науки, визначили основоположні підходи сучасної диференціації досліджуваної нами проблематики.

Обґрунтовуються методичні засоби дослідження творчого сприймання в процесі розв'язування творчих задач, аналізуються їх діагностичні можливості. Формулюються особливості і тенденції творчого сприймання інформації при формуванні у майстрів б'юті - індустрії творчих задач. Підкреслюється доцільність реалізації діагностичного і розвиваючого потенціалу конструктивних задач. Ми розкрили один із аспектів особливостей комунікативної компетентності, а також зазначили певну необхідність її формування як професійної складової соціального інтелекту працівників сфери послуг. Це певні вимоги у підготовці майстрів: складання освітніх програм, формування необхідних знань, умінь, навичок (ЗУН), зокрема підвищення власного рівня комунікативної компетентності.

Таким чином, **мета** даної статті – розглянути проблеми комунікативної компетентності працівників б'юті індустрії, зокрема уявлень про її структуру, сукупність пізнавальних процесів, які забезпечують її функціонування. Також імперично дослідити комунікативні якості, як необхідну складову.

Виклад основного матеріалу. Поняття соціальний інтелект є одним з найбільш суперечливих в сучасному науковому аспекті, хоча і вивчається понад сто років.

У психологічній науці (переважно у країнах СНД) дослідження соціального інтелекту почалося порівняно нещодавно, оскільки довгий час термін «соціальний інтелект» не використовувався. Поширеними в психології є поняття «соціальна перцепція», «комунікативні здібності», «практичний розум».

Однією з перших цей термін описала М. І. Бобнєва [2]. Вона визначала його в системі соціального розвитку особистості. Розглянемо докладніше логіку даної структури.

Механізмом формування особистості виступає процес соціалізації. Як зазначає авторка, існує, як мінімум, два тлумачення цього поняття. У широкому сенсі слова термін «соціалізація» використовується для позначення процесу, в ході якого людська істота з певними біологічними

здатками набуває якостей, які необхідні їй для життєдіяльності в суспільстві. Теорія соціалізації покликана встановити, під впливом яких соціальних факторів утворюються ті чи інші особливості людини, механізм цього процесу і його наслідки для суспільства. З цього тлумачення випливає, що індивідуальність НЕ передумова соціалізації, а її результат.

Друге, більш спеціальне визначення терміна, використовується в соціології та соціальній психології. Соціалізація як процес, що забезпечує включення людини в ту чи іншу соціальну групу чи спільність. Формування людини як представника даної групи, тобто носія її цінностей, норм, установок, орієнтацій, передбачає формування у нього необхідних для цього властивостей і здібностей.

Беручи до уваги наявність зазначених значень, М. І. Бобнева зазначає, що лише соціалізація не забезпечує цілісне формування людини. І, далі, визначає найважливішою закономірністю процесу соціального розвитку особистості наявність в ньому двох протилежних тенденцій - типізація та індивідуалізація. Прикладами першої є різноманітні види стереотипізації, формування заданих групою і загальних для її членів соціально-психологічних властивостей. Прикладом другий - накопичення людиною індивідуального досвіду соціальної поведінки і спілкування, вироблення свого ставлення до нав'язаних йому ролей, формування особистісних норм і переконань, систем смислів і значень.

Соціально-психологічний розвиток особистості передбачає формування здібностей і властивостей, що забезпечують її соціальну адекватність (на практиці виділяють адекватну поведінку людини в умовах макро - і мікро соціального середовища). Такими найважливішими здібностями виступають соціальна уява і соціальний інтелект. Під першим розуміється здатність людини «розміщувати» себе в реальний соціальний контекст та прогнозувати свою лінію поведінки відповідно до такого «уявлення». Соціальний інтелект - це здатність бачити і вловлювати складні стосунки та залежності в соціальній сфері.

Так, авторка вважає, що соціальний інтелект слід розцінювати як особливу здатність людини яка формується в процесі його діяльності в соціальній сфері, в сфері спілкування та соціальних взаємодій. І принципово важливо, підкреслює автор, рівень загального інтелектуального розвитку не пов'язаний однозначно з рівнем соціального інтелекту. Високий інтелектуальний рівень є лише необхідною, але недостатньою умовою соціального розвитку особистості. Він може сприяти соціальному розвитку, але не замінювати і не викликати його.

З точки зору, Ю.М. Ємельянова, соціальний інтелект у рамках практичної психологічної діяльності - це підвищення комунікативної компетентності індивіда за допомогою активного соціально-психологічного навчання. Визначаючи соціальний інтелект, він зазначає: «Сферу можливостей суб'єкт-суб'єктного пізнання індивіда можна назвати його соціальним інтелектом, розуміючи під цим стійку, засновану на специфіці

розумових процесів, афективного реагування і соціального досвіду здатність розуміти самого себе, а також інших людей їх взаємини і прогнозувати міжособистісні події» [3]. Автор пропонує термін «комунікативна компетенція», яка схожа з поняттям соціальний інтелект та формується завдяки інтеріоризації соціальних контекстів.

Комунікативна компетенція за формою і змістом безпосередньо співвідноситься з особливостями виконуваних соціальних ролей індивіда. Доцільно виділяти також професійну комунікативну компетенцію і загальну комунікативну компетенцію.

Отже, науковець також, пов'язує соціальний інтелект і ситуативну адаптацію. Соціальний інтелект передбачає вільне володіння вербальними і невербальними засобами соціальної поведінки, - всіма видами семіотичних систем. Автор доповнює комунікативну компетенцію елементами, що відносяться до усвідомлення діяльнісного середовища (соціального і фізичного), що оточує людину, і здатність впливати на нього для досягнення своїх цілей, а в умовах спільної роботи робити свої дії зрозумілими для інших. Цей «акціональний» аспект комунікативної компетенції вимагає усвідомлення:

- а) власних потреб і ціннісних орієнтацій, техніки особистої роботи;
- б) своїх перцептивних умінь, тобто здатність сприймати навколишнє без суб'єктивних спотворень і «систематизованих сліпих плям» (стійких упереджень щодо тих чи інших проблем);
- в) готовність сприймати нове у зовнішньому середовищі;
- г) своїх можливостей в розумінні норм і цінностей інших соціальних груп і культур (реальний інтернаціоналізм)
- д) своїх почуттів і психічних станів у зв'язку з впливом факторів зовнішнього середовища (екологічна психокультура)
- е) способів персоналізації довкілля (матеріальне втілення «почуття господаря»);
- ж) рівня своєї економічної культури (ставлення до середовища проживання - житла, землі як джерела продуктів харчування, рідного краю, архітектурі тощо).

Говорячи про шляхи підвищення комунікативної компетенції, Ю.М. Ємельянов зауважує, що комунікативні вміння і інтелект міжособистісних відносин при їх безсумнівній важливості, тим не менш, є вторинними (як у філогенезу, так і онтогенетичної перспективі) по відношенню до фактору спільної діяльності людей. Тому, ключові способи підвищення комунікативної компетенції потрібно шукати не в шліфовці поведінкових умінь і не в ризикованих спробах особистісної реконструкції, а на шляхах активного усвідомлення індивідом природних міжособистісних ситуацій і самого себе як учасника цих діяльнісних ситуацій, на шляхах розвитку соціально-психологічного уяви, що дозволяє бачити світ з точки зору інших людей.

На думку інших науковців, соціальна компетентність мало залежить від природньо-фізіологічних якостей, вона формується під впливом зовнішніх факторів. Складовими соціальної компетентності є соціальний інтелект та психологічна гнучкість.

Так виділяють соціальний інтелект як одну із характеристик інтелектуальної структури, в доповнення до практичного інтелекту та логічного. Останні відображають сферу суб'єкт-об'єктних відносин, а соціальний інтелект - суб'єкт-суб'єктних.

При цьому розглядають соціальний інтелект як особливу соціальну здатність в трьох вимірах: соціально-перцептивних здібностей, соціальної уяви та соціальної техніки спілкування.

Соціально-перцептивні здібності - це таке цілісно-особистісне утворення, яке забезпечує можливість адекватного відображення індивідуальних, особистісних властивостей реципієнта, особливостей протікання його психічних процесів і прояви емоційної сфери, а також точність у розумінні характеру відносин реципієнта з оточуючими. З іншого боку, враховуючи зв'язок рефлексивних процесів із соціально-перцептивними, слід доповнити психологічний зміст даного феномена здатністю самопізнання (усвідомлення власних індивідуально-особистісних властивостей, мотивів поведінки і характеру сприйняття себе іншими).

Соціальна уява - це здатність адекватного моделювання індивідуальних і особистісних особливостей людей на основі зовнішніх ознак, а також здатність прогнозування характеру поведінки реципієнта в конкретних ситуаціях, точного передбачення особливостей подальшої взаємодії.

Соціальна техніка спілкування - це «дієвий» компонент, що виявляється в здатності прийняти роль іншого, володіти ситуацією і спрямовувати взаємодію в потрібне для особистості русло. Вищим критерієм прояву соціально-інтелектуального потенціалу особистості є здатність впливати на психічні стани і прояви інших людей, а також впливати на формування психічних властивостей оточуючих.

Соціальний інтелект забезпечує розуміння вчинків і дій людей, а також його невербальних реакцій (міміки, поз, жестів). Він є когнітивною складовою комунікативних здібностей особистості і професійно важливою якістю в професіях типу «людина - людина», а також деяких професіях «людина - художній образ». В онтогенезі соціальний інтелект розвивається пізніше, ніж емоційна складова комунікативних здібностей - емпатія. Його формування стимулюється початком шкільного навчання.

У цей період збільшується коло спілкування дитини, розвиваються його сенситивність, соціально-перцептивні здібності, здатність переживати за іншого без безпосереднього сприйняття його почуттів, здатність до децентрації (вміння стати на точку зору іншої людини, відрізнити свою точку зору від інших можливих), що і складає основу соціального інтелекту. Порушення, гіпотрофія цих здібностей може з'явитися причиною асоціальної поведінки, або викликати схильність до такої.

Починаючи з 90-х рр. проблема соціального інтелекту розроблялася В.М. Куніциною [4]. Вона запропонувала таке визначення: «соціальний інтелект – це глобальна здатність, що виникає на базі комплексу інтелектуальних, особистісних, комунікативних і поведінкових рис, що обумовлюють прогнозування розвитку міжособистісних ситуацій, інтерпретацію інформації і поведінки, готовність до соціальної взаємодії і прийняття рішень» [4, с.323]. Соціальний інтелект допомагає людині прогнозувати розвиток міжособистісних відносин, розвиває інтуїцію, передбачливість і забезпечує психологічну витривалість. Таким чином, соціальний інтелект розуміється як здатність до раціональних, розумових операцій, об'єктом яких є процеси міжособистісної взаємодії.

Акцентують увагу вчені і на динаміці соціального інтелекту. Структура інтелекту людини взагалі та соціального інтелекту, зокрема, не є сталою характеристикою, а є результатом всіх сил, що діють на формування інтелекту на протязі всього життя. Соціальний інтелект, на думку дослідників, мають наступні характеристики: континуальний характер, використання невербальної репрезентації, втрата точності оцінювання при вербалізації, формування в процесі соціального навчіння та використання “внутрішнього досвіду”.

Соціальний інтелект має також структурні елементи: зокрема, когнітивний, емоційний і комунікативно-організаційний компоненти. Функціями соціального інтелекту є: - адекватне розпізнавання, аналіз і передбачення розвитку ситуації професійної взаємодії; - емоційне проникнення в особистісний і соціальнопсихологічний контекст ситуації взаємодії; - актуалізація внутрішнього психологічного ресурсу для адекватного цілям професійної діяльності і спілкування рішення професійних завдань і вибору на цій основі конгруентної стратегії їх вирішення; - адаптація до умов, що постійно змінюються, і контекстів професійної взаємодії; - мотивація на випереджаюче самовизначення в професійному розвитку або самовдосконалення; - розвиток фахівця як професіонала в міжособистісній взаємодії і як творчої особистості; - комунікативна, спрямована на правильне і повне спілкування між суб'єктами і об'єктами психологічної роботи.

В дослідження американських психологів акцент робиться на інших складових інтелекту. Так, Г.Ю. Айзенк в авторській моделі трьох концепцій показав співвідношення соціального та загального інтелектів [1]. Він пов'язував труднощі визначення інтелекту з наявністю трьох різних концепцій, які можна об'єднувати, але не можна протиставляти: біологічного, психометричного та соціального інтелекту. Біологічний інтелект є фізіологічною, нейрологічною, біохімічною та гормональною основою пізнавальної поведінки. Він пов'язаний зі структурами та функціями кори головного мозку та наслідується генетично. Психометричний інтелект вимірюється тестами IQ. Його основою є біологічний інтелект, але окрім того свій внесок зробили культурні фактори,

освіта, виховання та соціоекономічний статус. Цей вид інтелекту Ч. Спірмен назвав загальним фактором G. Соціальний інтелект за Г. Айзенком – це інтелект індивіда, що формується під дією умов певного соціального середовища. У цілому соціальний інтелект проявляється у використанні IQ для соціальної адаптації. Науковець об'єднав ці три концепції та показав їх взаємозв'язок.

У концепції Дж. Гілфорда соціальний інтелект представлено як систему інтелектуальних здібностей, незалежну від факторів загального інтелекту і пов'язану насамперед із сприйняттям та переробкою інформації про поведінку.

Інші дослідники при вивченні соціального інтелекту, відсторонюються від питання його розбіжностей з академічним інтелектом. Вони стверджують, що помилковий сам підхід психометричного виміру інтелекту, оскільки він більшою мірою направлений на рівень соціального інтелекту в конкретної людини. В своїх працях вчені прагнули оцінити уявлення окремої особистості про соціальний інтелект. Індивідуальні відмінності в соціальній поведінці пов'язані з різницею в знаннях і стратегіях, необхідних для виконання соціальних задач. Автори стверджують, що вирішальне значення мають індивідуальні характеристики, саме вони сприяють ефективній взаємодії з іншими людьми. Соціальний інтелект входить в структуру особистості, а не в структуру пізнавальних здібностей [8].

В свою чергу, Р. Стренберг вважає основою соціального інтелекту уміння розв'язувати повсякденні задачі та пропонує власну структуру моделі цього феномену: здатність до вирішення практичних задач, вербальна здібність, соціальна компетентність [7]. Більш пізні дослідження Р. Стренберга дозволили доповнити схему четвертою складовою – «прихованні знання», тобто ті, які відображають практичну здатність навчатися на основі досвіду та застосовувати отримане для досягнення власних цілей; уміння успішно адаптуватися до оточення; уміння обирати і формувати життєві обставини з метою ефективного розв'язання повсякденних проблем.

Інші колеги вказують на те, що соціальний інтелект збігається з міжособистісним інтелектом. Вчені вважають, що «міжособистісний інтелект заснований на найважливішій здібності зауважувати відмінності між людьми, точніше, контрасти в їхньому настрої, темпераменті, мотиваціях та намірах». Репрезентують два види соціального інтелекту: (міжособистісний і внутрішньоособистісний), які є особистісними і соціальними по своїй сутності. Внутрішньоособистісний інтелект визначають як здатність індивідуума отримувати доступ до свого внутрішнього життя, розуміти себе, свої можливості і бажання, реакцію на різні речі, а також прагнення і мотиви уникнення. Стосовно міжособистісного інтелекту вчений був більш лаконічний і визначив його як здатність встановлювати відмінності між іншими індивідуумами.

У 1993 році С. Космітські та О. Джон розробили концепцію соціального інтелекту, в якій вони виділяють сім компонентів. Ці компоненти утворюють

дві групи: когнітивні й поведінкові. До групи когнітивних компонентів соціального інтелекту вчені включили: оцінку перспективи, розуміння людей, знання соціальних правил, відкритість у відносинах з оточенням. До групи поведінкових компонентів увійшли: здатність до міжособистісних відносин, соціальна пристосованість, теплота в міжособистісних стосунках. Деякі науковці роблять акцент на додаткових аспектах – теплоті в 334 міжособистісних відносинах і відкритості по відношенню до інших. Окрім того, дана концепція підкреслює думку про те, що соціальний інтелект – це область тісної взаємодії когнітивного й афективного, тим самим відображає суть явища в повній мірі і вказує напрям діагностики і розвитку. [7].

В 1997 році С. Грінспеном і Дж. Дрісколом була створена остання версія моделі персональної компетентності. Автори описують чотири області компетентності людини: 1) фізіологічну – функціонування органів (наприклад, серцева діяльність, зір і т.д.), здатність рухатися (тобто координація, сила); 2) емоційну – темперамент (емоційність і абстрактність) і характер (комунікабельність і соціальна орієнтація); 3) повсякденну компетентність – практичний (тобто здатність осмислювати і розуміти повсякденні проблеми) і соціальний інтелект (здатність усвідомлювати і розуміти соціальні проблеми); 4) академічну – включає умоглядний інтелект (тобто здатність обдумувати і сприймати задачі академічного, абстрактного характеру) і мову (здатність розуміти і спілкуватися). При цьому модель С. Грінспена і Дж. Дріскола враховує ідею Н. Кентора і Дж. Кілстрома про те, що форми соціального інтелекту є сполучною ланкою між інтелектом і індивідуальністю особистості. Їх модель встановлює, що соціальні навички визначаються як інтелектуальними, так і не інтелектуальними компонентами [8].

Отже, описані вище теорії розвитку соціального інтелекту можна систематизувати в три підходи: 1) соціальний інтелект як різновид загального інтелекту; 2) соціальний інтелект як самостійний вид інтелекту; 3) соціальний інтелект як інтегральна здатність взаємодіяти з людьми. Але, більшість досліджень зарубіжних вчених, теорії та ідеї описаних вище, присвячених проблемі соціального інтелекту, так і не дали єдиної точки зору щодо розвитку, формування та становлення поняття соціального інтелекту як самостійного конструкта.

Ми припускаємо, що соціальний інтелект, є фактором успішної комунікативної компетентності, як здатність розуміти себе і оточуючих, їх взаємини і прогнозувати їх поведінку; як систему інтелектуальних здібностей, пов'язаних, перш за все, з пізнанням поведінкової інформації; як когнітивна основа комунікативної компетентності. До основних методів, які дозволяють діагностувати рівень і особливості розвитку соціального інтелекту, варто віднести **тест смисложиттєвих орієнтацій (методика СЖО)**, Д.О. Леонтьєва. Тест СЖО є адаптованою версією тесту "Мета в житті" (Purpose-in-Life Test, PIL) Джеймса Крамб і Леонарда Махоліка. Методика була розроблена на основі теорії прагнення до глузду і логотерапії Віктора

Франкла і мала на меті емпіричну валідацію ряду уявлень теорії. **Самоактуалізаційний тест (САТ)**. Останнім часом дуже популярні поняття «розвиток персоналу», «потенціал особистості» та інші. При плануванні кар'єрного розвитку топ-менеджерів і творчих працівників дуже важливо оцінити не тільки їх професіоналізм, відповідальність, а й «зрілість» особистості. **Опитувальник емоційної емпатії** (Emotional Empathic Tendency Scale, EETS) розроблений в 1972 році Альбертом Мехрабіаном і Норманом Епстайном. Російськомовна адаптація зроблена Ю.М. Орловим і Ю.М. Ємельяновим в 1986 році. Тест призначений для визначення рівня емпатичних тенденцій, здатності до емпатії як особистісної риси, і може бути використаний в професійному та особистісному консультуванні. **Тест креативності**. Повний варіант методики Е. Торренса представляє собою 12 субтестів, згрупованих в три батареї. Перша призначена для діагностики словесного творчого мислення, друга - невербального творчого мислення (образотворче творче мислення) і третя - для словесно-звукового творчого мислення. Невербальна частина даного тесту, відома як «Фігурна форма тесту творчого мислення Торренса» (Figural forms).

Розроблена і поступово модифікована система творчого тренінгу, була спроектована В.О. Моляко у самому первозданному варіанті приблизно 40 років тому, авторська психологічна системи творчого тренінгу **KARUS**, яка ґрунтується на використанні в технічній творчості основних стратегій конструкторської діяльності, виявлених на професійному рівні і включає спеціальні утрудненні прийоми, що моделюють реальну виробничу обстановку. Дана методика, будучи системою спеціально організованого впливу на творчу діяльність суб'єкта, базується на конкретному вивченні процесу творчості, його циклів, а також стратегій та тактик, використовуваних в діяльності професіоналів.

Важливою складовою психологічної системи творчого тренінгу особистості **KARUS** є навчання у спеціально створюваних, штучних утруднених умовах. Для цього В.О. Моляко розробив низку спеціальних методів:

1. Метод часових обмежень, що базується на врахуванні суттєвого впливу фактору часу на розумову та інші види діяльності.
2. Метод раптових заборон полягає в тому, що учневі на тому чи іншому етапі розв'язання задачі забороняється використовувати ті чи ті елементи конструкції.
3. Метод швидкісного ескізування вимагає якомога частіше малювати все те, що учні уявляють собі в той чи інший момент розв'язання задачі.
4. Метод нових варіантів реалізується через вимогу розв'язувати задачу по-новому, знаходити нові варіанти її вирішення, що додатково активізує творчий пошук, призводить до мультиплікації рішень, урізноманітнення його аспектів.
5. Метод інформаційної недостатності застосовується для особливої активізації діяльності на перших етапах

розв'язання задачі. Він реалізується тоді, коли вихідна умова задачі презентується з явною нестачею стартових даних.

6. Метод інформаційної перенасиченості базується на включенні в умову задачі заздалегідь зайвих відомостей, приміром, підказок, що містять дані, які маскують корисну інформацію.

7. Метод абсурду, що передбачає постановку явно невиконуваної задачі, прикладом якої може бути побудова вічного двигуна або конструювання пристрою, який можна застосовувати з іншою метою, ніж у запропонованій задачі.

8. Метод ситуаційної драматизації, який полягає в тому, що у процес вирішення задачі вносяться певні зміни – через постановку різноманітних питань або непередбачених вимог.

Підсумовуючи цей цикл своїх досліджень, В.О. Моляко наголошує, що творчість в цілому, технічна зокрема, може і повинна зайняти важливе місце у формуванні в учнів психологічної і практичної готовності до праці, адже творче ставлення до праці – один з невід'ємних компонентів високої культури праці, яку слід формувати у кожної людини.

Проаналізувавши зазначені дослідження та беручи їх до уваги ми провели власне пілотажне дослідження.

Нами, в 2019 – 2020 роках, було проведено пілотажне дослідження комунікативних якостей працівників сфери послуг, необхідних для професійного самовизначення.

Було опитано 38 респондентів. Анкетування пройшли жінки у віці від 25 до 35 років, котрі являються майстрами сфери послуг, мають стаж роботи від 5 до 8 років та працюють у студіях та салонах краси.

У анкеті ми використали підхід семантичного диференціалу. Саме тому комунікативні якості мали певні градації, а саме, високий показник прояву якостей, середній, низький. Опитаним пропонувались комунікативні якості, котрі вони мали проранжувати, визначаючи ступінь вираженості даної якості, якого з їхньої точки зору, повинен володіти майстер салону краси для ефективної взаємодії з клієнтами. Були запропоновані такі якості:

1. Легкість та відкритість у спілкуванні
2. Розуміння позиції партнера по спілкуванню
3. Розуміння відносин, почуттів, психічних станів іншої особи в формі співпереживання
4. Розуміння невербальних проявів та міміки у співрозмовника
5. Терплячість до іншої точки зору
6. Здатність контролювати власні імпульси та емоції
7. Вміння виступити ініціатором контакту
8. Вміння пояснити власну думку
9. Здатність розв'язувати конфліктну ситуацію
10. Вміння уникати конфліктної ситуації
11. Впевненість у своїх силах
12. Вміння знаходити спільну мову з людьми

13. Вміння донести свою точку зору до оточуючих
14. Переконливість аргументів
15. Здатність до ефективної взаємодії та кооперації
16. Комунікативні та мовленнєві здібності
17. Усвідомлення свого впливу на оточуючих та вміння свідомо його використовувати.

За результатами проведеного нами анкетування можна зробити висновки щодо певних комунікативних якостей, як необхідної складової професійної майстерності майстрів б'юті - індустрії.

1. Безумовно, необхідними якостями, які слугують показником високого професійного рівня майстрів є легкість та відкритість у спілкуванні з клієнтами. Саме це твердження ставило найбільшу кількість виборів, а саме: 30 виборів.

2. Група комунікативних якостей які є бажаними у взаємодії з клієнтами стали: розуміння невербальних проявів та міміки у них, що склало 28 виборів. Виявилось, що важливою складовою комунікативної майстерності фахівців є здатність контролювати власну імпульсивність та емоції, що отримало 31 виборів. А також вміння уникати конфліктної ситуації, що становило 36 виборів.

3. Зазначимо що є незаперечно необхідними вміннями у встановленні та підтримці ефективної взаємодії та якості які можуть значно підвищити майстерність та рівень кваліфікації фахівців. Ними виявилися розуміння відносин, почуттів, психічних станів іншої особи в формі співпереживання та володіння навичками пояснити власну думку, у 10 виборах, а також донести свою точку зору до оточуючих, аргументують власну позицію, що склало 7 виборів.

4. Підводячи підсумки, можна зазначити, що є комунікативні якості, які отримали високу ступінь виявлення, та найбільшу кількість виборів. Вони є необхідною складовою комунікативної сфери майстрів у взаємодії з клієнтами, а також показником професіоналізму професійної майстерності фахівців б'юті індустрії. Якості з середнім ступенем виявлення є бажаними для майстрів б'юті - індустрії.

5. У такий спосіб ми розкрили один із аспектів особливостей комунікативної компетентності, а також зазначили певну необхідність її формування як професійної складової соціального інтелекту працівників сфери послуг. Це є певними вимогами у підготовці майстрів: у складання освітніх програм, формування необхідних знань, умінь, навичок (ЗУН), зокрема підвищення власного рівня комунікативної компетентності.

Отримані результати не вичерпують подальшого вивчення даної проблеми. Передбачені проведення занять у формі тренінгів, профільних семінарів.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у розробці моделей соціального інтелекту, а також впровадження ряду заходів у напрямку її ефективного функціонування.

Список використаних джерел:

1. Айзенк Г.Ю.(1995) Интеллект: новый взгляд. *Вопросы психологии*, 1, 112–116.
2. Бобнева М.И. (1978) *Социальные нормы и регуляция поведения*. Москва: Изд-во «Наука».
3. Емельянов Ю.Н., Кузьмина Ю.Н. (1983) *Теоретические и методологические основы социальнопсихологического тренинга*. Л.: ЛГУ.
4. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. (2001) *Межличностное общение: учебник для вузов*. Санкт- Петербург: Питер.
5. Моляко В.А. (1985) *Техническое творчество и трудовое воспитание*. Москва: Знание.
6. Винославська О.В., Бреусенко-Кузнецов О.А., Зливков В.Л та ін. (2009) *Психологія*. О.В. Винославська (Ред.). Київ: ІНКІОС.
7. Стренберг Р.Дж. (2002) *Практический интеллект*. СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
8. Cantor N. (2000) Personality and social intelligence. *Handbook of intelligence*, 2. – P. 359–279.

References:

1. Ajzenk G.YU.(1995) Intellect: novyj vzglyad [Intelligence: a new look]. *Voprosy psihologii - Questions of psychology*, 1, 112–116.
2. Bobneva M.I. (1978) *Social'nye normy i regulyaciya povedeniya [Social norms and regulation of behavior]*. Moskva: Izd-vo «Nauka».
3. Emel'yanov YU.N., Kuz'mina YU.N. (1983) *Teoreticheskie i metodologicheskie osnovy social'nopsihologicheskogo treninga [Theoretical and methodological foundations of socio-psychological training]*. L.: LGU.
4. Kunicyna V.N., Kazarinova N.V., Pogol'sha V.M. (2001) *Mezhlichnostnoe obshchenie: uchebnik dlya vuzov [Interpersonal communication: a textbook for universities]*. Sankt- Peterburg: Piter.
5. Molyako V.A. (1985) *Tekhnicheskoe tvorchestvo i trudovoe vospitanie [Technical creativity and labor education]*. Moskva: Znanie.
6. Vinoslavs'ka O.V., Breusenko-Kuznecov O.A., Zlivkov V.L ta in. (2009) *Psihologiya [Psychology]*. O.V. Vinoslavs'ka (Red.). Kiiv: INKOS.
7. Strenberg R.Dzh. (2002) *Prakticheskij intellect [Practical Intelligence]*. SPb.: Piter, 2002. – 272 s.
8. Cantor N. (2000) Personality and social intelligence. *Handbook of intelligence*, 2. – P. 359–279.

Скоростецкая Н.В. Проблема социального интеллекта в современных исследованиях: сферы бытия - индустрии. Полном посвящена актуальной проблеме современного состояния социального интеллекта в сфере бытия - индустрии. Актуализация научного и практического интереса к феномену социального интеллекта отражает осознание необходимости и значимости способностей в эффективном социальном познании и успешной социальной деятельности в современном мире. Интерес к формированию социального интеллекта в значительной степени связан с поиском средств гармоничного развития личности, успешно адаптируется в меняющихся условиях современного общества, удачно овладевает профессионально важные умения и навыки. В

частности, речь идет о работниках сферы услуг, а именно бьюти - индустрии и о формировании в них такого качества, как коммуникативная компетентность. Цель данной статьи - рассмотреть проблемы коммуникативной компетентности работников бьюти индустрии, в частности представлений о ее структуре, совокупность познавательных процессов, обеспечивающих ее функционирование. Также империческое исследовать коммуникативные качества, как необходимое составляющую. Для исследования коммуникативных качеств как составляющей социального интеллекта были использованы методики анкетирования и опроса с использованием семантического дифференциала. Подводя итоги, можно отметить, что есть коммуникативные качества, которые получили высокую степень обнаружения, и наибольшее количество выборов. Они являются необходимой составляющей коммуникативной сферы мастеров во взаимодействии с клиентами, а также показателем профессионализма профессионального мастерства специалистов бьюти индустрии. Качества со средней степенью обнаружения являются желанными для мастеров бьюти - индустрии. По результатам проведенного нами в 2019 - 2020 годах пилотажного исследования коммуникативных качеств работников сферы услуг, безусловно необходимых для профессионального самоопределения есть качества, которые служат показателем высокого профессионального уровня мастеров - это легкость и открытость в общении с клиентами. Коммуникативные качества, которые являются желанными во взаимодействии с клиентами стали: понимание невербальных проявлений и мимики в них, также важной составляющей мастерства специалистов является способность контролировать собственную импульсивность и эмоции, а также умение избегать конфликтной ситуации.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, коммуникативный акт, социальная компетентность, общение, социальное мышление, творческое мышление, профессиональное самосовершенствование.

Skorostetska N.V. The problem of social intelligence in modern research: the sphere of beauty - industry. The article is devoted to the topical problem of the current state of social intelligence in the field of beauty industry. The actualization of scientific and practical interest in the phenomenon of social intelligence reflects the awareness of the need and importance of abilities in effective social cognition and successful social activity in the modern world. Interest in the formation of social intelligence is largely associated with the search for means of harmonious development of the individual, who successfully adapts to the changing conditions of modern society, successfully masters professionally important skills and abilities. In particular, we are talking about workers in the service sector, namely the beauty industry, and the formation of such a quality as communicative competence. The purpose of this article is to consider the problems of communicative competence of employees of the beauty industry, in particular ideas about its structure, the set of cognitive processes that ensure its functioning. Also imperatively explore communicative qualities as a necessary component. Questionnaire and survey methods using the semantic differential were used to study communicative qualities as a component of social intelligence. Summing up, we can say that there are communicative qualities that have received a high degree of detection, and the largest number of choices. They are a necessary component of the communicative sphere of masters in interaction with clients, and also an indicator of professionalism of professional skill of experts of the beauty industry. Qualities with a

medium degree of detection are desirable for masters of the beauty industry. According to the results of our pilot study in 2019-2020, the communicative qualities of service workers, which are absolutely necessary for professional self-determination, are qualities that serve as an indicator of a high professional level of masters - ease and openness in communicating with clients. Communicative qualities that are desirable in interaction with clients have become: understanding of nonverbal manifestations and facial expressions in them, also an important component of the skills of professionals is the ability to control their own impulsiveness and emotions, as well as the ability to avoid conflict.

Key words: communicative competence, communicative act, social competence, communication, social thinking, creative thinking, professional self-improvement.

УДК 316. 624-053.6

СОБКОВА С. І.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна.

СОБКОВ Ю. В.

кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна.

СТАВЛЕННЯ ЯК ОСНОВА ПОБУДОВИ ВЗАЄМОСТОСУНКІВ У ПІДЛІТКІВ

Собкова С. І., Собков Ю. В. Ставлення як основа побудови взаємостосунків у підлітків. У статті представлено матеріал, присвячений проблемі ставлення до осіб протилежної статі у підлітковому віці. У зв'язку із цим, авторами актуалізується ця проблема у тому аспекті, що соціальна спільність, в якій перебувають підлітки, є тим особливим прошарком суспільства, який пов'язаний з невизначеністю його статусу, несформованістю життєвої позиції та відсутністю ціннісної сфери та нормативної системи взаємостосунків. Роблячи спробу якомога швидше перейти до статусу дорослих, діти у підлітковому віці досить некритичні у сприйнятті сексуальності та інформації про взаємостосунки з особами протилежної статі.

Авторами аналізуються фізіологічні, фізичні, психологічні та особистісні особливості підліткового віку, дається характеристика підлітку як незрілій особистості, головною характеристикою якої є звернення до різного роду захисних психологічних механізмів, які забезпечують їм відповідний рівень узгодженості із собою та відсутності внутрішніх конфліктів.

У статті також показуються поведінкові механізми статево рольової поведінки, охарактеризовано особливості дружніх стосунків, виникнення перших почуттів, продемонстровано відмінності у поведінці хлопців і дівчат, у їх ставленні до представників протилежної статі. Наголошено, що спілкування хлопців і дівчат у підлітковому віці набуває своєрідного характеру. Їм притаманна амбівалентність

– протилежність душевного потягу, установок і почуттів, переважно любові і ненависті, спрямованих на один і той самий об'єкт

Звернено увагу на особливості планування і здійснення статевого виховання у школі і сім'ї. Розкрито питання взаємостосунків статей з погляду різних науковців. Представлено подальші перспективи дослідження, які виокремлюються у вигляді емпіричного вивчення досліджуваної проблеми.

Ключові слова: підліток, стать, міжстатеві стосунки.

Постановка проблеми. Для усіх зрозуміло, що перехідний від дитинства до дорослості віковий період – досить не простий період у психічному розвитку людини. Цьому віковому етапу притаманна соціально-психологічна криза, яка пов'язана зі статевим дозріванням, становленням почуття дорослості, пошуком шляхів психологічної незалежності. Усе це ставить безліч вимог до підліткової поведінки, особливо у ставленні до осіб протилежної статі.

Соціальна спільність, в якій перебувають підлітки, є тим особливим прошарком суспільства, який пов'язаний з невизначеністю його статусу, несформованістю життєвої позиції та відсутністю ціннісної сфери та нормативної системи взаємостосунків. Роблячи спробу якомога швидше перейти до статусу дорослих, діти у підлітковому віці досить некритичні у сприйнятті сексуальності та інформації про взаємостосунки з особами протилежної статі.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідження та публікації, присвячені прсихосексуальній сфері, наявні у таких науковців, як Т. Бендас, В. Каган, В. Карпиков, І. Кон, Л. Кругляк, З. Фрейд, В. Фрідріх, К. Шпарке та ін. Проблеми взаємостосунків статей у підлітковому віці висвітлені у В. Карпікова, В. Нагаїва, Д. Романовської, С. Собкової, А. Хрипкової, Т. Юферевої та ін.

Метою статті є проаналізувати теоретичні підходи до вивчення проблеми ставлення до осіб протилежної статі у підлітковому віці.

Виклад основного матеріалу. Загалом підлітка можна охарактеризувати, як незрілу особистість, головною характеристикою якої є звернення до різного роду захисних психологічних механізмів, які забезпечують їм відповідний рівень узгодженості із собою та відсутності внутрішніх конфліктів. Водночас, особа, яка має розвинуті особистісні якості, використовує ті чи інші захисні механізми лише в ситуаціях, які мають статус екстремальних і виявляються найефективнішими. В таких умовах відбувається формування лабільної та адекватної поведінки, яка притаманна зрілій людині. У підлітків ж спостерігається прагнення до емоційного добробуту, психологічного комфорту, вони прагнуть жити, отримуючи задоволення. Оскільки механізми психологічного захисту можна вважати нормальним явищем у підлітковому періоді, то важливо надати допомогу підлітку у перетворенні їх на такі, які виникають і вмикаються у період життєвих криз і криз розвитку. Такий підхід виявиться сприятливим для подальшого розвитку підлітка, побудови ним стосунків з іншими

людьми. Це буде позитивним як на цьому етапі, так і на подальших етапах життя та допоможе уникнути внутрішніх конфліктів та протиріч.

Зміни, які виникають в організмі підлітка, спричиняють у нього відповідні переживання. Ці переживання знаходять відбиток на самостваленні підлітка, на ставленні його до інших, на його стосунках з близькими і чужими людьми, на його поведінці, вони також стають причиною неефективності більшості стандартних педагогічних методів впливу, а також – методів виховання.

Нааявні у підлітка намагання зрівнятися з еталоном дорослої поведінки, у тому числі і статево рольової, досить часто породжують у нього різного роду прояви сексуальної агресії, тривожності, закритості, песимістичного настрою, загальної пригніченості. Викривлена форма розвитку сексуального інтересу, орієнтація на різноманітні форми міжстатевих стосунків призводить до виникнення у окремих підлітків статевих збочень, у тому числі, індивідуальних та групових порушень поведінки.

Зазвичай підлітки намагаються наперед зрозуміти сподівання та думки тієї людини, яка у них викликає симпатію та захоплення. А у разі підтримки контактів ті підлітки, що спілкуються між собою, перебувають у пошуку способів поведінки, що враховують індивідуальну своєрідність тих, кому вони адресовані і які сприяють досягненню цілей спілкування.

Відомо, що у 5-6-му класах дівчата помітно домінують у своєму розвитку над хлопцями. Останні ж можуть проявляти себе тільки через дитячі форми поведінки. Дружба між хлопцями і дівчатами відстежується досить рідко [5].

У 6-7-му класах усе це змінюється, зникає безпосередність, взаємна прихильність, яка виникає, проявляється емоційно і може посісти значне місце в житті підлітка (побачення, сумісні прогулянки, походи в кафе тощо). Стосунки, які мають характер романтичних, можуть розвиватися як дружні, товариські. Інтерес до однолітків протилежної статі дещо впливає цілком на особистісний розвиток: проявляється інтерес до іншої особи, до її переживань як до своїх власних, створюються умови для прагнення стати кращим [5].

У 7-8-му класах з'являються компанії змішаного типу, а спілкування може виходити за межі школи і виокремлюється в автономну, дуже важливу сферу життя. Трапляється, що на задній план відсуваються навчання і інші справи. Паралельно з цим, чітко проявляються дві окремі тенденції: тенденція до спілкування та спільної діяльності з однолітками та тенденція бути прийнятим і шанованим. Проблеми у стосунках, руйнування дружби переживаються підлітками дуже драматично. Ситуація, яка найнеприємніша для підлітка – це засудження з боку колективу, друзів, а найважче покарання для нього – бойкот, небажання спілкуватися з підлітком. Такі діти часто шукають визнання в інших угрупованнях, у тому числі і асоціальних [5].

Особливістю дружніх стосунків у підлітковому віці є те, що вони виникають в основному за одностатевою ознакою. Однак, у подальшому в

такі об'єднання включаються і підлітки протилежної статі. Така дружба заслуговує на особливу увагу, оскільки може перерости в стосунки, які мають більш інтимний характер. Такі стосунки можуть виникнути тоді, коли міжособистісна взаємодія стає особливо тісною. Приємне проведення часу підлітків пізніше набуває характеру «взаємного навчання», яке може переходити в експериментування у межах побачення. Самі побачення виконують кілька функцій:

- *відпочинку* (можливість разом повеселитися);
- *соціального експериментування* (можливість більшого пізнання іншого, навчитися корисної взаємодії);
- *підвищення статусу* (у разі спілкування, наприклад, з відмінником підвищується статус);
- *товариства* (можливість мати друга протилежної статі, з яким можна обмінюватися переживаннями та думками);
- *близькості* (встановлення близьких стосунків);
- *інтимних стосунків* (спроба сексуальний досвіду);
- *проекції сімейних стосунків* (пізнання протилежної статі для формування портрета майбутнього чоловіка або дружини) [10].

Для підлітків є характерним вважати, що розвага і статус – найважливіші підстави для зустрічей. На їх думку, треба контактувати з зовні фізично привабливими, гарно одягненими людьми і з тими людьми, які подобаються іншим. Однак, згодом вони починають вважати, що більш важливими є взаємна сумісність та особистісні якості [4].

Почуття, які першими з'являються в результаті спілкування осіб протилежних статей, з часом стають стійкішими й вмотивованішими, а стосунки, які виникають при цьому, відзначаються вибірковістю. Так почуття до осіб протилежної статі у підлітковому віці не мають специфічного сексуального вияву. Їх особливістю є те, що вони виявляються у якомусь спільному захопленні, наприклад поезією, мистецтвом, у творчій діяльності, у навчальній взаємодії, у взаємній прихильності й симпатії. Між хлопцями і дівчатами можуть виникати щирі взаємостосунки, такі, при яких немає ніяких перебільшень або применшень, обману, а є повага до себе і взаємоповага. Такі стосунки набувають статусу здорових незалежно від того, які вони: дружні чи любовні. Такі взаємостосунки між хлопцями і дівчатами, які в підлітковому віці набувають особливого характеру, з часом можуть розвинути в міцну й тривалу взаємоповагу. Умовою такого результату має стати врахування у виховній роботі особливостей статевого розвитку дівчат і хлопців. Саме біологічні відмінності між статями накладають відбиток на життя та поведінку людей. Чуття статі є важливим атрибутом особистості, без чого неможливе нормальне функціонування людини в соціумі. І робота з формування цього чуття не має бути стихійною [2].

Не слід забувати, що підліток унікальний і неповторний. Однак, є речі, які спільні у хлопців, і відповідно є те, що притаманне у більшості випадків дівчатам. До них належать особливості поведінки, манери, уявлення про

себе, особливості сприймання осіб своєї і протилежної статі, а також ставлення до них. На виникнення таких особливостей впливають, окрім психофізіологічних, ще й соціальні чинники, такі, як очікування з боку дорослих, різниця в культурні стереотипах поведінки чоловіків і жінок, що засвоюються людиною з раннього віку. На перший погляд видається, що хлопці значно відстають від дівчаток у соціальному плані. Підтвердженням цьому є їх безвідповідальність, необов'язковість, недостатня старанність, керування щохвилинними настроями. Однак слід розуміти, що хлопці важко сприймають повсякденні клопоти, побутові доручення. Усе це їм здається нецікавим і нудним [1].

Стосовно поведінки варто зауважити, що у хлопців її порушення більш помітні й передбачувані. Дуже яскраво у хлопців виявляється нехтування правил взаємодії з довірливим. У дівчаток можна спостерігати дещо приховане від сторонніх неприйняття моральних приписів. Дівчатка у більшості випадків виявляються не більш слухняними, а просто обережнішими. Вони рідше підлягають перевихованню, ніж хлопчики, оскільки можуть вчасно справити позитивне враження на навколишніх, складно сказати неправду, придумати вдалу версію свого вчинку [1].

Здійснюючи виховання і перевиховання, варто враховувати й інші властивості дитини ц відповідності до її статевої належності. Як зазначають психологи, дівчатка у підлітковому віці виявляють вищий рівень особистісної дорослості, ніж хлопчики, однак психологічні межі розвитку індивідуальності у них вужчі і буденніші. Це пояснюється тим, що хлопчики з раннього віку тяжіють до більш дорослого соціуму, прагнуть до ризику, небезпек, випробувань. Хлопці виявляють вищу варіативність у поведінкових проявах, і, як результат, більше розмаїття індивідуальних характеристик. Світ хлопців суб'єктивно складніший, такий, який частіше не виходить за сталі межі родини та найближчого оточення [14; 15].

Якщо розглядати дівчат і хлопців з точки зору бажання мати друга протилежної статі, то частіше це характерно для дівчат. За статистикою, фактична кількість друзів з числа представників протилежної статі і у дівчат, і у хлопців в 2-4 рази менше, ніж з числа представників протилежної. Вже у дівчат, які навчаються у дев'ятому класі, частка друзів, які належать до протилежної статі, вдвічі більша, ніж у їх однокласників-хлопців. Співчуваюче розуміння – одне з головних критеріїв дружби у підлітків. Воно може виявлятися у них навіть більшою мірою, ніж у дорослих. Для хлопчиків таке розуміння – це об'єктивне знання людини або, з іншої точки зору, інтелектуальна спільність, а для дівчаток тут більш значущим є наявність співпереживання. По-іншому, загальнолюдське розуміння дружби як співчуваючої підтримки має різну інтерпретацію, а саме: інструментальну у вигляді співчуваючого розуміння у хлопчиків та емоційну як розуміюче співчуття – у дівчаток. Власне емоційно-експресивний стиль, притаманний для жінок, привносить у дружбу більше інтимності, емпатії і поступливості, що менше притаманне хлопчикам, так як для яких більшу значимість має

надійність з боку друга. Пізніше дружні стосунки набувають все більшої індивідуалізації і вибірковості, однак у хлопчиків частіше це відбувається в моноставевій, а у дівчаток – в поліставевій дружбі. Отже, у підлітковому віці дружбу не стільки вибирають, скільки вона затягує в себе. У такому разі її важко відокремити від любові. Саме тому говорять про гарячково-любовний характер дружби в цьому періоді, з одного боку, і про перше кохання як пристрасну дружбу, яка не зважає на наявність статевих відмінностей. Саме на початку підліткового віку дружба проявляється у спільних заняттях, спільній грі, а любов проявляється лише як «гра в любов», в якій остання ніби розучується і відтреновується [3].

Якщо розглядати вивчення проблеми сексуальності підлітків, то слід відмітити дослідження їх уявлень мужність-жіночність Т. Юферевої. Авторка, застосовуючи метод «вільних описів», пропонувала учням 6-9 класів написати твір на тему «Якими я уявляю собі сучасних чоловіків і жінок». У такому дослідженні вивчалось, декларативний аспект когнітивних уявлень про маскуліність-фемінність. Близько 25 % учасників не змогли розкрити зміст теми, і близько 50 % (де більшість – дівчатка) замінили поняття «чоловік» і «жінка» поняттям «людина». Дослідниця розтлумачує це як ефект «безстатевої» педагогіки і відволікання дітей від теми, яка гостро сприймається ними. Інші дослідження показали, що у всіх вікових групах найбільше представлені статевонезалежні характеристики, такі, як риси характеру, які відображають загальне ставлення до людей і їх інтелектуальні особливості, ерудицію, інтереси. А ось оцінка ділових якостей представлена слабо. Це Т. Юферева пояснює відсутністю у підлітків власного трудового досвіду і невизначеністю відмінних особливостей в чоловічих і жіночих ролях [16].

Водночас при застосуванні такого критерію виявляються істотні розбіжності у відповідності до статі. Уявлення хлопців про жіночу стать, особливо за діловими якостями, менш сформовані, ніж такі ж самі уявлення про чоловіків. І ще хлопчики часто висловлюються з приводу того, що жінка повинна приділяти менше часу своїй роботі. З поміж специфічних критеріїв, які описують людину як представника певної статі, найбільш представленим був критерій, який описує як чоловіків, так і жінок, як подружжя і як батьків. Важливе значення їм надавали восьмикласники і восьмикласниці. Природно, що в усіх вікових групах уявлення і хлопців, і дівчат про чоловіків були однаковими, а про жінок – різними. При цьому хлопчики більше значення приділяли в жінці якостям сім'янина, ніж дівчатка [16, с. 92-107].

Науковець В. Карпіков досліджував проблеми взаємостосунків між статями в школах, двивчаючи причини інтимної близькості у підлітків. Виокремлені мотиви, які назвали хлопці: інтерес, вплив алкоголю, бажання довести свою дорослість. Окрім перерахованого, дівчата зазначали втрату інтересу до однолітків, зацікавлення хлопцями, старшими за віком [6].

А. Свядош зауважив, що, на відміну від тварин, людині притаманне високе почуття, яке зветься коханням. В його виникненні, окрім статевого

потягу, беруть участь і такі вищі емоції, які пов'язані із ставленням до людини як до окремої персони і носія особистісних властивостей. У формуванні цього почуття може брати участь і інстинкт материнства, задоволеності можливістю подолання самотності, задоволення від можливості піклуватися про іншу істоту та інше, тому власне почуття любові в широкому сенсі може бути доступним навіть тому, хто проявляє байдужість до самого статевого потягу [11].

«Зовнішнє єднання, житейське й особливо фізіологічне, не має певного відношення до любові. Воно буває без любові, і любов буває без нього. Воно необхідне для любові не як її неодмінна умова і самостійна мета, а тільки як її кінцева реалізація. Якщо ця реалізація ставиться як мета сама собою наперед ідеальної справи любові, вона губить любов. Усякий зовнішній акт чи факт сам по собі є ніщо; любов є щось тільки завдяки своєму смислові, чи ідеї, як відновлення єдності чи цілісності людської особистості, як створення абсолютної індивідуальності». Так писав у своєму творі «Сенс любові» російський філософ В. Соловйов [12, с. 503].

З. Фройд та І. Кон вивчали проблеми психосексуальної сфери особистості, яка пов'язана з її статевим дозріванням. І. Кон акцентував, що психосексуальний розвиток людини – результат її статевої соціалізації, в ході якої вона засвоює конкретну статеву роль і норми сексуальної поведінки. Важливе значення тут надається соціальним чинникам: структурі діяльності індивіда, його взаємостосункам зі значимими іншими, нормам статевої моралі, віку та типовим формам раннього сексуального експериментування тощо. Психосексуальний розвиток індивіда, його сексуальна поведінка і мотивація залежить саме від цих чинників, але періодизація, яка базується на стадіях розвитку організму, не може збігатися з періодизацією життєвого шляху особи [8; 13].

Водночас, головним посередником в спілкуванні підлітка і прийнятого товариства є однолітки. Порушення статевої поведінки дитини значно впливає на ставлення до дитини однолітків: хлопчиків з проявами фемінності відштовхують від себе інші хлопчики, але їх із задоволенням приймають дівчатка, а дівчаток з маскулінністю легше приймають хлопчики, ніж дівчата. Однак, хоча й дівчатка хочуть дружити з фемінними однолітками, їх ставлення до маскулінних дівчат є позитивним; а у хлопчиків навпаки, вони до фемінних хлопчиків ставляться негативно [8; 9].

Нестача спілкування з однолітками в підлітковому віці може негативно вплинути на психосексуальний розвиток дитини, а саме, залишити її непідготовленою до складних переживань пубертата.

Відповідно до даних К. Шпарке і В. Фрідріха [7], сексуальне задоволення і психологічне благополуччя дорослої людини більшою мірою залежать від морально-психологічної атмосфери, в якій перебігало її дитинство. Довірливі стосунки з батьками, особливо з матір'ю, емоційна розкутість і відкритість сімейних стосунків, терпимість батьків у ставленні до тіла і нагоди, відсутність жорстких заборон, готовність дорослих відверто

обговорювати з дітьми їх «делікатні» проблеми – усе це полегшує дитині формування здорового ставлення до сексуальності [7].

3. Фройд зауважував, що на кожній із зупинок шляху розвитку може відбутися застрягання і, таким чином, продуктом є особи, які ніколи не зможуть звільнитися від авторитета батьків і відірватися від них [13]. Отже, різне порушення дитячих стосунків має важкі наслідки для сексуального життя в цьому віці.

Едипів комплекс як позначення несвідомого еротичного потягу дитини до батьків протилежної статі викликає в індивіда відчуття провини, яке призводить до конфліктів в несвідомій сфері. У зв'язку із цим, вибір об'єкта відбувається, по-перше, спираючись на уявлення про статеве життя. Тут у людини проявляються інфантильні нахили, які підсилені соматично. Серед цих уявлень на першому місці перебуває диференціація за статевим протягуванням на основі сексуального прагнення дитини до батьків – сина до матері, доньки – до батька. Едипів комплекс посідає певне місце в сімейному трикутнику. Він, уперше виникнувши в дитинстві, виходить на передній план лише в період статевої зрілості і швидко переборюється. Зосередившись на стосунках в трикутнику, важлива роль в формуванні цього комплексу відводиться і іншим полюсам стосунків (несвідоме бажання кожного з батьків, зваблювання, стосунки між батьками) [13].

Амбівалентне ставлення до значимих осіб протилежної статі може затриматись на все життя. *Амбівалентність* – це протилежність душевного потягу, установок і почуттів, переважно любові і ненависті, спрямованих на один і той самий об'єкт. Амбівалентність любові і ненависті пояснюється особливостями їх становлення, коли джерело ненависті розглядається в потягах до самозбереження (її прообразом виступає боротьба «Я» за самозбереження і самоствердження), а джерело любові – в сексуальних потягах. Едипів конфлікт осмислюється в зв'язку з такою амбівалентністю, і важливими його параметрами стають повною мірою виправдана любов і так само обґрунтована ненависть до однієї і тієї самої [13].

Висновки. Отже, спілкування підлітків з однолітками в інтимній та особистісній формі є провідною діяльністю у цьому віці. Саме в цій сфері спілкування існують найкращі умови для розвитку і зміцнення у підлітка відчуття власної дорослості, яке є основним новоутворенням цього періоду розвитку.

В молодшому підлітковому віці характерним є формування одностатевих груп, але з часом в ці групи вступають представники іншої статі, іноді і різні за віком.

Спілкування хлопців і дівчат у підлітковому віці набуває своєрідного характеру. У хлопців з'являється потяг до дівчат, а у дівчат – до хлопців. Підліткове спілкування може вже характеризуватися потребою прояву сексуальності. Підлітки, яких батьківська любов на попередніх етапах огорожувала від усього, в тому числі і від сексуальної просвіти часто зіштовхуються з проблемами в спілкуванні, вони сором'язливі, нерішучі, все

тримають в собі. Взаємовідносини між хлопцями і дівчатами, що в підлітковому віці набувають особливого характеру, з часом розвиваються в міцну й тривалу взаємоповагу, якщо у виховній роботі враховуються особливості статевого розвитку дівчат і хлопців.

Між дівчатками і хлопчиками цього періоду актуальне товаришування. Воно виявляється в шанобливому, турботливому ставленні одне до одного, у безкорисливості, вимогливості та взаємній довірі, у чесності і відвертості між товаришами. Але контакти між хлопчиками і дівчатками в підлітковому віці зростають, проте вони рідко переходять у справжню дружбу.

У ставленні підлітків до осіб протилежної статі та в її уявленні, є як спільності так і відмінності між хлопцями та дівчатами. З. Фрейд говорив про Едипів комплекс, як одне із центральних понять психоаналізу, яке він ввів для позначення несвідомого еротичного потягу дитини до батьків протилежної статі і пов'язані з ним негативні установки по відношенню до батьків однієї з них статі. Також З. Фрейд зазначав про те, що для хлопців характерне амбівалентне ставлення (амбівалентність – це протилежність душевного потягу, установок і почуттів, переважно любові і ненависті, направлених на один і той же об'єкт) до батька і вибір матері як об'єкта любові, відповідно дівчинці властива ніжність до батька і ревнива ворожість по відношенню до матері.

Стосунки з батьками протилежної статі базуються за механізмом заміщення на доступний об'єкт. Якщо дівчина чи хлопець не знаходять підтримки вдома, не отримують уваги від батьків протилежної статі, вони реалізують своє «Я» серед тих, хто не відштовхує, а приймає їх такими якими вони є. Тому часто виникають ранні неусвідомлені статеві близькості. А передчасне чи насильницьке статеве життя для більшості неповнолітніх може призвести до негативних наслідків, які можуть в подальшому вплинути на майбутнє життя.

Перспективи досліджень. У подальших наукових пошуках варто звернутися до емпіричного вивчення ставлення підлітків до осіб протилежної статі.

Список використаних джерел:

1. Бендас, Т. В. (2006). *Гендерная психология*. СПб.: Питер.
2. Иванов, И. П. (1990). *Воспитывать коллективистов. Педагогический поиск*. Москва: Педагогика.
3. Каган, В. Е. (1991). *Воспитателю о сексологии*. Москва: Педагогика.
4. Казанская, В. Г. (2008). *Подросток. Трудности взросления*. СПб. : Питер.
5. Каратьян, Т. В., Гусева, Т.И. (2008). *Психология личности*. Москва: Эксмо.
6. Карпиков, В. Г. (1972). *Нравственные основы полового воспитания старшеклассников*. Москва: АПН.
7. Когарян, Г. С., Когарян, А. С. (1994). *Психотерапия сексуальных расстройств и супружеских конфликтов*. Москва: Медицина.
8. Кон, И. С. *Введение в сексологию*. Москва: Медицина.
9. Кон, И. С. (1989). *Психология старшеклассника*. Москва: Просвещение.

10. Крайг, Г., Бокум, Д. (2005). *Психология развития*. СПб. : Питер.
11. Свядощ, А. (2000). *Психотерапия : пособие для врачей*. СПб. : Питер.
12. Соловьёв, В. С. (1991). *Смысл любви: Избранные произведения*. Москва: Современник.
13. Фрейд, З. (1999). *Очерки по сексуальности*. Мн. : ООО «Попурри».
14. Хрипкова, А. Г., Колесов, Д. В. (1985). *Дівчинка. Підліток. Дівчина*. Київ: Рад. Школа.
15. Хрипкова, А. Г., Колесов, Д. В. (1982). *Мальчик. Подросток. Юноша*. Москва : Просвещение.
16. Юферева, Т. И. (1980). Формирование представлений подростков о мужественности-женственности как одно из русловий подготовки молодежи к семейной жизни. И.В. Дубровина (Ред). *Психолого-педагогические проблемы воспитания детей в семье и подготовка молодежи к семейной жизни: Сб. науч. трудов*, 92—107

References:

1. Bendas T.V. (2006) *Gendernaiya Psikhologiya. [Gender psychology]*. SPb.: Piter
2. Ivanov I.P. (1990) *Vospitevat kolektivistov. [Behave kolektivizers]*. Pedagogicheskii poisk. Moskva: Pedagogika
3. Kagan B.E. (1991). *Vospitateliu o seksologii. [Sexology for tutor]* Moskva: Pedagogika
4. Kazanskaya V.G. (2008). *Podrostok. Trudnosti vrasleniya. [Teenagers. Difficulties of upbringing]*. SPb.: Piter
5. Karatian T.V., Guseva T.I. (2008) *Psikhologia lichnosti. [Personal psychology]*. Moskva: Eksmo.
6. Karpikov V.G. (1972). *Nravstvennye osnovy polovogo vospitaniya starsheklasnikov. [Moral basement of sexual upbringing of teenagers]*. Moskva: APN.
7. Kogarian G.S., Kogarian A.S. (1994). *Psikhoterapiya seksualnykh rastroistv I supruzheskikh konfliktov. [Psychotherapies of sexual dysfunctions and couple conflicts]*. Moskva: Meditaina
8. Kon I.S. *Vvedenie v seksologiu. [Introduction of sexology]*. Moskva: Meditsina
9. Kon I.S. (1989). *Psikhologiya starsheklasnika. [Psychology of school leaver]*. Moskva: Prosveschenie.
10. Kraig G., Bokum D. (2005). *Psikhologia razvitiya [Psychology of developing]*. SPb.: Piter.
11. Sviadosh A. (2000). *Psikhoterapiya: posobie dlya vrachei. [Psychotherapy: manual for doctors]*. SPB.: Piter.
12. Soloviov V.S. (1991). *Smysl lubvi. [Content of Love]*. Izbrannye proizvedenia. Moskva: Sovremennik
13. Freid Z. (1999). *Ocherki po seksualnosti. [Essays of sexuality]*. Per. S nem. Mн.: ООО Popuri.
14. Hripkova A.G., Kolesov D.V. (1985). *Divchynka. Pidlitok. Divchyna. [Girl. Teenager. Lady]*. Kiev: Rad. Shkola.
15. Hripkova A.G., Kolesov D.V. (1982). *Malchik. Podrostok. Yunosha. [Boy. Teenager. Man]*. Moskva:Prosveschenie.

16. Yufereva T.I. (1980). Formirovanie predstavleniya podroستkov o muzhestvennosti- zhenstvennosti kak odno iz uslovii podgotovki molodiozhi k semeinoi zhizni. [The formation of teenagers imaginations about male-female as one of condition of teenagers' preparation to the couple life.]. *Psikhologo-pedagogicheskie problem vospitaniya detei v semie I podgotovka k semeinoi zhizni. Sb. nauch. Trudov - Psychological and pedagogical problems of raising children in the family and preparing young people for family life: Sat. scientific works*, 92—107.

Собкова С. И., Собков Ю. В. Отношение как основа построения взаимоотношений у подростков. В статье представлен материал, посвященный проблеме отношения к лицам противоположного пола в подростковом возрасте. В связи с этим, авторами актуализируется эта проблема в том аспекте, что социальная общность, в которой находятся подростки, является той особой прослойкой общества, связанной с неопределенностью его статуса, несформированностью жизненной позиции и отсутствием ценностной сферы и нормативной системы взаимоотношений. Делая попытку как можно скорее перейти к статусу взрослых, дети в подростковом возрасте довольно некритичны в восприятии сексуальности и информации о взаимоотношениях с лицами противоположного пола.

Авторами анализируются физиологические, физические, психологические и личностные особенности подросткового возраста, дается характеристика подростку как незрелой личности, главной характеристикой которой является обращение к разного рода защитных психологических механизмам, обеспечивающих им соответствующий уровень согласованности с собой и отсутствия внутренних конфликтов.

В статье также показываются поведенческие механизмы полоролевого поведения, охарактеризованы особенности дружеских отношений, возникновения первых чувств, продемонстрированы различия в поведении детей, в их отношении к представителям противоположного пола. Отмечено, что общение подростков приобретает своеобразный характер. Им присуща амбивалентность – противоположность душевного влечения, установок и чувств, преимущественно любви и ненависти, направленных на один и тот же объект.

Обращено внимание на особенности планирования и осуществления полового воспитания в школе и семье. Раскрыты вопросы взаимоотношений полов с точки зрения различных ученых. Представлены дальнейшие перспективы исследования, которые выделяются в виде эмпирического изучения исследуемой проблемы.

Ключевые слова: подросток, пол, межполовые отношения.

Sobkova S.I., Sobkov Y.V. Attitude as the Basis for Building Romantic Relationship between Teenagers. The article under studies deals with the issue of teenagers' attitude to the representatives of the opposite sex. Therefore, the authors point out that social community the teenagers belong to is a peculiar layer of society that has a direct impact on the uncertainty of their status, the lack of their understanding of basic life principles, as well as the absence of the system of values and experience in relationships. Being eager to reach the status of adults, teenagers often neglect the perception of sexuality and information on romantic relations with the persons of the opposite sex.

The article reveals physiological, psychological and personal peculiarities of children at a teen age, as well as describes them as immature individuals who mostly apply various types of protective psychological mechanisms, which ensure their mental stability and prevent the occurrence of any internal conflicts.

Particular emphasis has been laid on the behavioral mechanisms of the sex-oriented role conduct, on the description of the peculiarities of friendly relations, first love and the difference in males' and females' attitudes to the persons of the opposite sex. In addition, it has been outlined in the paper that communication between boys and girls at their teens is of a very peculiar nature. It is marked with the notion of ambivalence that is the contrast in mental attraction, attitudes and feelings, mainly love and hate, directed at the same object.

In conclusion, the article outlines the significance of planning and implementing sex education at school and in the family. It also regards the issue of interrelationship between the sexes from the point of view of different scholars and identifies the further prospects of the research in the form of empirical investigation of the problem.

Key words: teenager, sex, intersex relations.

УДК 321.02:159.955

ТРАВЕРСЕ Т. М.

доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри соціальної психології факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка НАПН України, м. Київ. Email: traversay@ukr.net.

ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ : МАТЕМАТИЧНОЇ, ПОЛІТИЧНОЇ.

Траверсе Т.М. Особливості творчої діяльності : математичної, політичної. Іntenційні індивідуальні властивості мислення є найбільш специфічними й універсальними і являють собою спосіб його існування. Реалізація мислення залежить від того, на що воно спрямоване як на предмет.

Мисленнєві тенденції функціонують в усіх видах предметної дійсності, тобто в процесі розв'язання задач, пов'язаних з функціонуванням відповідного предметного виду творчої діяльності (політичної, математичної, та ін.). Вони мають суб'єктивний характер і зумовлюються інтелектуально-інформаційним зумовлені досвідом людини, що має вияв ще на початку творчого пошукового процесу.

Предметне політичне поле, в якому діє людина, розглядається не як сукупність фізичних об'єктів, які існують безвідносно до суб'єкта, а як світ предметів і предметних змістів, які виступають носіями певних політичних значень і особистісних смислів. Суб'єкт політики є тим «мінімумом політичного простору», в якому перетинається увесь складний комплекс дій, слів, думок та ін., які ми розглядаємо як політику. Феноменологічно суб'єкт є похідним від його власної свідомості.

Специфіка культури соціуму впливає на те, що саме його представники будуть вважати схожим, а що — відмінним, оскільки об'єднання речей засобами категорій еквівалентності дає класифікаційні групи, які дозволяють суспільству та окремій людині виокремлювати і розчленувати світ на одиниці. Судження про

еквівалентність перетворюється, таким чином, на оречевлений погляд на світ, властивий тій чи іншій культурі.

Будь-яке предметне мислення, набуваючи політико-владної контекстуальності, здатне набути рис політичного мислення, політизуватися. І водночас, полишаючи цей контекст, воно втрачає сенс політичного. Пошук заданих зв'язків у предметному змісті політичної проблеми (а далі й задачі) становить сутність політичного мислення як інтелектуальної діяльності, пов'язаної з політикою. Цей пошук регулюється співвідношенням заданих та даних зв'язків та опосередковується оперуванням ними.

Ключові слова: творча політична діяльність, творча математична діяльність, предметне мислення, політична мислення, індивідуальні властивості мислення.

Постановка проблеми. Перебуваючи в різних предметних контекстах, наприклад математичному і політичному, ми по-різному розв'язуємо задачу: «Кого більше – десять вовків чи сто баранів?» У кожній сфері предметного знання існують люди, мислення яких ніби оптимально відповідає тим задачам, які їм доводиться розв'язувати.

Аналіз досліджень і публікацій. Іntenційні індивідуальні властивості мислення є найбільш специфічними й універсальними і являють собою спосіб його існування. Реалізація мислення залежить від того, на що воно спрямоване як на предмет (Брентано, 1996). Лише певний зміст може бути асимільований людиною, саме той, який відповідає «пізнавальній структурі» (за Ж. Піаже) актора на даний момент його розвитку. За інтенційністю думки стоїть емпірична реальність активності суб'єкта в конструюванні й перетворенні предмета думки. Іntenційні дії виступають в «ролі перших постачальників оцінної інформації про шукану мету». Орієнтовні властивості інтенціональних дій «надають мисленню такі предметні риси, які забезпечують адекватність пошукової області» [Шилков, 1992, с. 56]. Світ предметів розглядається суб'єктом як поле можливих інтенціональних актів мислення. «Предметом у найширшому сенсі цього слова ... називаємо те, що протистоїть нам, що існує перед нашим духовним або зовнішнім поглядом, усе, що ми охоплюємо, осмислюємо, пізнаємо, на що ми можемо бути внутрішньо орієнтовані як на протиставлене нам» [Ясперс, 1994, с. 49].

«Інтелектуальні інтенції є особливими суб'єктивними станами (станами спрямованості розуму на предмет), — зазначає М. Холодна, — які за своїми механізмами є продуктами еволюції індивідуального ментального досвіду, а за формою вираження — такими, що невизначено переживаються й водночас є стійкими почуваннями». Тобто є механізмами реалізації індивідуально-психологічних основ зняття суперечностей у процесі орієнтування людини в умовах множинності альтернатив, визначеності стосовно певного предметного матеріалу. Йдеться про «почуття напряду; зачарованості об'єктом», «віри» у правильність здійснюваних способів розв'язання задачі, де вибіркова спрямованість мислення супроводжується (але не вичерпується) афективністю переживання. Проявом розумових переваг служить більш вищий рівень мисленневої активності. На ньому предметна сфера розв'язуваних суб'єктом задач максимально відповідає

формам мисленнєвого опрацювання, які суб'єкт реалізує [Холодна, 1997, с. 215].

Мета статті – розглянути особливості творчої діяльності у різних предметних контекстах (політичному, математичному).

Виклад матеріалу дослідження. Мисленнєві тенденції функціонують в усіх видах предметної дійсності, тобто в процесі розв'язання задач, пов'язаних з функціонуванням відповідного предметного виду творчої діяльності (політичної, математичної та ін.).

Вони мають суб'єктивний характер і зумовлюються інтелектуально-інформаційним зумовлені досвідом людини, що має вияв ще на початку творчого пошукового процесу. Інститууючись у системі пошукових субпроцесів (розуміння, формування гіпотези розв'язку), мисленнєві тенденції набувають цілісності у субпроцесі реалізації задуму. Тобто виникає суб'єктивне переконання людини в відповідності результату розв'язку задачі її змістові.

Предметне політичне поле, в якому діє людина, розглядається не як сукупність фізичних об'єктів, які існують безвідносно до суб'єкта, а як світ предметів і предметних змістів, які виступають носіями певних політичних значень і особистісних смислів. Суб'єкт політики є тим «мінімумом політичного простору», в якому перетинається увесь складний комплекс дій, слів, думок та ін., які ми розглядаємо як політику. Феноменологічно суб'єкт є похідним від його власної свідомості, за відсутності якої він є фікцією, «вторинною ілюзією політичного мислення» (за О. П'ятигорським).

У політичному предметному полі здійснюється управління суб'єктністю громадян, коли наприклад, висуваються новітні мотиви, завдяки яким намагаються відстояти необхідність наявного їх становища. Так, мотивують задачами управління (Ліпсет, 1960; Фейдлер, 1997 та ін.), забезпеченням усталеної демократії (Даль, 1999; Парсонс, 2000 та ін.), досягненням більшої рівності (Дж. Роулз та ін.), консюмеризму політики (Сліпечь, 2009) тощо. Інші дослідники відстоюють суб'єктність політичної людини, вважаючи особистий інтерес механізмом, який рухає політику [Політика в особах, 2008 та ін.].

«Функції мислення залежать від будови думок, які функціонують. Адже будь-яке мислення встановлює зв'язок між частками дійсності, які у той або інший спосіб представлені у свідомості. Отже, в який спосіб ця дійсність представлена у свідомості, не може бути байдужим для можливих операцій мислення. Інакше кажучи, різні функції мислення не можуть не залежати від того, що функціонує, що рухається, що є основою даного процесу ... функція мислення залежить від структури самої думки» [Выготский, 1982, с. 289].

Операційний склад поняттєвої думки визначається не лише її рівнем спільності (наприклад, загальне/часткове), а й зумовлений якісною специфічністю врахованих ознак змісту, який представлений у предметі думки. «Говорячи про мисленнєвий процес, не можна забувати, що і він реально здійснюється стосовно певного предметного змісту ... мислення

виступає у вигляді великого розмаїття різних операцій, зумовлених структурою відповідної предметної області» [Рубинштейн, 1958, с. 48].

У реальному процесі мислення, тобто у процесі постановки людиною тієї чи іншої задачі, предмет думки може суттєво змінюватися, хоча сам об'єкт залишається незмінним. Розглядаючи один і той самий об'єкт у різних ракурсах, зв'язках, відношеннях, суб'єкт ніби «вичерпує з об'єкта різний зміст» (Брушлінський, 2006 та ын.). Виявлення в одному і тому самому об'єкті певних ознак та їхнє перероблення у відповідних формах мисленневих дій визначаються якісною специфікою предмета думки. Так, математичний зміст поняття «валовий продукт», будучи включеним у контекст політичного аналізу, набуває нових предметних характеристик, що пов'язано з проблемою виникнення політичних понять та їхнього вжитку.

Саме специфіка культури соціуму впливає на те, що саме його представники будуть вважати схожим, а що — відмінним, оскільки об'єднання речей засобами категорій еквівалентності дає класифікаційні групи, які дозволяють суспільству та окремій людині виокремлювати і розчленувати світ на одиниці. Судження про еквівалентність перетворюється, таким чином, на оречевлений погляд на світ, властивий тій чи іншій культурі (Брунер, 1977).

Пізнання політичної дійсності та тому чи іншому рівні творчого мислення окремого актора зумовлює його знання, розуміння ним своєрідних причин та сформульованих інтерпретацій існуючих декларованих і неявних політичних труднощів, а також орієнтацію на відповідні способи їх долання. Однією з перешкод до цілісного розуміння політики, математики, точніше задач у цих предметних сферах є так звана нечутливість до суперечностей, які в них сформульовані. У політиці це призводить до того, що суперечності усвідомлюються достатньо не коректно стосовно темпоральних властивостей політичної діяльності. Внаслідок чого суперечності функціонують як доконаний стан, факт, перед яким постає громадянин. Закономірністю нинішньої суспільно-політичної дійсності є те, що всі її аспекти (культурний, економічний, соціальний, історичний, особистісний та ін.) є політизованими, охоплюючи всю політичну систему суспільства.

Зауважимо, що в політичній діяльності здатні бути інтегрованими різні предметні змісти функціонування громадянина. Це є підґрунтям для використання одного й того самого мисленневого прийому в цілому ряді субпредметів (економічна політика, освітня політика, військова політика та ін.). Можливо припустити, що теоретичне розмежування на універсальні та предметно-специфічні за своїм складом мисленневі дії має місце, але яке достатньо специфічно існує у політичній практиці, аж до констатації відсутності розмежування. Наприклад, Ш. Розенберг вирізняє три типи мислення – послідовно-ситуаційне, лінійне та системне. Для першого типу властивою є інтерпретація конкретної ситуації в психосемантичних категоріях, які є характерними для досвіду актора. Людина виокремлює лише деякі політичні дії інших без урахування контекстів, віддалених аналогій

тощо. Порівняно з попереднім, лінійний тип є вищим рівнем аналізу політичної дійсності. Він має вияв у структуруванні значеннєвого та смислового просторів, контекстуальному оцінюванні активності учасників політичної взаємодії, наявності самоідентичності з відповідними політичними ідеями, цілями. Третій тип властивий тим акторам, які трактують політику як систему регулівних дій, що формується на основі декларованих принципів і спрямована на досягнення соціальної мети. Для їхнього мислення характерний високий рівень рефлексивності й чутливості до суперечностей. Завдяки такому мисленню політики здатні самостійно визначати власні очікування, виробляти політичні рішення, домагатися їхнього здійснення (Розенберг, 1988).

Когнітивний предметний зміст політики є множинним. До політики залучаються будь-які ідеї, які, будучи включені в наявну ситуацію, ніби видаються політичними. Тим самим виявляються когнітивним змістом даного конкретного акту політичного мислення. Йдеться про те, що в теперішньому світі існує множинність політик (наприклад, публічної та непублічної та ін.), яка, з одного боку, продукує та відтворює довільність формування когнітивного змісту політичного мислення, а з іншого — так званий мотиваційний хаос у практичній політичній діяльності. Йдеться про механістичність генерування когнітивного змісту, коли штучно політично позначеними виявляються речі, слова, дії, властивості, які включаються до когнітивного змісту політичного мислення поряд з іншими елементами, які за генезою (нормативними функціями) є як політичними, так і не політичними. Це, своєю чергою, ускладнює систематизацію когнітивного змісту, зрештою, й можливість його осмислення. «Середньомислячому, слабopolітизованому мешканцю землі доводиться розбиратися в тому, що важливіше — проблема безробіття чи стандартизація сирів у сучасній Європі. Або ж що небезпечніше — глобальне потепління, тероризм чи паління у громадських місцях ... що гірше для країни — війна в Іраку, чи коли голова держави бреше з приводу війни в Іраку? Когнітивний зміст не може бути структурованим через свою аморфність і не може радикально бути переосмисленим без ... когнітивної кризи» [Пятигорский, Алексеев, 2008, с. 17–19].

Політичне мислення є поліпредметним у тому розумінні, що може трансформуватися та існувати як не політичне відносно своєї генези. Можна говорити про співвідношення економіки й політики як предметів у політичному мисленні, де економічне мислення буде визначальним, а отже, політична сфера як предмет мислення є похідною від економічного (що відбито в явищах консумеризму політики, олігархії як режиму правління, економічної політики як функції політичної влади тощо). У термінах «інформаційна політика», «освітня політика», «культурна політика» зафіксовано поліпредметність, тобто заломлення політичного мислення через інший предмет суспільно-політичного життя соціуму. І в цьому випадку лише від конкретного носія мислення залежить структура та ієрархія

предметності політичного мислення. Наприклад, у крайніх випадках йдеться про мислення журналіста — коли він є політичним оглядачем чи коментатором, або мислення політика — коли журналіст є політичним пропагандистом. Політичне мислення та мислення політика можуть бути складно пов'язаними, де останнє може існувати як економічне мислення бізнесмена у сфері політики. Представники структурованого політичного насилля (поліція, працівники спецслужб, військові, судді та ін.), уособлюючи легітимну політичну владу, мають сформоване відповідне професійне мислення, яке можна вважати специфікованим видом політичного мислення, оскільки, змістом їхньої предметно-практичної діяльності є виконання інструментальної функції політики.

Результати нашого дослідження дають підстави зробити висновки про те, що при зміні предметного змісту логіко-функціональний склад мисленнєвої дії також перебудовується: змінюється послідовність розгортання логічних ланок дії; окремі ланки набувають домінуючого значення; змінюється форма мисленнєвої дії. Це можливе: в межах однієї стратегії (зокрема універсальної, що характерне для політиків-фахівців); окремої стратегіальної тенденції, яка тяжіє до перетворення на стратегію; в продукуванні метастратегій. Складності, які виникають у реалізації мисленнєвих дій на конкретному предметному політичному матеріалі, вказують на якісну специфіку системно-стратегіального складу мисленнєвої діяльності й необхідність його перманентної перебудови при зміні субпредмета думки.

Для утворення цілісної уяви про процесуально-динамічний характер пошукових дій акторів в ході розв'язання задач політичного змісту ми досліджували психологічну структуру всієї політичної їхньої діяльності, з'ясовували особливості її протікання, роль кожного з компонентів мислення в ній. Перевірочні дії пов'язані насамперед з контролюючою функцією пошукового процесу, внаслідок чого останній помережений перманентними прийняттями рішень щодо релевантності/нерелевантності тієї чи іншої мисленнєвої дії.

У процесі реалізації задуму як складової розв'язку політичної задачі, її часткових проміжних результатів, актор послуговується системою знань, вмінь, навичок та ін., які складають когнітивний компонент політичного мислення. Як зазначає Г. О. Балл, «знання постають своєрідними засобами діяльності, точніше – засобами розв'язування задач. При цьому цінність знань визначається: з одного боку, широтою класу задач, розв'язання яких вони полегшують; з іншого боку, ступенем полегшення, який вони забезпечують ... в різних ситуаціях співвідношення цих вимог є різним» (Балл, 2008, с. 208). При цьому, перевірочні дії регламентуються індивідуально-особистісними чинниками та мисленнєвими стратегіями.

У політиків знання відображають широкий спектр контекстуальних зв'язків і проблемних схем, які зазвичай є абстрагованими та узагальненими. Порівняльний аналіз розв'язання мисленнєвих задач політиками та акторами

(громадянами), які залучаються до політики за випадком, свідчить про те, що знання політиків є об'ємними та структурно організованими. Їхні знання, виражені в поняттях, мають зв'язками між окремими поняттями, а набуті нові знання вони оперативно співвідносять з попередніми знаннями. Таке знання має предметну специфічність, оскільки є результатом перманентної практики у сфері предметної політичної спеціалізації. Воно зумовлює сталу предметно-вибіркову пізнавальну активність політика, коли мисленнєвий пошук концентрується лише у конкретній області змісту. Йдеться про наявність такої бази знань, яка зумовлює доступність і придатність застосування понять, які релевантні певній предметній сфері задачної ситуації. Можна припустити, що політики мають так зване експертне знання (Glaser, 1984; Medin, Lynch, Solomon, 2000; Richard, 1990; Schneider, 1993 та ін.).

«На відміну від структур і схем теоретичного мислення «когніції» практичного мислення містять деякі параметри ситуації діяння в узагальненому виді, що забезпечує їхню вибіркову готовність до реалізації у нових ситуаціях». ((Корнилов, 1997. С. 21-31), Це дає змогу досвідченим політикам оперувати знаннями, які є релевантними як до конкретної задачної ситуації, так і до мінливих контекстів так званої польової політичної практики. Такі знання є універсальними стосовно застосування на всіх пошукових етапах.

Висновки. Політичне мислення як предметне мислення є процесом розв'язання проблем стосовно боротьби за статуси та ресурси соціуму (або його частки), за право легітимного перерозподілу соціальних спільнот. Будь-яке предметне мислення, набуваючи політико-владної контекстуальності, здатне набути рис політичного мислення, політизуватися. І водночас, полишаючи цей контекст, воно втрачає сенс політичного. Пошук заданих зв'язків у предметному змісті політичної проблеми (а далі й задачі) становить сутність політичного мислення як інтелектуальної діяльності, пов'язаної з політикою. Цей пошук регулюється співвідношенням заданих та даних зв'язків та опосередковується оперуванням ними.

Проте проблема співвіднесеності та взаємозмін різних предметів у політичному мисленні, їхній зв'язок із мовою (смыслами і значеннями) як культурним індикатором політики потребує окремого психологічного дослідження.

Список використаних джерел:

1. Балл, Г. О. (2008). *Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах)*. Житомир : Волинь.
2. Брентано, Ф. (1996). *Избранные работы*. Москва : Дом интеллектуальной книги, Русское феноменологическое общество.
3. Брунер, Дж. (1977). *Психология познания. За пределами непосредственной информации*. Москва : Прогресс.
4. Брушлинский, А. В. (2006). *Избранные психологические труды*. Москва : Ин-т психологии РАН.
5. Выготский, Л. С. (1982). *Собрание сочинений в 6 т. [1982 — 1984]*. (Т.1-

- б). (Т. 1). *Вопросы теории и истории психологи.* Москва : Педагогика.
6. Корнилов, Ю.Н. (1997). О различиях метакогнитивной учебной и профессиональной деятельности. *Практическое мышление: специфика общения, природы вербализации и реализуемости знаний.* Ярославль : Изд-во ЯрГУ.
7. Парсонс, Т. (2000). *О структуре социального действия.* Москва : Академ. Проект.
8. *Політичне лідерство на постсоціалістичному просторі: національний і регіональний контексти.*(2008) Ф. М. Рудич (Ред.). Київ : Парлам. вид-во.
9. Пятигорский, А. М., Алексеев, О. Б. (2008). *Размышляя о политике.* Москва : Новое изд-во.
10. Рубинштейн, С. Л. (1958). *О мышлении и путях его исследования.* Москва : Изд-во АН СССР.
11. Сліпець, П. П. (2009). *Політичні цінності: теорія і методологія пізнання та реалізації.* Київ: Знання України.
12. Холодная, М. А. (1997). *Психология интеллекта: парадоксы исследования.* Москва-Томск.
13. Шилков, Ю. М. (1992). *Гносеологические основы мыслительной деятельности.* СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та.
14. Ясперс, К. (1994). Общая психопатология. *Логос. Философско-литературный журнал*, 5, 42–96.
15. Dahl, R. (1999). *Political Analysis.* Englewood Cliffs. N. J. : Prentice Hall.
16. Glaser, R. (1984). Education and thinking. The role of knowledge. *American Psychologist*. №. 39. P. 93–104.
17. Fiedler, F. E., Leister, A. F. (1977). Leader intelligence and task performance: a test of a multiple screen model. *Organizational behavior and human performance*. V. 20.
18. Lipset, S. M. (1960). *Political Man: The Social Bases of Politics.* N. Y. : Doubleday, Garden City.
19. Medin, D., Lynch, E., Solomon, K. (2000). Are there kinds of concepts? *Annual. Rev. Psychology*. V. 51. P. 121–147.
20. Richard, J.-R. (1990). *Les activites mentales, comprendre, raisonner, trouver des solutions.* Paris : Cermand Colin.
21. Rosenberg, Sh. (1988). *Reason, Ideology and Politics.* Princeton : Princeton University Press.
22. Schneider, W. (1993). Acquiring expertise: Determinates of exceptional performance. *Heller et al. International handbook of research and development of giftedness and talent.* Oxford : Basil Blackwell.

References:

1. Ball, G. O. (2008). *Oriyentiri suchasnogo gumanizmu (v suspilnij, osvutnij, psihologichnij sferah) [Landmarks of modern humanism (in social, educational, psychological spheres)].* Zhitomir : Volin.
2. Brentano, F. (1996). *Izbrannye raboty [Selected works].* Moskva : Dom intellektual'noj knigi, Russkoe fenomenologicheskoe obshchestvo.
3. Bruner, Dzh. (1977). *Psihologiya poznaniya. Za predelami neposredstvennoj informacii [Psychology of knowledge. Beyond direct information].* Moskva : Progress.

4. Brushlinskij, A. V. (2006). *Izbrannye psichologicheskie Trudy [Selected psychological works]*. Moskva : In-t psihologii RAN.
5. Vygotskij, L. S. (1982). *Sobranie sochinenij v 6 t. [1982 — 1984] [Collection of works in 6 volumes [1982 - 1984]]*. (Vols. 1-6). (Vol. 1.). *Voprosy teorii i istorii psihologi - Questions of theory and history of psychologists*. Moskva : Pedagogika.
6. Kornilov, Yu. N. (1997). O razlichiyah metakognicij uchebnoj i professional'noj deyatel'nosti [On the differences between the metacognitions of educational and professional activities]. *Prakticheskoe myshlenie: specifiky obobshcheniya, prirody verbalizacii i realizuemosti znaniy*. Yaroslavl' : Izd-vo YarGU.
7. Parsons, T. (2000). *O strukture social'nogo dejstviya [About the structure of social action]*. Moskva : Akadem. Proekt.
8. *Politichne liderstvo na postsocialistichnomu prostori: nacionalnij i regionalnij konteksti (2008) [Political leadership in the post-socialist space: national and regional contexts]*. F. M. Rudich (Ed.). Kiyiv : Parlam. vid-vo.
9. Pyatigorskij, A. M., Alekseev, O. B. (2008). *Razmyshlyaya o politike [Thinking about politics]*. Moskva : Novoe izd-vo.
10. Rubinshtejn, S. L. (1958). *O myshlenii i putyah ego issledovaniya [About thinking and ways of its research]*. Moskva : Izd-vo AN SSSR.
11. Slipec, P. P. (2009). *Politichni cinnosti: teoriya i metodologiya piznannya ta realizaciyi [Political values: theory and methodology of cognition and implementation]*. Kyiv : Znannya Ukrayini.
12. Holodnaya, M. A. (1997). *Psihologiya intellekta: paradoksy issledovaniya [Psychology of intelligence: paradoxes of research]*. Moskva -Tomsk.
13. Shil'kov, Yu. M. (1992). *Gnoseologicheskie osnovy myslitel'noj deyatel'nosti [Epistemological bases of mental activity]*. SPb. : Izd-vo S.-Peterb. un-ta.
14. Yaspers, K. (1994). Obshchaya psihopatologiya [General psychopathology]. *Logos. Filosofsko-literaturnyj zhurnal - Logos. Philosophical and literary magazine*, 5, 42–96.
15. Dahl, R. (1999). *Political Analysis*. Englewood Cliffs. N. J. : Prentice Hall.
16. Glaser, R. (1984). Education and thinking. The role of knowledge // *American Psychologist*. №. 39. P. 93–104.
17. Fiedler, F. E., Leister, A. F. (1977). Leader intelligence and task performance: a test of a multiple screen model. *Organizational behavior and human performance*. V. 20.
18. Lipset, S. M. (1960). *Political Man: The Social Bases of Politics*. N. Y. : Doubleday, Garden City.
19. Medin, D., Lynch, E., Solomon, K. (2000). Are there kinds of concepts? *Annual. Rev. Psychology*. V. 51. P. 121–147.
20. Richard, J.-R. (1990). *Les activites mentales, comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris : Cermand Colin.
21. Rosenberg, Sh. (1988). *Reason, Ideology and Politics*. Princeton : Princeton University Press.
22. Schneider, W. (1993). Acquiring expertise: Determinates of exceptional performance. *Heller et al. International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford : Basil Blackwell.

Траверсе Т. М. Особенности творческой деятельности: математической, политической. Интенционные индивидуальные свойства мышления являются наиболее специфическими и универсальными и представляют собой способ его существования. Реализация мышления зависит от того, на что оно направлено как на предмет.

Мыслительные тенденции функционируют во всех видах предметной действительности, то есть в процессе решения задач, связанных с функционированием соответствующего предметного вида творческой деятельности (политической, математической и др.). Они носят субъективный характер и обусловлены интеллектуально-информационным опытом человека, имеющие проявление еще в начале творческого поискового процесса.

Предметное политическое поле, в котором действует человек, рассматривается не как совокупность физических объектов, которые существуют безотносительно к субъекту, а как мир предметов и предметных смыслов, которые выступают носителями определенных политических значений и личностных смыслов. Субъект политики является тем «минимумом политического пространства», в котором пересекается весь сложный комплекс действий, слов, мыслей и др., которые мы рассматриваем как политику. Феноменологически субъект является производным от его собственного сознания.

Специфика культуры социума влияет на то, что именно его представители будут считать похожим, а что - отличным, поскольку объединение вещей средствами категорий эквивалентности дает классификационные группы, которые позволяют обществу и отдельному человеку выделять и расчленить мир на единицы. Суждения об эквивалентности превращается, таким образом, на овеществленный взгляд на мир, свойственный той или иной культуре.

Любое предметное мышление, приобретая политико-властную контекстуальность, способно приобрести черты политического мышления, политизироваться. И в то же время оставляя этот контекст, оно теряет смысл политического. Поиск заданных связей в предметном содержании политической проблемы (а потом и задачи) составляет сущность политического мышления как интеллектуальной деятельности, связанной с политикой. Этот поиск регулируется соотношением заданных и данных связей и опосредуется оперирования ими.

Ключевые слова: творческая политическая деятельность, творческая математическая деятельность, предметное мышление, политическое мышления, индивидуальные свойства мышления.

Traversay T. M. Features of creative performance: mathematical, political. Intentional individual properties of thinking are the most specific, universal and represent a way of its existence. The realization of thinking depends on what is it aimed at.

Thought tendencies function in all types of objective reality, ie in the process of solving problems related to the functioning of the relevant subject type of creative activity (political, mathematical, etc.). They are subjective in nature and are determined by intellectual and informational human experience, which is manifested at the beginning of the creative search process.

The subject political field where person acts is considered not as a set of physical objects that exist regardless of the subject, but as a world of objects and subject contents that act as carriers of certain political meanings and personal senses. The subject of politics is the "minimum of political space" where whole complexes of actions, words,

thoughts, etc. intersect. This space we consider as politics. Phenomenologically, the subject is derived from his own consciousness.

The specificity of the culture of a society influences what its representatives will consider similar and what will be different, because combining things by means of categories of equivalence engenders classification groups that allow society and the individual to separate and divide the world into units. The judgment of equivalence thus becomes a materialized view of the world inherent in a particular culture.

Any objective thinking is able to acquire the features of political thinking, to be politicized in political-authoritative context, At the same time, leaving this context, it loses its political meaning. The search for given connections in the substantive content of a political problem (and then the task) is the essence of political thinking as an intellectual performance related to politics. This search is governed by the relationship between data links and is mediated by acts of operation with them.

Key words: creative political performance, creative mathematical activity, subject thinking, political thinking, individual properties of thinking.

УДК 159.9.07

ФЕДЬКО С.Л.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології і туризму Київського національного лінгвістичного університету, м. Київ.

КУЛЬТУРОДОЦІЛЬНИЙ ПІДХІД У ПСИХОЛОГІЧНОМУ КОНСУЛЬТУВАННІ: ГЕНЕЗИС ФЕНОМЕНУ

Федько С.Л. Культуродоцільний підхід у психологічному консультуванні: генезис феномену. Стаття присвячена розгляду теоретичних і практичних передумов виникнення культурно-орієнтованого підходу в практиці надання психологічної допомоги. Феномен культури осмислюється як одна з головних детермінант, здатних впливати на прояви суспільної свідомості. Це стає підставою для включення принципу культуродоцільності в ті сфери, безпосереднім об'єктом роботи яких є людина та людська психіка.

Визначено, що проблема імплементації культуродоцільного підходу в практику надання психологічної допомоги ґрунтується на теорії обумовленості особливостей вищого психічного функціонування людини соціокультурними факторами – філософськими, релігійними, політичними, економічними, правовими, що є системотворчими одиницями в ареалі існування індивіда. Доведено, що, оскільки культурний підхід у психології наразі має статус загальнопсихологічної теорії, то з його позицій можливим є пояснення різного роду психологічних практик.

Підкреслюється, що в генезі культуродоцільного підходу в психології можна виділити як безпосередньо психологічні (наприклад, культурна обумовленість психічного), так і соціально-політичні чинники. Надано комплексний аналіз існуючих поглядів на проблему психології в певному культурному контексті. Визначено фундаментальні принципи створення культурно-орієнтованих моделей психологічного консультування.

У статті розглянуто наукові галузі й течії, які слугували передумовами розвитку аналізованого підходу: концепція географічного детермінізму, теорія етногенезу, енвайронменталізм, вчення про ноосферу, етнопсихологічний напрям та ін. Вивчення сучасного стану культуродоцільного підходу у психологічному консультуванні наведене з опорою як на українських вчених, так і на дослідників із близького і далекого зарубіжжя: О. Ф. Бондаренка, М. Є. Бурно, З. Г. Кісарчук, М. Сандомирського, О. Й. Сосланда, Дж. Беррі, У. Кіма та ін.

Запропоновані теоретичні результати можуть стати основою для майбутнього широкомасштабного вивчення культурних аспектів консультування. Перспективи на майбутнє полягають у з'ясуванні та утвердженні культуродоцільних методів, що відповідають ментальній основі українського етносу.

Ключові слова: крос-культурна психологія, етнопсихологія, психологічне консультування, соціокультурна компетентність, принцип культуродоцільності.

Постановка проблеми. Феномену культури належить особливе місце в системі психологічних наук загалом і психологічного консультування зокрема. Відомо, що культура включає в себе такі складові, як філософська, релігійна, політична, економічна, правова, власне психологічна і т. д., органічна взаємодія яких формує своєрідне середовище, здатне, в свою чергу, продукувати певний тип особистості. Осмислення феномену культури як однієї з головних детермінант, здатних впливати на прояви суспільної свідомості, стало підставою для включення принципу культуродоцільності в ті сфери, безпосереднім об'єктом роботи яких є людина.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок у просування ідеї культуродоцільності психологічної допомоги зробили як українські дослідники, так і вчені з ближнього і далекого зарубіжжя: О.Ф. Бондаренко, М.Є. Бурно, З.Г. Кісарчук, М. Сандомирський, О.Й. Сосланд, Дж. Беррі, У. Кім та ін. Досліджувана ідея відображена в роботах вчених-психологів найрізноманітнішими способами. Так, О.Ф. Бондаренко називає такий підхід “культуродоцільним” [4, 5], П. Педерсен – “культурно-центрованим” (culturally centered) [38, с. 5], А. Парандже – “соціально-релевантним” (social-relevant) [37, с. 1], П. Хейс – “культурно-сензитивним” (culturally sensitive) [35, с. 312].

Мета статті – здійснити аналіз теоретичних і практичних передумов виникнення культурно-орієнтованого підходу в практиці надання психологічної допомоги.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Незважаючи на те, що культуродоцільний підхід у психологічному консультуванні має досить нетривалу історію, ця традиція досить чітко простежується в інших наукових галузях, предметом вивчення яких є людина і людське суспільство. Розглядаючи проблему впливу культурних чинників на структурні компоненти ментальності індивіда, насамперед варто звернутися до **концепції культурної неоднорідності**. Такі міркування мають різні форми і знаходяться часом в найрізноманітніших площинах. Так за часів сильної залежності людини від природного середовища, “етнопсихологічні” погляди

зводилися до питання: яким чином природне середовище проживання впливає на життєвий уклад людей, їхню поведінку, психічні особливості. Таким чином, міркування давньогрецьких мислителів (Гіппократа, Платона, Аристотеля, Полібія, Страбона та ін.) поклали початок **концепції географічного детермінізму**, яка виступила в якості протилежності панувалим у ті часи релігійно-міфологічним уявленням і встановлювала зв'язок між відмінностями в “характерах” народів і фізико-кліматичними умовами місцевості, в межах якої вони проживають. Зокрема, Гіппократ у праці “Про повітря, води, місцевості” показав визначальний вплив факторів зовнішнього середовища (клімату, стану води, ґрунту, способу життя людей, законів країни та ін.) на формування тілесних і душевних властивостей людини [36, с. 148–169]. Дана ідея лягла в основу маловідомого в наші дні, але, тим не менш, змістовного наукового напрямку – медичної географії, родоначальником якої власне і виступає Гіппократ, а в останні часи того, що має назву “психологія середовища” або “енвайронменталізм” (англ. “Environmental Psychology”).

Новим етапом у розвитку знань про ментальні особливості народів вважається середина XVIII століття. Період Великих географічних відкриттів, стрімкого розвитку буржуазних економічних та суспільно-політичних відносин, обумовлених розвитком промисловості і морської торгівлі, призвів до необхідності детального вивчення культури, побуту і традицій народів з метою встановлення комерційних зв'язків. Вважається, що наука того часу була покликана суворо виконувати соціальне замовлення і виступати з теоретичним обґрунтуванням імперсько-колоніального світосприйняття (наприклад, ідеї переваги і винятковості одних народностей над іншими [1, с. 6]. Передумови етнокультурних знань цього часу містяться в працях І.Г. Фіхте [29], І.Г. Гердера, Д. Юма, І. Канта та ін. [13, с. 287–298]. Крім того, концепція географічного детермінізму вже в якісно новому вигляді, отримала подальший свій розвиток в роботах Г.Т. Бокля, Ж. Бодена, Ш.Л. Монтеск'є, І. Канта, Г.В.Ф. Гегеля, а пізніше – в **теорії еволюції** Ч. Дарвіна, **океанічній концепції** Л.І. Мечникова [21], **теорії етногенезу** Л.М. Гумільова [11]. Сучасним проявом концепції географічного детермінізму і є по суті згадуваний вище **енвайронменталізм** (від англ. environment – навколишнє середовище, оточення) – науковий напрямок, що вивчає особливості впливу середовища на життя і діяльність людини.

Більш психологічним в цьому сенсі виступає вчення В.І. Вернадського про **ноосферу**, що являє собою площину взаємодії людини і природи, в рамках якої діяльність людини розумної стає визначальним фактором розвитку [7]. Натомість концепція посибілізму П. Відалю де ла Блаша, що домінувала в науці першої половини XX століття, що розглядає природне середовище як пасивний фундамент для виникнення і розвитку різних видів людських суспільств.

Аналіз взаємозв'язку індивідуальної психіки і культури як предмету вивчення психологічної науки, розвиток ідей про ментальну неоднорідність

народів світу, а також осмислення масштабів впливу культурних чинників на формування психічних особливостей індивіда, пов'язані, в першу чергу, з німецькою школою психології народів (М. Лацарус, Г. Штейнталь, В. Вундт) [10]. Зокрема М. Лацарус і Г. Штейнталь виступили родоначальниками міждисциплінарної наукової галузі, що вивчає етнічні особливості психіки, національний менталітет, закономірності формування і функції національної самосвідомості, етнічних стереотипів і т. д. – **етнопсихології**. Особливе місце, у вивченні проблеми впливу культурного контексту на особливості ментальності народів належить десяти томній праці В. Вундта “Психологія народів” (1900 – 1920 р.р.) [8]. Визнаючи дві традиції в психології – природничо-наукову і культурну – вчений зауважував обмеженість природничо-наукового підходу та експериментального методу, застосування якого доцільно лише в дослідженні найпростіших психічних процесів. Дослідження культурної зумовленості психічного знаходить своє продовження у вченні швейцарського психоаналітика К.Г. Юнга про мислення та культуру, де виокремлюється два типи мислення – інтуїтивне і логічне, властиві Східній та Західній культурам відповідно. Становлення вітчизняної етнічної психології в історичному контексті пов'язано з іменами істориків та етнографів – К.М. Бера, М.І. Надєждіна, К.Д. Кавеліна, М.Я. Данилевського, мовознавців – О.О. Потебні, Д.М. Овсяннико-Куликовського та ін.

Середина ХІХ ст. у вітчизняній гуманітарній думці ознаменувалася особливим інтересом до пізнання і опису власних національно-психологічних особливостей, що призвело до появи великої кількості досліджень “руського характеру і руської душі” [18, с. 18]. Зокрема, елементи опису менталітету руського народу мають місце в працях І.О. Ільїна, В.С. Соловйова, М.О. Бердяєва, О.С. Хом'якова, В.Й. Ключевського, С.С. Уварова, С.М. Соловйова, М.О. Лоського, П.І. Ковалевського, П.О. Сорокіна, О.І. Герцена, С.О. Венгерова та ін. [18]. Особливі здобутки в розвитку і збагаченні етнопсихологічних знань належать вітчизняним ученим-психологам, психіатрам, фізіологам І.М. Сеченову [25], який у вивченні психології народів відстоював пріоритетність об'єктивного методу перед позитивістським і В.М. Бехтереву [3], який зробив серйозний внесок у вивчення ролі і значення символіки у різних народів. Таким чином, до кінця ХІХ – початку ХХ століття в рамках історії, філософії та антропології була розроблена досить переконлива основа для осмислення національно-психологічних феноменів, що згодом послужило базисом для розвитку психологічних наукових напрямків, безпосереднім об'єктом вивчення яких є система “культура – особистість”.

У сучасній психологічній науці прийнято виокремлювати два підходи до вивчення проблеми зумовленості психічних особливостей індивіда культурними факторами. Так, в країнах Західного світу дане питання розробляється в рамках психологічної антропології та крос-культурної

психології. Вітчизняна ж наукова традиція пропонує інший напрямок – етнічну психологію.

У рамках культурної антропології існує низка підходів, які різняться фокусом уваги на тих чи інших аспектах в дослідженні дихотомії “культура-особистість” (конфігураціоналізм, теорії основної і модальної особистості; дослідження національного характеру; крос-культурний підхід тощо).

У становленні етнопсихології як науки визначне місце належить радянському філософу і психологу Густаву Шпету (1879–1937). У своїй праці “Вступ до етнічної психології” (1927) вчений поставив під сумнів ідею В. Вундта про те, що продукти духовної культури народу є психологічними за своєю суттю. Предмет етнічної психології мислитель вбачав у ставленні до продуктів культури, до сенсу культурних явищ. Г. Шпет вважав, що мова, міфи, релігія самі по собі викликають у носіїв культури певні переживання, якийсь емоційний резонанс, і саме в їхньому ставленні до всього, що об'єктивно існує, виражається їхній “дух”, “душа” чи “характер” [33, с. 9]. Кульмінацією розвитку ідеї взаємозумовленості культури та індивідуальної психіки стала поява вітчизняної культурно-історичної школи Л.С. Виготського. Згідно культурно-історичної теорії, розвиток мислення та інших психічних функцій відбувається в першу чергу за допомогою використання “психологічних знарядь”, шляхом оволодіння системою знаків-символів, таких як мова, десяткова система рахунку, письмове мовлення і т. д. [9]. Важливо зазначити, що дані погляди сформувалися під впливом матеріалістичного розуміння історії.

Узагальнюючи викладене вище, можна констатувати, що проблема вивчення психології народів та етнічної психології має багату історію, виражену в інтелектуальній спадщині мислителів, які заклали фундамент для сучасних наукових пошуків. Безсумнівні докази існування відмінностей в ментальному устрої етносів, спровокували нове поле для досліджень: проблему поділу населення землі на цивілізації за принципом культурної і психічної схожості. Так, проблема цивілізаційної ідентичності знаходить своє відображення в різноманітних концепціях та інтерпретаціях:

1. “Концепції племенізму” К.М. Леонтєва, що полягає в ідеї існування обмежених у часі історичних утворень – цивілізацій, кожна з яких включає в себе три основні складові: релігію, культуру та державність [19, с. 23].

2. Теорії культурно-історичних типів М.Я. Данилевського, відмінності між якими визначаються психічними і моральнісними особливостями, мовою та умовами історичного виховання народів, які їх утворюють [12].

3. Історико-культурологічній теорії (теорії культурних типів) О. Шпенглера, яка ґрунтується, головним чином, на зіставленні феноменів культури і цивілізації [32].

4. Цивілізаційній концепції культури А. Тойнбі, в якій всесвітня історія розглядається як історія різних співіснуючих цивілізацій [28].

5. Концепції зіткнення цивілізацій С. Хантінгтона, де головним джерелом конфлікту виступає культура, а протистояння має ідеологічний характер [31].

6. Концепції “кінця історії” Ф. Фукуями, яка описує ідеологічні протистояння у світі, кінець яких повинен ознаменуватися поширенням ліберальної демократії західного зразка, що призведе до кінцевої точки соціокультурної еволюції людства і формування остаточної форми правління [30].

Нарешті, не можна не згадати найдавніший спосіб категоризації спільнот, заснований на дихотомічному поділі: “ми – вони” (Б.Ф. Поршнев) або “свої – чужі” (У. Самнер). Дана ідея припускає, що усвідомлення своєї приналежності до групи, завжди передбачає протиставлення її будь-якій іншій групі. Або ж навпаки, відповідно до думки Б.В. Поршнева: “Тільки відчуття, що є “вони”, породжує бажання самовизначитися по відношенню до “них”, відокремитися від “них” у якості “ми” [22, с. 14; 23 с. 81]. Таким чином, індивідуальні цінності, вкорінені в структурі особистості, впродовж століть зміцнювалися в повсякденній свідомості саме як цінності загальні, властиві цивілізації в цілому, і саме це забезпечувало їхню непорушність, стійкість.

Отже, підсумовуючи вищевикладене, потрібно зазначити, що в осмисленні феномену культури та її ролі в психічному розвитку індивіда наука пройшла складний шлях і, незважаючи на розрізненість підходів і масштабність міждисциплінарного охоплення проблеми, основний посыл вчених полягає: по-перше, в ідеї культурної неоднорідності населення світу, що тягне за собою часом суттєві розбіжності не тільки в традиціях і в побуті, а й у системі ціннісних орієнтацій, переконаннях, віруваннях і т. д., по-друге, в ідеї детермінованості особливостей вищої нервової діяльності індивіда культурною системою. Зазначене зумовлює необхідність врахування культурної змінної при поясненні психологічних явищ і закономірностей.

З огляду на вищевикладене, не дивно, що існування культурного підходу в психології потягло за собою ряд змін в її прикладній галузі – психологічному консультуванні. На необхідність врахування фактору культури в процесі надання психологічної допомоги вчені стали звертати увагу лише півстоліття тому. Оскільки психологічне консультування як окрема професія вперше була інституціалізованою в Сполучених Штатах Америки (1946 р.), саме там було поставлено питання про включення культурного компоненту до практики надання психологічної допомоги [34, с. 268]. Критика традиційного універсалістського підходу була пов'язана здебільшого з труднощами його застосування в роботі з клієнтами, що є представниками національних меншин в США, зокрема афроамериканцями і американцями азійського походження.

Традиційна система надання психологічної допомоги у США ще в 1962 р. була названа “культурно інкапсульованою” (термін Г. Ренна), з причини нехтування культурним фоном клієнта та його впливом на світогляд

останнього [38, с. 7]. Визначаючи власний досвід як єдино правильний, культурно інкапсульований консультант має тенденцію підмінювати ним культурний досвід клієнта, що загрожує нанесенням потенційної шкоди конкретному індивіду, враховуючи можливі культурні відмінності між дійовими особами консультативного процесу. У зв'язку з цим, у 1978 році Президентською комісією з питань психічного здоров'я було проаналізовано ефективність традиційних підходів у психотерапії в роботі з етнічними меншинами в США. Було рекомендовано визнати неетичним ведення консультативного процесу без урахування культурних факторів. Окрім США питання підпорядкованості психологічного консультування принципу культуродоцільності розроблялося і в інших країнах колишньої Британської імперії, зокрема в Великобританії, Канаді та Новій Зеландії.

На сучасному етапі, вчення про культурну обумовленість психологічної допомоги отримує розвиток на теренах України. Так, обґрунтовуючи доцільність урахування культурної змінної в консультативному процесі, О.Ф. Бондаренко вказує на істотне розходження в ціннісних основах провідних психотерапевтичних парадигм, переважно західного походження, та ціннісній системі жителів східного православного ареалу. Зокрема, дослідження, спрямоване на виявлення аксіологічних засад в яких відображається і втілюється принципова відмінність руської людини, показало, що споглядальність, а не практицизм, любов і обов'язок, а не індивідуальна свобода виступають основними детермінантами семантичної структури, в якій втілена ментальність руської людини [4; 5].

Особливості застосування сучасних методів психологічної допомоги у вітчизняних соціокультурних умовах вивчаються в роботах З.Г. Кісарчук [16; 17]. На основі дослідження, проведеного у 2012–2013 роках, дослідницею були виокремлені змістовні відмінності методу символдрами у його класичному варіанті і такого, який практикується у вітчизняному психотерапевтичному просторі. Зокрема, заслуговують бути відміченими розбіжності в позиції психолога. Так, позиція вітчизняного символдраматиста виглядає більш відкритою і транспарентною ніж, наприклад, представника німецької культури, якому притаманний так званий стиль “холодного дзеркала”. Крім того, була віднайдена культуральна специфіка звернень по психологічну допомогу і низка розбіжностей процесуального характеру [17, с. 11–14].

В цілому ж, аналізуючи критерії ефективності психотерапевтичних методів, доцільно навести слова О.І. Сосланда: “...окрім “коли”, поза всяких сумнівів, дуже важливим є питання “де”. Неможливо уявити собі, що одна і та ж психотерапія буде однаково затребувана в країнах з різними культурами та історичним досвідом” [27, с. 32]. Таким чином, можна констатувати єдність поглядів дослідників щодо необхідності врахування культурної змінної в практиці надання психологічної допомоги.

Висновки. Отже, якщо культурно-історичний підхід і його вітчизняні й зарубіжні деривати, через призму яких проступає фундаментальна

значущість соціокультурних чинників, що зумовлюють життєвий світ особистості, посідає статус методологічної аксіоми, то цілком можливим видається на наш погляд обґрунтування із вказаних позицій і способів дій щодо надання психологічної допомоги, адекватної ментальності кожної конкретної особистості.

Перспективи подальших досліджень полягають у з'ясуванні і ствердженні культуродоцільних методів, що відповідають ментальній основі саме українського етносу.

Список використаних джерел:

1. Бандурка, А.М. (2000). *Етнопсихология*. Харьков : Изд-во Ун-та внутр. дел.
2. Берри, Дж. (2007). *Кросс-культурная психология. Исследования и применение*. Харьков : Гуманитарный Центр.
3. Бехтерев, В.М. (1921). *Коллективная рефлексология*. Петроград : Колос.
4. Бондаренко, А.Ф. (2005). Понятийный тезаурус этического персонализма как русской традиции в психотерапии. *Журнал практикующего психолога*, 11, 39–48.
5. Бондаренко, А.Ф. (2012). Культура языка в психотерапии и язык психотерапии в культуре. *Язык. Культура. Психотерапия* (с. 277–286). Киев : Кафедра.
6. Бурно, М.Е. (2015). О самобытной российской психотерапии: новой – полимодальной и традиционной – клинически-классической. *Теория и практика психотерапии*, 9(13), 2–16.
7. Вернадский, В.И. (1989). *Биосфера и ноосфера земли*. Москва : Наука.
8. Вундт, В. (2002). *Психология народов*. СПб. : Terra Fantastica.
9. Выготский, Л.С. (2005). *Психология развития человека*. Москва : Смысл.
10. Гильдебрандт, П.А. (н.д.). Мысли о народной психологии (извлечение из *Zeitschrift fuer Voelkerpsychologie und Sprachwissenschaft* изд. Лацарусомъ и Штейнталемъ). Режим доступа: <http://vrn-id.ru/filzaps64.htm>
11. Гумилев, Л.Н. (2009). *Этногенез и биосфера Земли*. СПб. : Питер.
12. Данилевский, Н.Я. (2008). *Россия и Европа: взгляд на культурные и политические отношения славянского мира к германо-романскому*. О. Платонов (Ред.). Москва : Институт русской цивилизации.
13. Доброхотов, А. (2007). *Избранное*. Москва : Издательский дом “Территория будущего”.
14. Емельянов-Лукьянчиков, М.А. (2007). К. Н. Леонтьев о национальной политике. *Известия высших учебных заведений*, 4, 23–30.
15. Ильин, И.А. (2007). *Сущность и своеобразие русской культуры*. Москва : Русская книга – XXI век.
16. Кісарчук, З.Г. (2012). *Соціокультурні чинники становлення сучасної парадигми психотерапевтичної допомоги особистості*. (Монографія). Київ : Імекс.
17. Кісарчук, З.Г. (2014). Теоретичні та технологічні аспекти застосування сучасних методів психодинамічної парадигми у вітчизняних соціокультурних умовах. *Актуальні проблеми психології*, 10, 5–20.
18. Крысько, В.Г. (2002). *Этническая психология*. Москва : Издательский центр “Академия”.

19. Леонтьев, К.Н. (1996). *Восток, Россия и славянство: Философская и политическая публицистика. Духовная проза (1872–1891)*. Москва.
20. Лурье, С.В. (2005). *Психологическая антропология: история, современное состояние, перспективы*. Москва : Академический проект.
21. Мечников, Л.И. (1995). *Цивилизация и великие исторические реки*. Издательство : Пангея.
22. Поршнева, Б.Ф. (1966). *Социальная психология и история*. Москва : Наука.
23. Поршнева, Б.Ф. (1973). *Противопоставление как компонент этнического самосознания*. Москва : Наука.
24. Сандомирский, М.Е. (2015). Интеллектуальное импортозамещение в отечественной психотерапии и современная российская культура. *Теория и практика психотерапии*, 9(13), 17–39.
25. Сеченов, И.М. (2001). *Элементы мысли*. СПб. : Питер. 2001.
26. Сосланд, А.И. (2000). *Теоретические основы построения терапевтического метода*. (Дис. канд. психол. наук). Москва.
27. Сосланд, А.И. (2013). *Фундаментальная структура психотерапевтического метода, или как создать свою школу в психотерапии*. Москва : МГППУ.
28. Тойнби, А. (1991). *Постижение истории*. Москва : Прогресс.
29. Фихте, И.Г. (1993). *Основные черты современной эпохи* (Т. 2). СПб.: Мифрил.
30. Фукуяма, Ф. (2007). *Конец истории и последний человек*. Москва : АСТ.
31. Хантингтон, С. (2003). *Столкновение цивилизаций*. Москва : АСТ.
32. Шпенглер, О. (1993). *Закат Европы*. Москва : Наука.
33. Шпет, Г.Г. (1996). *Введение в этническую психологию*. СПб. : Алетейя; Издательский дом П.Э.Т.
34. Worow, H. (1990). Counseling Psychology in the Minnesota Tradition. *Journal of Counseling and Development*, 68(3), 266–75.
35. Hays, P.A. (1995). Multicultural Applications of Cognitive-Behavior Therapy. *Professional Psychology: Research and Practice*, 26(3), 309–315.
36. Hippocrates. (1984). *Hippocratic writings*. Harmondsworth : Penguin.
37. Paranjpe, A. (2011). Indian Psychology and the International Context. *Psychology & Developing Societies*, 23(1), 1–26.
38. Pedersen, P.B. (2007). *Ethics, Competence, and Professional Issues in Cross-Cultural Counseling Counseling Across Cultures*. SAGE Publications.

References:

1. Bandurka, A.M. (2000). *Jetnopsihologija [Ethnopsychology]*. Khar'kov : Izd-vo Un-ta vnutr. Del [in Ukrainian].
2. Berri, Dzh. (2007). *Kross-kul'turnaja psihologija. Issledovanija i primenenie [Cross-cultural psychology: research and application]*. Kharkov : Gumanitarnyj Centr [in Russian].
3. Behterev, V.M. (1921). *Kollektivnaja refleksologija [Collective reflexology]*. Petrograd : Kolos [in Russian].
4. Bondarenko, A.F. (2005). Ponjatijnyj tezaurus jeticheskogo personalizma kak ruskoy tradicii v psihoterapii [Conceptual thesaurus of ethical personalism as a

- Russian tradition in psychotherapy]. *Zhurnal praktikujushhego psihologa – The Journal of Counseling Psychologist*, 11, 39–48 [in Russian].
5. Bondarenko, A.F. (2012). Kul'tura jazyka v psihoterapii i jazyk psihoterapii v kul'ture [Culture of language in psychotherapy and language of psychotherapy in culture]. *Jazyk. Kul'tura. Psihoterapija: sbornik nauchnyh statej – Language. Culture. Psychotherapy (c. 277–286)*. Kiev : Kafedra [in Russian].
 6. Burno, M.E. (2015). O samobytnoj rossijskoj psihoterapii: novoj – polimodal'noj i tradicionnoj – klinicheski-klassicheskoj [On the original Russian psychotherapy: new – polymodal and traditional – clinically classical]. *Teorija i praktika psihoterapii – Theory and Practice of Psychotherapy*, 9(13), 2–16. [in Russian].
 7. Vernadskij, V. I. (1989). *Biosfera i noosfera zemli [Biosphere and noosphere of the earth]*. Moscow : Nauka [in Russian].
 8. Vundt, V. (2002). *Psihologija narodov [Ethnic Psychology]*. SPb. : Terra Fantastica [in Russian].
 9. Vygotskij, L.S. (2005). *Psihologija razvitija cheloveka [Human Developmental Psychology]*. Moscow : Smysl [in Russian].
 10. Gil'debrandt, P.A. (n.d.). *Mysli o narodnoj psihologii [Thoughts on the folk psychology]*. Voronezh: Identifikacija. – URL: <http://vrn-id.ru/filzaps64.htm> [in Russian].
 11. Gumilev, L.N. (2009). *Jetnogenez i biosfera Zemli [Ethnogenesis and Biosphere of the Earth]*. SPb. : Piter [in Russian].
 12. Danilevskij, N.Ja. (2008). *Rossija i Evropa: vzgljad na kul'turnye i politicheskie otnoshenija slavjanskogo mira k germano-romanskomu [Russia and Europe: a Look at the Cultural and Political Relations of the Slavic World to the German-Romanesque]*. Moscow. : Institut Russkoj Civilizacii [in Russian].
 13. Dobrohotov, A. (2007). *Izbrannoe [Selected]*. Moscow : Territorija budushego [in Russian].
 14. Emel'janov-Luk'janchikov, M.A. (2007). K. N. Leont'ev o nacional'noj politike [Leontiev on National Politics]. *Izvestija vysshih uchebnyh zavedenij – The News of Higher Educational Institutes*, 4, 23–30 [in Russian].
 15. Il'in, I.A. (2007). *Sushhnost' i svoeobrazie russkoj kul'tury [The Essence and Originality of Russian Culture]*. Moscow : Russkaja Kniga [in Russian].
 16. Kisarchuk, Z.G. (2012). *Sociokul'turni chinniki stanovlennja suchasnoj paradigmi psihoterapevtichnoj dopomogi osobistosti [Sociocultural factors of formation of the modern paradigm of psychotherapeutic help of the person]*. Kyiv : Imeks [in Ukrainian].
 17. Kisarchuk, Z.G. (2014). Teoretichni ta tehnologichni aspekti zastosuvannja suchasnih metodiv psihodinamichnoj paradigmi u vitchiznjanijh sociokul'turnijh umovah [Theoretical and technological aspects of application of modern methods of psychodynamic paradigm in domestic sociocultural conditions]. *Aktual'ni problemi psihologii – Actual Problems of Psychology*, 10, 5–20 [in Ukrainian].
 18. Krys'ko, V.G. (2002). *Jetnicheskaja psihologija [Ethnopsychology]*. M. : Izdatel'skij centr “Akademija” [in Russian].
 19. Leont'ev, K.N. (1996). *Vostok, Rossija i Slavjanstvo: Filosofskaja i politicheskaja publicistika [East, Russia and Slavyanstvo: Fylosofskaya Political and Opinion Journalism]*. Moscow [in Russian].

20. Lur'e, S.V. (2005). *Psichologicheskaja antropologija: istorija, sovremennoe sostojanie, perspektivy* [Psychological Anthropology: History, Current State, Prospects]. Moscow : Akademicheskij proekt [in Russian].
21. Mechnikov, L.I. (1995). *Civilizacija i velikie istoricheskie reki* [Civilization and Great Historical Rivers]. Izdatel'stvo : Pangeja [in Russian].
22. Porshnev, B.F. (1966). *Social'naja psihologija i istorija* [Social Psychology and History]. Moscow : "Nauka" [in Russian].
23. Porshnev, B.F. (1973). *Protivopostavlenie kak komponent jetnicheskogo samosoznanija* [Opposition as a component of ethnic self-consciousness]. Moscow : Nauka [in Russian].
24. Sandomirskij, M. (2015). Intellektual'noe importozameshhenie v otechestvennoj psihoterapii i sovremennaja rossijskaja kul'tura [Intellectual import substitution in domestic psychotherapy and modern Russian culture]. *Teorija i praktika psihoterapii – Theory and Practice of Psychotherapy*, 9(13), 17–39 [in Russian].
25. Sechenov, I.M. (2001). *Jelementy mysli* [Element of thoughts]. SPb. : Piter [in Russian].
26. Sosland, A.I. (2000). Teoreticheskie osnovy postroenija terapevticheskogo metoda [Theoretical bases of construction of a therapeutic method]. *Candidate's thesis*. Moscow [in Russian].
27. Sosland, A.I. (2013). *Fundamental'naja struktura psihoterapevticheskogo metoda, ili kak sozdat' svoju shkolu v psihoterapii* [The fundamental structure of the psychotherapeutic method, or how to create your own school in psychotherapy]. Moscow : MGPPU [in Russian].
28. Tojnbi, A. (1991). *Postizhenie istorii* [Comprehension of history]. Moscow : Progress [in Russian].
29. Fihte, I.G. (1906). *Osnovnye cherty sovremennoj jepohi* [The main features of the modern era]. SPb [in Russian].
30. Fukujama, F. (2007). *Konec istorii i poslednij chelovek* [The end of the history and the last man]. Moscow : AST [in Russian].
31. Hantington, S. (2003). *Stolknovenie civilizacij* [Clash of civilizations]. Moscow : Izdatel'stvo AST [in Russian].
32. Shpengler, O. (1993). *Zakat Evropy* [Sunset of Western World]. M. : Nauka [in Russian].
33. Shpet, G.G. (1996). *Vvedenie v jetnicheskiju psihologiju* [Introduction to ethnic psychology]. Izdatel'stvo: P.Je.T; Aletejja [in Russian].
34. Borow, H. (1990). Counseling Psychology in the Minnesota Tradition. *Journal of Counseling and Development*, 68(3), 266–75. [in English].
35. Hays, P.A. (1995). Multicultural Applications of Cognitive-Behavior Therapy. *Professional Psychology: Research and Practice*, 26(3), 309–315. [in English].
36. Hippocrates. (1984). *Writings*. Harmondsworth: Penguin [in English].
37. Paranjpe, A. (2011). Indian Psychology and the International Context. *Psychology & Developing Societies*, 23(1), 1–26 [in English].
38. Pedersen, P.B. (2007). *Ethics, Competence, and Professional Issues in Cross-Cultural Counseling Counseling Across Cultures*. SAGE Publications [in English].

Федько С.Л. Культуросообразный подход в психологическом консультировании: генезис феномена. Статья посвящена рассмотрению теоретических и практических предпосылок возникновения культурно-

ориентированного подхода в практике оказания психологической помощи. Феномен культуры позиционируется как одна из важнейших детерминант, способных влиять на проявления общественного сознания. Это становится основанием для включения принципа культуросообразности в те сферы, непосредственным объектом работы которых является человек и человеческая психика.

Определено, что проблема имплементации культуросообразного подхода в практику оказания психологической помощи основывается на теории обусловленности особенностей высшего психического функционирования человека социокультурными факторами – философскими, религиозными, политическими, экономическими, правовыми, которые являются системообразующими единицами в ареале существования индивида. Доказано, что, поскольку культурный подход в психологии имеет статус общепсихологических теории, с его позиций возможно объяснение разного рода психологических практик.

Подчеркивается, что в генезисе культуросообразного подхода в психологии можно выделить как непосредственно психологические (например, культурная обусловленность психического), так и социально-политические факторы. Представлено комплексный анализ существующих взглядов на проблему психологии в культурном контексте. Определены фундаментальные принципы создания культурно-ориентированных моделей психологического консультирования.

В статье рассмотрены научные отрасли и течения, которые служили предпосылками развития рассматриваемого подхода: концепция географического детерминизма, теория этногенеза, энвайронментализм, учение о ноосфере, этнопсихологическое направление и др. Изучение современного состояния культуросообразного подхода в психологическом консультировании приводится с опорой как на украинских исследователей, так и на ученых из ближнего и дальнего зарубежья: А. Ф. Бондаренко, М. Е. Бурно, С. Г. Кисарчук, М. Сандомирского, А. И. Сосланда, Дж. Берри, В. Кима и др.

Предложенные теоретические результаты могут стать основой для будущего широкомасштабного изучения культурных аспектов консультирования. Перспективой на будущее является выяснение и утверждения культуросообразных методов, соответствующих ментальной основе украинского этноса.

Ключевые слова: кросс-культурная психология, этнопсихология, психологическое консультирование, социокультурная компетентность, принцип культуросообразности.

Fedko S.L. Culturally Appropriate Approach in Psychological Counseling: the Genesis of the Phenomenon. The article focuses upon the theoretical and practical preconditions for culturally oriented approach in psychological counseling. It is determined that the problem of implementation of culturally appropriate approach in psychological counseling is based on the theory of conditionality of human mental functioning by sociocultural factors (philosophical, religious, political, economic, legal etc.) which are considered to be the system-forming units of the individual existence. It is proved that, since the cultural approach in psychology currently has the status of a general psychological theory, it is possible to explain various kinds of psychological practices from its point.

It is highlighted that both psychological (e.g., cultural conditioning of the mental) and sociopolitical factors can be distinguished in the genesis of a culturally appropriate approach in psychology.

The comprehensive analysis of existing views on the issue of psychology in certain cultural context was provided. The fundamental principles for creating the culturally-oriented models of psychological counselling, were defined. The study of the current state of the culture-oriented approach in psychological counseling is based on scientific publications by both Ukrainian and foreign researchers: A. F. Bondarenko, M. E. Burno, S. G. Kisarchuk, M. Sandomirsky, A. I. Sosland, J. Berry, V. Kim and others.

The suggested theoretical results are able to provide a framework for future large-scale study of the cultural aspects of counseling. The prospects for the future are clarifying and affirming culturally appropriate methods that correspond to the mental basis of the Ukrainian ethnic group.

Key words: cross-cultural psychology, ethnopsychology, psychological counseling, socio-cultural competence, the principle of cultural appropriateness.

УДК 159.98

ХАРЧЕНКО Н.А.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань
kharchenkon.a@ukr.net

МАРИНОВА А.П.

магістрантка Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АКЦЕНТУЙОВАНИХ ПІДЛІТКІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІД ЧАС ПАНДЕМІЇ COVID-19

Харченко Н.А., Маринова А.П. Психологічні особливості акцентуєваних підлітків з різним рівнем соціального інтелекту під час пандемії COVID-19. Дану статтю присвячено аналізу результатів теоретико-емпіричного дослідження особливостей акцентуєваних підлітків з різним рівнем соціального інтелекту під час пандемії COVID-19. Встановлено, що здатність до адаптації особистості з акцентуєваними рисами – питання, яке цікавить психологів, соціальних педагогів. Найбільший інтерес представляють механізми підтримки та узгодженості Я-концепції у акцентуєваної особистості та зв'язок акцентуацій із соціальним інтелектом, де ключовим аспектом є толерантність до умов невизначеності. Визначено, що соціальний інтелект є частиною загального інтелекту і передбачає здатність особистості здійснювати свою соціальну поведінку, взаємодіяти з іншими людьми. Доведено, що результатом вияву соціального інтелекту особистості є набуття нею соціальної компетентності, що особливо актуально в умовах пандемії, зумовленої коронавірусною інфекцією. Встановлено, що підлітки з високим рівнем соціального інтелекту та з гіпертимною акцентуацією гірше адаптуються до карантинних обмежень, ніж підлітки

лабільною та астено-невротичною акцентуацією та середнім рівнем соціального інтелекту, за таких умов слід більш індивідуалізовано підходити до навчання таких підлітків та надання їм психологічної допомоги.

Ключові слова: підлітковий вік, акцентуації характеру, особистість, соціальний інтелект, толерантність до невизначеності, адаптація.

Постановка проблеми. Пандемія коронавірусної хвороби суттєво вплинула на психологічне благополуччя підлітків, особливо з вираженими акцентуаціями характеру. Дистанційне навчання, ситуація соціальної невизначеності і невизначеності матеріальних ресурсів родин, страх за рідних, зокрема в сім'ях, де хтось хворів чи навіть помер від цієї хвороби, все це так чи інакше вплинуло на психологічний стан підлітків.

Одним з найважливіших критеріїв результативності сучасної шкільної освіти є сформованість здатності особистості випускника кожної її ланки до самостійного і відповідального вибору та самореалізації. Однак традиційний підхід в організації освітнього процесу, який характеризується переважною роллю вчителя і пасивною позицією учня як об'єкта педагогічного впливу, не повною мірою забезпечує досягнення необхідних результатів якості освіти.

Здатність до адаптації особистості з акцентуйованими рисами – питання, яке цікавить психологів, соціальних педагогів. Найбільший інтерес представляють механізми підтримки та узгодженості Я-концепції у акцентуйованій особистості та зв'язок акцентуацій із соціальним інтелектом, де ключовим аспектом є толерантність до умов невизначеності, що особливо актуально у наш час.

Останні дослідження і публікації. Поняття «акцентуація» вперше ввів німецький психіатр і психолог К. Леонгард [2]. Ним розроблена і описана класифікація акцентуацій характеру особистості. У працях К. Леонгарда використовується як поняття «акцентуйована особа», так і «акцентуйовані риси характеру». Акцентуація характеру, за К. Леонгардом, це щось проміжне між психопатією і нормою. На думку А. Е. Лічко, більш правильно говорити про «акцентуацію характеру» на тій підставі, що особистість – поняття набагато складніше, ніж характер. Воно включає інтелект, здібності, світогляд та ін. А. Е. Лічко [3] досліджував і класифікував акцентуації характеру у підлітковому віці. Природно, що ми спирались у своїй роботі на його класифікацію. Ми не виявили принципових розбіжностей між концепціями і класифікаціями названих дослідників. Основна різниця полягає в тому, що К. Леонгард вивчав властивості акцентуйованих рис з позиції їх сталості і ригідності, а А. Е. Лічко в динаміці їх розвитку і перетворень. Отже, можна з впевненістю говорити про їх взаємовідповідність і взаємодоповнюваність у трактуваннях і визначеннях акцентуацій характеру.

При розумінні під характером базису особистості, що формується в підлітковому віці, виникає питання про ті конкретні психічні феномени, які складають характер, його компоненти. С. Л. Рубінштейн визначав характер наступним чином: «Риси характеру – це ті суттєві властивості людини, з яких з певною логікою і внутрішньої послідовністю впливає одна лінія

поведінки, одні вчинки і якими виключаються як несумісні з ними, такі, що їм суперечать» [4, с. 664]. Ю. Б. Гіппенрейтер визначає характер як «сукупність стійких властивостей індивіда, в яких виражаються способи його поведінки та способи емоційного реагування» [1, с. 336]. Під характером ми будемо розуміти стійкі способи реагування людини на інших людей в ситуаціях повсякденного життя і в екстремальних ситуаціях. Ми вважаємо, що стійкі способи реагування формуються під впливом емоційних і вольових якостей людини, а підлітковий вік у цьому процесі є сенситивним.

Соціальний інтелект – це сукупність здібностей, що визначає успішність соціальної взаємодії. Включає в себе здатність розуміти поведінку іншої людини, свою власну поведінку, а також здатність діяти відповідно до ситуації. Поняття соціального інтелекту часто пов'язують з поняттям емоційного інтелекту, позаяк ідея емоційного інтелекту виросла з соціального. Однак більшість авторів вважають, що ці поняття просто перетинаються. Дж. Гілфорд був першим дослідником, що підійшов до проблеми соціального інтелекту з точки зору вимірювання. Він розробив тест соціального інтелекту і, крім того, припустив, що соціальний інтелект є одиницею, що не залежить від загального інтелектуального фактора, однак пов'язаною з пізнанням інформації про поведінку. Через відсутність системних досліджень, присвячених феномену розвитку соціального інтелекту, вивчалися лише окремі складові поняття соціального інтелекту та його розвитку: соціальна компетентність, комунікативні здатності, емоційний інтелект. Уявлення про розвиток соціального інтелекту розкрито крізь вікову періодизацію та надбання у сфері вікової психології Д.Б. Ельконіна та Ж.Піаже.

Загалом, соціальний інтелект (СІ) – інтегральна інтелектуальна здібність, яка визначає успішність спілкування і соціальної адаптації. СІ об'єднує і регулює пізнавальні процеси, які пов'язані з відображенням соціальних об'єктів (людину як партнера по спілкуванню, групи людей). До процесів, які його створюють, відносяться соціальна сенситивність, соціальна перцепція, соціальна пам'ять і соціальне мислення. СІ забезпечує розуміння вчинків і дій людей, розуміння мовної продукції людини, а також її невербальних реакцій (міміки, поз, жестів). Він являється позитивною складовою комунікативних здібностей особистості і професійно важливою якістю у професіях типу «людина – людина», а також у деяких професіях типу «людина -художній образ». В онтогенезі СІ розвивається пізніше, ніж емоційна складова комунікативних здібностей – емпатія. Його формування стимулюється початком шкільного навчання. В цей період збільшується коло спілкування дитини, розвивається її сенситивність, соціально-перцептивні здібності, здібність переживати за іншого без безпосереднього сприйняття його почуттів, здібність до децентрації (уміння стати на точку зору іншої людини, відрізнити свою точку зору від інших можливих), що і складає основу соціального інтелекту [5].

Як показали дослідження Ж. Паже, формування здатності до доцентрації пов'язано з подоланням егоцентризму. Згідно з концепцією Дж. Гілфорда, СІ представляє систему інтелектуальних здібностей, незалежну від факторів загального інтелекту. Ці здібності також, як і загальноінтелектуальні, можуть бути описані у просторі трьох перемінних: зміст, операції, результати. Дж. Гілфорд виділив лише одну операцію – пізнання (С) і зосередив свої дослідження на пізнанні поведінки (СВ). Ця здібність включає 6 факторів:

1. Пізнання елементів поведінки (СВU) – здібність виділяти з контексту вербальну і невербальну експресію поведінки.

2. Пізнання класів поведінки (СВС) – здібність розпізнавати загальні властивості у деякому потоці експресивної або ситуативної інформації про поведінку

3. Пізнання відношень поведінки (СВR) – здібність розуміти відношення, які існують між одиницями інформації про поведінку.

4. Пізнання системи поведінки (СВS) – здібність розуміти логіку розвитку цілісних ситуацій взаємодії людей, сутність їх поведінки в цих ситуаціях.

5. Пізнання перетворень поведінки (СВТ) – здібність розуміти зміни значень подібної поведінки (вербальної або невербальної) в різних ситуаціях, ситуаційних контекстах.

6. Пізнання результатів поведінки (СВІ) – здібність передбачення наслідків поведінки, виходячи з наявної інформації.

Модель Дж. Гілфорда відкрила дорогу для побудови тестової батареї, яка діагностує соціальний інтелект [8].

Метою даної статті є висвітлення психологічних особливостей акцентуованих підлітків з різним рівнем соціального інтелекту під час пандемії COVID-19.

Виклад методики і результатів досліджень. Для діагностики акцентуацій характеру нами було використано патохарактериологічний діагностичний опитувальник А.Є. Личко; для діагностики рівня соціального інтелекту – опитувальник соціального інтелекту Дж. Гілфорда. Всього у дослідженні взяли участь 88 підлітків, з них 46 жіночої та 42 чоловічої статі.

Таблиця 1

Співвідношення типів акцентуацій характеру в гендерних групах

№	Тип акцентуації	Хлопці (n=42)	Дівчата (n=46)
1	Гіпертимний	18 (20,45%)	19 (21,59%)
2	Істероїдний	1 (1,14%)	4 (4,55%)
3	Лабільний	8 (9,09%)	9 (10,23%)
4	Астено-невротичний	6 (6,82%)	7 (7,95%)
5	Нестійкий	4 (4,55%)	0
6	Психастенічний	2 (2,27%)	2(2,27%)
7	Сенситивний	1 (1,14%)	1 (1,14%)

8	Шизоїдний	0	0
9	Циклоїдний	0	0
10	Епілептоїдний	0	0
11	Конформний	2 (2,27%)	4 (4,55%)
Всього акцентуацій		8	7

Як видно з табл. 1, з 11 наявних у підлітків чоловічої статі виявлено 8, а у підлітків жіночої статі – 7 акцентуацій. Більшість підлітків обох статей (42,05 %) мають акцентуацію за гіпертимним типом, що виражається в постійному підвищеному настрої і життєвому тонусі, нестримній активності і жадобі спілкування, в тенденції розкидатися і не доводити почате до кінця. Люди з гіпертимною акцентуацією характеру не переносять одноманітної обстановки, монотонної праці, самотності та обмеженості контактів, неробства. Тим не менше, їх відрізняє енергійність, активна життєва позиція, комунікабельність, а гарний настрій мало залежить від обстановки. Люди з гіпертимною акцентуацією легко змінюють свої захоплення, люблять ризик. У табл. 2 представлено особливості компонентів соціального інтелекту досліджуваних підлітків.

Таблиця 2

Особливості соціального інтелекту підлітків

№	Показник соціального інтелекту	Хлопці (n=42)	Дівчата (n=46)
1	Соціальне прогнозування	3,21	3,47
2	Саморегуляція	1,19	1,44
3	Соціальна адаптація	3,17	3,19
4	Соціальна взаємодія	4,09	4,53
5	Соціально-комунікативна незграбність	2,08	1,76
6	Нетерплячість до невизначеності	4,44	,27
7	Конформність	2,12	2,13
8	Домінування	2,19	2,17
9	Прагнення до успіху	3,77	3,63
10	Фрустраційна толерантність	1,06	1,28

Отже, досліджувані підлітки орієнтовані переважно на соціальну взаємодію, мають виражене прагнення до успіху, володіють соціальним прогнозуванням, однак мають низький рівень саморегуляції, терплячості до невизначеності та фрустраційної толерантності. Статистичний аналіз показав відсутність значущих відмінностей за вираженістю складових соціального інтелекту підлітків (при $p > 0,05$).

Кореляційний аналіз застосованих нами методик показав наявність статистично значущих зв'язків між гіпертимною та лабільною акцентуаціями з домінуванням ($r=0,675$; $r=0,865$; $p < 0,05$), прагненням до успіху ($r=0,749$;

$r=0,649$; $p<0,05$), соціальною адаптацією ($r=0,887$; $r=0,548$; $p<0,05$) та соціальною взаємодією ($r=0,744$; $r=0,806$; $p<0,05$).

Проаналізувавши отримані дані, можна стверджувати наступне.

Підлітки з гіпертимним типом акцентуації характеру відрізняються вираженою завзятістю, наполегливістю, сміливістю і рішучістю. Для збудження емоцій у таких підлітків необхідний емоціогенний подразник достатньої сили, при цьому емоції легко змінюють одна одну, емоційні стани не порушують ефективність спілкування та діяльності, емоційний фон оцінюється як переважно позитивний, який, в свою чергу, позитивно позначається на соціальній взаємодії.

Лабільні підлітки відрізняються слабкою витривалістю до несприятливих умов, труднощами утримання тривалого вольового зусилля, слабкістю контролю емоцій захисного характеру і нерішучістю. Емоційні стани виникають при впливі слабких емоціогенних подразників і негативно впливають на ефективність спілкування та діяльності. Вони сильно виражені в поведінці, тому лабільні підлітки легко відгукуються на емоційні стани інших людей, і, відповідно характеризуються достатньо високим рівнем соціального інтелекту.

Нестійкі підлітки відрізняються нездатністю тривалий час переносити несприятливі впливи, нездатністю утримувати вольове зусилля як в короткочасній, так і в довгостроковій перспективі, неможливістю пригнічувати захисні і імпульсивні емоційні реакції, легкістю прийняття рішення.

Астено-невротичні підлітки відрізняються слабкою цілеспрямованістю і самовладанням, низькою мотивацією досягнень, легкістю виникнення емоційних реакцій і інтенсивністю емоційних переживань. Дані підлітки емоційно чуйні, емоційний фон у них переважно має тенденцію до позитивного, їхній соціальний інтелект переважно на середньому рівні, при цьому деякі його складові виражені дуже сильно, а деякі – дуже слабо.

Підлітки з тривожною акцентуацією та які страждають на депресію та тривожні розлади, можуть відчувати себе дуже погано через новини про смерть та хвороби навколо них [6]. Особливо це стосується підлітків, які перебувають на карантині під підозрою на COVID-19 або з діагнозом даної хвороби, у них можуть навіть розвинутися такі психічні розлади, як гострий стрес та розлади адаптації. Розлука з батьками, стигматизація, страх перед невідомою хворобою та соціальна ізоляція мають негативний психологічний вплив на підлітків. Попередні дослідження показують, що негативний психологічний вплив карантину можна виявитися навіть через місяці та роки, а середні показники посттравматичного стресу у дітей та підлітків, які перебувають на карантині, зростають у чотири рази порівняно з дітьми без карантину [7]. Окреслені нами основні засади надання психологічної допомоги ґрунтуються на основних принципах заспокоєння дітей, дотримання режиму дня, безпечної дистанції та правил особистої гігієни, крім того дорослим слід визнати наявність складних переживань підлітків і

максимально чесно відповідати на їхні запитання. Слід уникати впливу на підлітків новин, що провокують паніку, та стимулювати позитивне використання соціальних медіа, наприклад. формувати групи підтримки тощо. Крім того, слід також контролювати час перебування підлітків перед екранами лаптопів і смартфонів.

Необхідно встановити час для кількох регулярних заходів щодня, таких як домашнє репетиторство, телефонні дзвінки з другом або спільне приготування їжі, сімейні страви; виконувати ці дії щодня в один і той же час. Слідкувати, щоб підлітки щодня проводили деякий час на свіжому повітрі або щодня виконували фізичні вправи. Якщо хтось не може вийти на вулицю, слід запропонувати йому принаймні дві години провести біля вікна, дивлячись на денне світло і зосереджуючись на спокої. Соціальні взаємодії важливі навіть під час соціального дистанціювання; відеоконференції, телефон або текстові повідомлення в режимі реального часу потрібно проводити регулярно. Слід уникати частого денного сну, або обмежити його 30 хвилин – дрімота може ускладнити засипання вночі. Крім того, варто уникати яскравого (особливо синього) світла, такого як екрани комп'ютерів, смартфони ввечері. Синє світло пригнічує гормон, який сприяє засинанню. Втім дуже важливо саме в період пандемії дотримуватися природніх ритмів підлітків, не руйнувати вже сформовані стереотипи поведінки. Якщо підліток сумує, що не має дня народження, або пропускає важливу соціальну подію, слід вербально і щиро визнати його втрати, співчутливо вислухайте думки, почуття та емоції та спільно визначити деякі можливі шляхи вирішення проблеми.

Ігнорування безпосередніх і довгострокових психологічних наслідків пандемії COVID-19 було б катастрофічним, особливо для дітей та підлітків. Втручання мають бути зосереджені на вихованні життєстійкості шляхом кращого спілкування, щоб мінімізувати їхні страхи та занепокоєння, заохочуючи рутину та фізичні навантаження, та вживаючи заходів для зменшення самотності.

Висновки, перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Сучасні дослідження дозволяють узагальнити визначення соціального інтелекту як комплексу психічних властивостей особистості, який дозволяє шляхом розумових операцій ефективно взаємодіяти з іншими людьми, забезпечує вірне трактування їхніх вчинків, вербальних і невербальних реакцій, здатність до усвідомлення і вирішення в розумовому плані різних завдань і проблем, що постають в реальних ситуаціях життєдіяльності. Соціальний інтелект визначається частиною загального інтелекту і передбачає здатність особистості здійснювати свою соціальну поведінку, взаємодіяти з іншими людьми. Результатом вияву соціального інтелекту особистості є набуття нею соціальної компетентності, що особливо актуально в умовах пандемії, зумовленої коронавірусною інфекцією. Нами встановлено, що підлітки з високим рівнем соціального інтелекту та з гіпертимною акцентуацією гірше адаптуються до карантинних обмежень, ніж

підлітки лабільною та астено-невротичною акцентуацією та середнім рівнем соціального інтелекту, за таких умов слід більш індивідуалізовано підходити до навчання таких підлітків та надання їм психологічної допомоги.

Список використаних джерел

1. Гиппенрейтер Ю. Б. (2013) *Поведение ребёнка в руках родителей*. Москва: АСТ.
2. Леонгард К. (1997) *Акцентуированные личности*. Ростов н/Д. Феникс.
3. Личко А. Е. (2013) *Психопатии и акцентуации характера у подростков: патохарактерологический диагностический опросник для подростков (ПДО)*. СПб.: Речь.
4. Рубинштейн С. Л. (2000) *Основы общей психологии*. СПб.: Питер.
5. Octavius G. S., Silviani F. R., Lesmandjaja A., Juliansen A. Impact of COVID-19 on adolescents' mental health: a systematic review. *Middle East current psychiatry*, 2020. Vol. 27(1). P. 1-8.
6. Saurabh K., Ranjan S. Compliance and psychological impact of quarantine in children and adolescents due to Covid-19 pandemic. *The Indian Journal of Pediatrics*, 2020. Vol. 87. P. 532-536.
7. Xiang M., Zhang Z., Kuwahara K. Impact of COVID-19 pandemic on children and adolescents' lifestyle behavior larger than expected. *Progress in cardiovascular diseases*, 2020. Vol. 63(4). P. 531-543.
8. Zhou X. Managing psychological distress in children and adolescents following the COVID-19 epidemic: A cooperative approach. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 2020. Vol. 12(S1). P. 76-88.

References:

1. Gippenreyter, YU. B. (2013) *Povedeniye rebonka v rukakh roditeley*. [The behavior of the child in the hands of the parents]. Moskva. [in Russian].
2. Leongard, K. (1997) *Aktsentuirovannyye lichnosti*. [Accentuated personality]. Rostov n/D. [in Russian].
3. Lichko, A. Ye. (2013) *Psikhopatii i aktsentuatsii kharaktera u podrostkov: patokharakterologicheskii diagnosticheskiy oprosnik dlya podrostkov (PDO)*. [Psychopathies and character accentuations in adolescents: pathocharacterological diagnostic questionnaire for adolescents (PDO)]. SPb. [in Russian].
4. Rubinshteyn, S. L. (2000) *Osnovy obshchey psikhologii*. [Fundamentals of General Psychology]. SPb. [in Russian].
5. Octavius, G. S., Silviani, F. R., Lesmandjaja, A., & Juliansen, A. (2020). Impact of COVID-19 on adolescents' mental health: a systematic review. *Middle East current psychiatry*, 27(1), 1-8.
6. Saurabh, K., & Ranjan, S. (2020). Compliance and psychological impact of quarantine in children and adolescents due to Covid-19 pandemic. *The Indian Journal of Pediatrics*, 87, 532-536.
7. Xiang, M., Zhang, Z., & Kuwahara, K. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on children and adolescents' lifestyle behavior larger than expected. *Progress in cardiovascular diseases*, 63(4), 531-543.

8. Zhou, X. (2020). Managing psychological distress in children and adolescents following the COVID-19 epidemic: A cooperative approach. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), 76-88.

Харченко Н.А., Маринова А.П. Психологические особенности акцентуированных подростков с различным уровнем социального интеллекта во время пандемии COVID-19. Данная статья посвящена анализу результатов теоретико-эмпирического исследования особенностей акцентуированных подростков с различным уровнем социального интеллекта во время пандемии COVID-19. Установлено, что способность к адаптации личности с акцентуированными чертами – вопрос, который интересует психологов, социальных педагогов. Наибольший интерес представляют механизмы поддержки и согласованности Я-концепции в акцентуированной личности и связь акцентуаций с социальным интеллектом, где ключевым аспектом является толерантность к условиям неопределенности. Определено, что социальный интеллект является частью общего интеллекта и предполагает способность личности осуществлять свое социальное поведение, взаимодействовать с другими людьми. Доказано, что результатом проявления социального интеллекта личности является приобретение ею социальной компетентности, что особенно актуально в условиях пандемии, обусловленной коронавирусной инфекцией. Установлено, что подростки с высоким уровнем социального интеллекта и с гипертимной акцентуацией хуже адаптируются к условиям карантина, чем подростки лабильной и астено-невротической акцентуациями и средним уровнем социального интеллекта, при таких условиях следует более индивидуализировано подходить к обучению таких подростков и оказанию им психологической помощи.

Ключевые слова: подростковый возраст, акцентуации характера, личность, социальный интеллект, толерантность к неопределенности, адаптация.

Kharchenko N.A., Marinova A.P. Psychological features of accentuated adolescents with different levels of social intelligence during the COVID-19 pandemic. This article is devoted to the analysis of the results of theoretical and empirical research of the features of accentuated adolescents with different levels of social intelligence during the COVID-19 pandemic. It is established that the ability to adapt a person with accentuated traits is an issue of interest to psychologists and social educators. Of the greatest interest are the mechanisms of support and coherence of the self-concept in the accentuated personality and the connection of accentuations with social intelligence, where the key aspect is tolerance to conditions of uncertainty. It is determined that social intelligence is part of the general intellect and involves the ability of the individual to carry out their social behavior, interact with other people. It is proved that the result of the manifestation of social intelligence of an individual is the acquisition of social competence, which is especially relevant in a pandemic caused by coronavirus infection. Adolescents with a high level of social intelligence and hyperthymic accentuation have been found to be less able to adapt to quarantine restrictions than adolescents with labile and astheno-neurotic accentuation and a medium level of social intelligence.

Keywords: adolescence, character accentuations, personality, social intelligence, tolerance to uncertainty, adaptation.

ЧЕРКАСЬКА Є.Ф.

*аспірантка Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
лабораторія методології і теорії психології, м. Київ.*

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ В УМОВАХ ЕКСТРИМАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Черкаська Є.Ф. Формування емоційної стійкості в умовах екстремальної педагогіки. Педагогічна діяльність наповнена різного роду напруженими ситуаціями і різного роду екстремальними факторами, що детермінують можливість підвищеного емоційного вигорання і пред'являють особливі вимоги до емоційної стійкості. Педагог повинен ставитися до екстремальних обставин у своїй професійній діяльності як до невід'ємного елементу педагогічної діяльності і вміти ефективно долати важкі життєві ситуації, бути готовим до їх подолання, використовуючи для цього різні способи і форми. В сучасних умовах більшість педагогів не володіють необхідними життєвими навичками, у них немає досвіду ефективних дій в екстремальних ситуаціях і їх подолання, у них виникає внутрішня напруга, вони не можуть знайти продуктивний вихід з важкої життєвої ситуації, що в свою чергу може привезти до внутрішніх конфліктних станів, фрустрації, стресів, кризових станів.

Головною умовою формування емоційної стійкості є така професійна підготовка майбутнього педагога, яка виступає як цілісна система особистісного і професійного розвитку. Емоційна стійкість у професійній діяльності розглядається як професійно значуща якість особистості педагога, є показником професійного розвитку, готовності до педагогічної діяльності та її формування необхідно приділяти особливу увагу.

Подолання екстремальної ситуації в педагогічній діяльності багато в чому залежить від уміння викладача керувати своїми емоціями з метою попередження порушення внутрішнього балансу і до набуття навичок контролю над стресором і рівнем емоційного навантаження на учнів. Екстремальна педагогіка повинна забезпечити здатність функціонування психіки майбутнього педагога професійного навчання в оптимальному стані в рамках його перебування в екстремальній ситуації.

Наявність у педагога підготовленості до екстремальних ситуацій, робить позитивний вплив на особистість викладача, його професіоналізм. Усвідомлення власної невідготовленості, неготовності до педагогічної діяльності в екстремальній ситуації – це основне джерело труднощів у педагогічній діяльності. Підготовлений до екстремальних ситуацій педагог менше нервує, хвилюється, не схильний до істеричної манери поведінки, допускає менше помилок в професійній діяльності.

Ключові слова: емоційна стійкість, екстремальна педагогіка, екстремальні ситуації, емоційний інтелект, педагог, ефективність педагогічної діяльності.

Постановка проблеми. Сучасна школа висуває особливі вимоги до рівня емоційного розвитку педагога, до його емоційної стійкості і врівноваженості нервових процесів. Високі вимоги обумовлені тим, що педагогу необхідно витримувати дії сильних подразників і вміти

концентрувати увагу, зберігати високий емоційний тонус, проявляти терплячість і зібраність, бути витриманим і спокійним в умовах, що змінюються діяльності.

В останні роки все частіше педагогічна діяльність пов'язана з різними екстремальними ситуаціями: з різними проявами девіантної поведінки учнів і їх батьків, які, зокрема, можуть призвести до загрози життю, психічного і фізичного здоров'я всіх суб'єктів освітнього процесу.

Педагог повинен ставитися до екстремальних обставин у своїй професійній діяльності як до необхідного її елементу і вміти ефективно долати важкі життєві ситуації, бути готовим до їх подолання, використовуючи для цього різні способи і форми. В сучасних умовах більшість педагогів не володіють необхідними життєвими навичками, у них немає досвіду продуктивних дій в екстремальних ситуаціях і їх подолання, у них виникає внутрішня напруга, вони не можуть знайти продуктивний вихід з важкої життєвої ситуації, що в свою чергу може привести до внутрішніх конфліктних станів, фрустрації, стресів, кризових станів.

Аналіз досліджень і публікацій. У дослідженні Т. А. Савіної, емоційна стійкість педагога розглядається як психологічна характеристика дорослої людини, яка характеризує її як емоційно зрілу особистість, здатну долати стан зайвого емоційного збудження, в складних життєвих ситуаціях. Емоційна стійкість здатна знижувати вплив сильних емоційних впливів, долати крайній стрес, сприяє прояву готовності до діяльності в екстремальних ситуаціях. Це найважливіший фактор психологічної надійності, ефективності, успішності в рамках діяльності педагога в екстремальних ситуаціях, які можуть статися в педагогічній діяльності[6].

У дослідженні Л. Ф. Мальгіної, під емоційною стійкістю розуміється здатність людини підтримувати динамічну рівновагу між збереженням адекватної поведінки значною ситуації і підтримкою цілісності особистості, здатність людини підтримувати комфортне емоційний стан після стресу. Показниками сформованої самооцінки, на думку автора, є: адекватна самооцінка, здатність до рефлексивної і вольової регуляції поведінки, низький рівень невротичності[4].

У статті Т. І. Куликової і Д. В. Малій [2] говориться про те, що успішне проектування педагогами психологічно безпечної освітнього середовища неможливо без високого рівня розвитку у них професійних і особистісних якостей та емоційної стійкості.

На думку Т. Voss, W. Wagner, U. Klusmann, U. Trautwein, M. Kunter [15], емоційна стійкість – це особистісне якість педагога, що дозволяє йому уникнути емоційного виснаження, успішно адаптуватися до емоційно напружених ситуацій. Емоційно стійкий учитель здатний управляти емоційним станом учнів, запобігає конфліктам, дбайливо витрачає свої психічні ресурси.

Дослідники V. Wong, L. Ruble, Y. Yu, J. McGrew [16] вважають, що від рівня розвитку емоційної стійкості педагога залежить успішність його

професійної діяльності. Вони виявили залежність між рівнем емоційної стійкості і здатність справлятися зі стресовими ситуаціями.

Корейський вчений Cheol Whang Min [9] вважає, що вчитель здатний контролювати свій емоційний стан, може здійснювати емоційний коучинг на основі системи емоційного розпізнавання, тим самим, формуючи психологічну стійкість навчаються. Kim Jin Wook [11] в ході емпіричного дослідження з'ясував, що емоційна стабільність показала позитивну кореляцію на позитивні взаємини з колегами, керівництвом і навчаються, в той час як емоційно нестійкі вчителі схильні до конфліктів в колективі, а отже, виступають причиною виникнення екстремальних ситуацій.

Грецькі вчені С. Kokkinos, G. Stavropoulos [12] вважають, що стресогенні чинники і низький рівень професійних досягнень призводить до емоційного вигорання педагогів. J. Song [13], вивчаючи конфлікти з учнями в педагогічній діяльності, зробив висновок, що вони перешкоджають професійному розвитку педагогів, формування у них професійної ідентичності. Іспанська вчений В. Gendron [10] у своїй статті приходить до висновку, що в останні роки діяльність педагога пов'язана з насильством, стресами, тривогою, депресіями, емоційним вигоранням, тиском і знуцанням з боку учнів, що призводить до зниження якості життя педагогів.

Мета статті. Теоретично дослідити проблему формування емоційної стійкості в умовах модернізації освіти та встановити значущість розвитку компонентів (мотиваційного, когнітивного, емоційного і діяльнісного) емоційної стійкості майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу. Причини напруженості педагогічної діяльності обумовлені об'єктивними і суб'єктивними факторами. До об'єктивних факторів належать зовнішні умови педагогічної діяльності, її складність, тобто складні, напружені умови (підвищене навантаження протягом робочого дня, підвищені інтелектуальні навантаження, складний контингент учнів і т. д.). До суб'єктивних факторів можна віднести особистісні особливості викладачів, пов'язані з їх надмірною чутливістю до професійних труднощів, тобто особистісні (емоційні, мотиваційні, соціальні) характеристики.

Напруженість педагогічної діяльності залежить не тільки від зовнішніх обставин, але і від індивідуальних особливостей викладачів, мотивів їх поведінки, досвіду, знань, навичок, основних властивостей нервової системи, в тому числі і емоційної стійкості.

Більшість дослідників сходяться на думці, що причини виникнення емоційної напруженості в педагогічній діяльності обумовлені об'єктивними і суб'єктивними факторами. Аналіз психолого-педагогічної літератури і опитування педагогів дитячих дошкільних установ м Барнаула дозволив виділити деякі чинники, що детермінують прояв емоційної стійкості в їх професійній діяльності. До об'єктивних (зовнішніх) факторів належать:

- соціальний фактор (соціально-економічний стан суспільства, зміни в системі суспільних цінностей, підвищені психоемоційні навантаження

сучасного життя, непрестижність професії, недооцінка суспільної значущості дошкільної освіти, незадоволеність соціальним оточенням на роботі - «чисто жіночий колектив»);

- матеріально-побутової фактор (умови життя і побуту, матеріально-технічне забезпечення роботи, низька заробітна плата і зниження життєвого рівня педагога);

- фактор відповідальності (підвищена відповідальність за життя, благополуччя, фізичне і психічне здоров'я дітей);

- фактор взаємодії – несприятлива психологічна атмосфера професійної діяльності: конфліктність в системах «керівник - підлеглий» (відсутність оптимального керівництва, неувага до особистості співробітника, незадоволеність рішеннями керівництва), «колега - колега» (несумлінне ставлення до роботи, психологічна несумісність колег, несприятливий психологічний мікроклімат), «педагог - дитина» (порушення дисципліни, нерозуміння дитини, особливості сучасних дітей), «педагог - батьки» (ігнорування вимог дитячого саду з боку батьків, відсутність єдності вимог в підході до дитини з боку дитячого саду і сім'ї, необґрунтовані претензії до вихователя);

- організаційно-адміністративний фактор (перевантаженість дорученнями, відкриті заняття, педагогічні ради, непродумане введення нововведень, нечітка організація і планування діяльності, завищені норми дітей в групі дитячого садка).

Серед внутрішніх (суб'єктивних) факторів, що впливають на прояв емоційної стійкості в педагогічній діяльності, дослідниками [5; 8; 14], а також самими педагогами, називаються такі:

- особливості нервової системи (сила - слабкість, врівноваженість - неуврівноваженість, рухливість - інертність нервових процесів);

- емоційні особливості (емоційна чутливість, емоційна збудливість, емоційна ригідність, переважаючий емоційний фон);

- морально-вольові особливості (дотримання моральних принципів професії, уважне ставлення і терпимість до індивідуальних проявів іншого, здатність підпорядкувати емоційні особливості раціональній формі поведінки, наявність умінь самоконтролю та емоційної саморегуляції поведінки);

- особливості мотиваційно-потребової сфери (позитивні установки щодо педагогічної діяльності, інтерес і любов до дітей, прагнення до самопізнання і саморозвитку особистісних якостей і умінь, адекватна оцінка своїх досягнень, мотивація на успіх в діяльності, потреба в самореалізації себе в професії);

- інтелектуальні особливості (рівень професійних знань і загальної ерудиції, гнучкість і не шаблонність мислення, розвинене почуття гумору).

Екстремальні ситуації виникають у відсутності у людини відповідного досвіду раціональної поведінки в умовах, що склалися, приводячи до поведінкового тупику. Процес прийняття рішення ускладнюється фоном

небезпеки і відсутністю стереотипу поведінки і необхідних особистісних якостей педагога.

Наявність у педагога підготовленості до екстремальних ситуацій, яка виражається у володінні перерахованими ознаками, робить позитивний вплив на особистість викладача, його професіоналізм. Усвідомлення власної невідповідності, неготовності до педагогічної діяльності в екстремальній ситуації – це основне джерело труднощів у педагогічній діяльності, де для них немає підстав. Підготовлений до екстремальних ситуацій педагог краще розбирається в особливостях її виникнення, правильно оцінює її, розуміє справжні мотиви суб'єктів ситуації, передбачає розвиток подальших подій і можливі наслідки її розвитку для себе і інших суб'єктів освітнього процесу, все це в сукупності дозволяє педагогу зробити екстремальні події очікуваними, заздалегідь бути до них готовим, прибрати ефект несподіванки, який може викликати деструктивні емоційні реакції педагога. Підготовлений до екстремальних ситуацій педагог менше нервує, хвилюється, не схильний до істеричної манери поведінки, допускає менше помилок в професійній діяльності, а якщо вони трапляються, то він схильний це спокійно пережити, тим самим, не створюючи додаткових труднощів собі [7]. Більш того, можна говорити про те, що підготовлений до екстремальних ситуацій педагог позитивно впливає на колектив учнів, що благотворно позначається на їх дисципліні і психічному стані, з чого випливає, що в педагогічній діяльності підготовленого педагога набагато рідше виникають різні конфліктні і екстремальні ситуації.

Дозвіл екстремальної ситуації в педагогічній діяльності багато в чому залежить від уміння викладача керувати своїми емоціями з метою попередження порушення внутрішнього балансу і до набуття навичок контролю над стресором і рівнем емоційного навантаження на учнів. Екстремальна педагогіка повинна забезпечити здатність функціонування психіки майбутнього педагога професійного навчання в оптимальному стані в рамках його перебування в екстремальній ситуації.

Емоційна стійкість педагога складається з декількох компонентів, які є критеріями і показниками її сформованості:

- мотиваційний компонент – передбачає готовність до розвитку емоційної стійкості, проявляє знання про раціональні установки на сприймаються професійні ситуації, в тому числі і екстремальні;

- когнітивний компонент – визначається знаннями про сутність емоційної стійкості і її структурних компонентах, усвідомленням особистісних ресурсів власної психіки, знанням прийомів регуляції емоційних станів;

- емоційний компонент – проявляється в здатності самостійно регулювати власний емоційний стан, коригувати рівень ситуативної тривожності, самокритичність і толерантність в емоційно-напружених і екстремальних ситуаціях, здатність адекватно оцінювати власні емоційні переживання;

- діяльнісний компонент – передбачає оволодіння прийомами регуляції і саморегуляції, вміння до контролю емоційного стану в екстремальних ситуаціях, вміння регулювати емоційний стан учнів в різних конфліктних ситуаціях, здатність взаємодіяти з іншими суб'єктами освітнього процесу в ситуаціях утрудненого спілкування.

Також, від показників розвитку емоційного інтелекту залежить уміння педагогів взаємодіяти з іншими суб'єктами освітнього процесу для досягнення бажаних професійних цілей, для досягнення бажаної якості професійної діяльності. Педагог з високим рівнем сформованості емоційного інтелекту здатний уникати емоційно-напружених ситуацій. Потрапляючи в екстремальні ситуації в професійній діяльності, він відчуває себе в них упевнено, і вони не стають для нього несподіванкою. Емоційний інтелект дозволяє педагогу розуміти себе та інших, і використовувати ці знання для досягнення поставлених професійних цілей.

Висновки, перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Емоційна стійкість педагога є складним системним утворенням, яке можна розглядати як: синтез властивостей і якостей особистості, яке дозволяє в емоційних умовах впевнено і самостійно виконувати свою професійну діяльність; вміння управляти своїми емоційними станами, надаючи їм конструктивний, а не руйнівний характер; емоційна зрілість і врівноваженість; здатність людини протистояти різного роду життєвих труднощів без втрати психологічної адаптації.

Емоційна стійкість у професійній діяльності розглядається як професійно значуща якість особистості педагога, є показником професійного розвитку, готовності до педагогічної діяльності та її формування необхідно приділяти особливу увагу.

Головною умовою формування емоційної стійкості є така професійна підготовка майбутнього педагога, яка виступає як цілісна система особистісного і професійного розвитку, об'єднує психологічну, теоретичну і педагогічно-практичну підготовку, включає засвоєння відповідних теоретичних знань і умінь і здійснюється засобами інтегрування спеціальних дисциплін психолого-педагогічного циклу з використанням методів активного навчання.

Аналізуючи дані в сукупності, можна прийти до висновку, що несформованість ключових компонентів (мотиваційного, когнітивного, емоційного і діяльнісного) може негативно позначитися на здатності тримати себе в руках в екстремальних ситуаціях, на їх здатності знаходити вихід з даних ситуацій, керувати своїм емоційним станом і станом інших суб'єктів освітньої діяльності.

Впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів спецкурсу по екстремальній педагогіці, а також спеціально розроблених тренінгів та вправ дозволить підготувати майбутніх педагогів до екстремальних ситуацій, які все частіше зустрічаються в педагогічній діяльності.

Список використаних джерел:

1. Георгян А. Р. (2008) *Психолого-педагогические условия профилактики и конструктивного разрешения конфликтных ситуаций в системе отношений «учитель-ученик»*. (Дисс. канд. пед. наук.) Владикавказ.
2. Куликова Т.И. & Малий Д.В. (2014) Увлеченность младших школьников компьютерными играми как критерий их успеваемости. *Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн*, 4.
3. Лазаренко Л. А. (2008) *Психологическая компетентность как детерминанта профессиональной успешности преподавателя высшей школы*. (Дисс. канд. псих. наук.) Ставрополь.
4. Мальгина Л.Ф. (2007) Эмоциональная устойчивость как средство улучшения социальной адаптации подростков. *Материалы II Международной научно-практической конференции.(18-22 апреля 2007) Часть II. Новосибирск: Изд.НГПУ, 2007, 76-80, Ч II, 452.*
5. Рязанова Н.В. (2007) Экстремальные события и экстремальные ситуации: общие черты и отличительные признаки. *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*. № 1. 143-147.
6. Савина Т.А. (2013) Профилактика профессионально-личностных деструкций педагога. *Вестник Московского государственного областного университета (Электронный журнал)*, 3.
7. Савченков А. В. & Уварина Н. В. (2018) Становление профессиональной идентичности будущего педагога в условиях экстремальной педагогики. *Современная высшая школа: инновационный аспект*, 10(1), 61-69. <https://doi.org/10.7442/2071-9620-2018-10-1-61-69>
8. Alosaimi F., Alawad H., Alamri A., Saeed A., Aljuaydi K., Alotaibi A., Alotaibi K. & Alfaris E. (2018) Stress and coping among consultant physicians working in Saudi Arabia. *Annals of Saudi medicine*, 38(3), 214-224.
9. Cheol W. M. (2017) A study on behavior response of child by emotion coaching of teacher based on emotional recognition technology. *Journal of the Korea Convergence Society*, 8(7), 323-330. <http://doi.org/10.15207/JKCS.2017.8.7.323>
10. Gendron B. (2017) Emotional capital: the set of emotional competencies as professional and vocational skills in emotional works and jobs. *Revista Espanola de Educacion Comparada*, 29, 44-61. <http://doi.org/10.5944/reec.29.2017.17433>
11. Kim J. W. (2017) An analysis of variables affecting teacher sensitivity of infant classes in childcare centers: Focus on emotional stability, interpersonal relationship stress and work environment variables. *Korean Journal of Child Studies*, 38(2), 205-218. <http://doi.org/10.5723/kjcs.2017.38.2.205>
12. Kokkinos C. & Stavropoulos G. (2016) Burning out during the practicum: The case of teacher trainees. *Educational Psychology*, 36(3), 548-568. <http://doi.org/10.1080/01443410.2014.955461>
13. Song J. (2016) Emotions and language teacher identity: Conflicts, vulnerability, and transformation. *Tesol Quarterly*, 50(3), 631-654. <http://doi.org/10.1002/tesq.312>
14. Taliadorou N. & Pashiardis P. (2017) Emotional Intelligence and Political Skill Really Matter in Educational Leadership. Hershey, PA: IGI Global. 1274-1303. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-1624-8.ch060>

15. Voss T., Wagner W., Klusmann U., Trautwein U. & Kunter M. (2017) Changes in beginning teachers' classroom management knowledge and emotional exhaustion during the induction phase. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 170-184. <http://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.08.002>
16. Wong V., Ruble L., Yu Y. & McGrew J. (2017) Too stressed to teach? Teaching quality, student engagement, and IEP outcomes. *Exceptional children*, 83(4), 412-427. <http://doi.org/10.1177/0014402917690729>

References:

1. Georgyan A. R. (2008) Psikhologo-pedagogicheskiye usloviya profilaktiki i konstruktivnogo razresheniya konfliktnykh situatsiy v sisteme otnosheniy «uchitel'-uchenik» [Psychological and pedagogical conditions for prevention and constructive resolution of conflict situations in the system of relations "teacher-student"]. *Candidate's thesis*. Vladikavkaz, 192 [in Russian].
2. Kulikova T.I. & Maliy D.V. (2014) Uvlechennost' mladshikh shkol'nikov komp'yuternymi igrami kak kriteriy ikh uspeyayemosti. [The passion of primary school children for computer games as a criterion for their success] *Prikladnaya psikhologiya i psikhoanaliz: elektron. nauch. Zhurn - Applied psychology and psychoanalysis: electron. scientific magazine*, 4 [in Russian]
3. Lazarenko L. A. (2008) Psikhologicheskaya kompetentnost' kak determinanta professional'noy uspeynosti prepodavatelya vysshey shkoly [Psychological competence as a determinant of professional success of a teacher of higher education] *Candidate's thesis*. Stavropol', 187 [in Russian].
4. Mal'gina L.F. (2007) Emotsional'naya ustoychivost' kak sredstvo uluchsheniya sotsial'noy adaptatsii podrostkov [Emotional resilience as a means of improving adolescent social adaptation]. *Materialy II Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. (18-22 aprelya 2007) Chast' II. - Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference (April 18-22, 2007) Part II*. Novosibirsk: Izd.NGPU, 2007, 76-80, CH II, 452 [in Russian].
5. Ryazanova N.V. (2007) Ekstremal'nyye sobytiya i ekstremal'nyye situatsii: obshchiye cherty i otlichitel'nyye priznaki [Extreme events and extreme situations: common features and characteristics]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*, 1. 143-147 [in Russian].
6. Savina T.A. (2013) Profilaktika professional'no-lichnostnykh destruktivnykh pedagogiki [Prevention of professional and personal destruction of the teacher]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta (Elektronnyy zhurnal) - Bulletin of Moscow State Regional University (Electronic Journal)*, 3 [in Russian].
7. Savchenkov A. V. & Uvarina N. V. (2018) Stanovleniye professional'noy identichnosti budushchego pedagoga v usloviyakh ekstremal'noy pedagogiki [Formation of professional identity of the future teacher in the conditions of extreme pedagogy]. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyy aspekt - Modern higher education: an innovative aspect*, 10, (1), 61-69. <https://doi.org/10.7442/2071-9620-2018-10-1-61-69> [in Russian].
8. Alosaimi F., Alawad H., Alamri A., Saeed A., Aljuaydi K., Alotaibi A., Alotaibi K. & Alfaris E. (2018) Stress and coping among consultant physicians working in Saudi Arabia. *Annals of Saudi medicine*, 38(3). 214-224.

9. Cheol W. M. (2017) A study on behavior response of child by emotion coaching of teacher based on emotional recognition technology. *Journal of the Korea Convergence Society*, 8(7), 323-330. <http://doi.org/10.15207/JKCS.2017.8.7.323>
10. Gendron B. (2017) Emotional capital: the set of emotional competencies as professional and vocational skills in emotional works and jobs. *Revista Espanola de Educacion Comparada*, 29, 44-61. <http://doi.org/10.5944/reec.29.2017.17433>
11. Kim J. W. (2017) An analysis of variables affecting teacher sensitivity of infant classes in childcare centers: Focus on emotional stability, interpersonal relationship stress and work environment variables. *Korean Journal of Child Studies*, 38(2), 205-218. <http://doi.org/10.5723/kjcs.2017.38.2.205>
12. Kokkinos C. & Stavropoulos G. (2016) Burning out during the practicum: The case of teacher trainees. *Educational Psychology*, 36(3), 548-568. <http://doi.org/10.1080/01443410.2014.955461>
13. Song J. (2016) Emotions and language teacher identity: Conflicts, vulnerability, and transformation. *Tesol Quarterly*, 50(3), 631-654. <http://doi.org/10.1002/tesq.312>
14. Taliadorou N. & Pashiardis P. (2017) Emotional Intelligence and Political Skill Really Matter in Educational Leadership. Hershey, PA: IGI Global. 1274-1303. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-1624-8.ch060>
15. Voss T., Wagner W., Klusmann U., Trautwein U. & Kunter M. (2017) Changes in beginning teachers' classroom management knowledge and emotional exhaustion during the induction phase. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 170-184. <http://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.08.002>
16. Wong V., Ruble L., Yu Y. & McGrew J. (2017) Too stressed to teach? Teaching quality, student engagement, and IEP outcomes. *Exceptional children*, 83(4), 412-427. <http://doi.org/10.1177/0014402917690729>

Черкасская Е. Ф. Формирование эмоциональной устойчивости в условиях экстремальной педагогики. Педагогическая деятельность наполнена разного рода напряженными ситуациями и различного рода экстремальными факторами, детерминирующими возможность повышенного эмоционального выгорания и предъявляют особые требования к эмоциональной устойчивости. Педагог должен относиться к экстремальным обстоятельствам в своей профессиональной деятельности как к неотъемлемому элементу педагогической деятельности и уметь эффективно преодолевать трудные жизненные ситуации, быть готовым к их преодолению, используя для этого различные способы и формы. В современных условиях большинство педагогов не обладают необходимыми жизненными навыками, у них нет опыта эффективных действий в экстремальных ситуациях и их преодоления, у них возникает внутреннее напряжение, они не могут найти продуктивный выход из трудной жизненной ситуации, что в свою очередь может привести к внутренним конфликтным состояниям, фрустрации, стрессам, кризисным состояниям.

Главным условием формирования эмоциональной устойчивости есть профессиональная подготовка будущего педагога, которая выступает как целостная система личностного и профессионального развития. Эмоциональная устойчивость в профессиональной деятельности рассматривается как профессионально значимое качество личности педагога, является показателем

профессионального развития, готовности к педагогической деятельности и её формированию необходимо уделять особое внимание.

Преодоление экстремальной ситуации в педагогической деятельности во многом зависит от умения преподавателя управлять своими эмоциями с целью предупреждения нарушения внутреннего баланса и до проявления навыков контроля над стрессором и уровнем эмоциональной нагрузки на учащихся. Экстремальная педагогика должна обеспечить способность функционирования психики будущего педагога профессионального обучения в оптимальном состоянии в рамках его пребывания в экстремальной ситуации.

Наличие у педагога подготовленности к экстремальным ситуациям, оказывает положительное влияние на личность преподавателя, его профессионализм. Осознание собственной неподготовленности, неготовность к педагогической деятельности в экстремальной ситуации – это основной источник трудностей в педагогической деятельности. Подготовлен к экстремальным ситуациям педагог меньше нервничает, волнуется, не подвержен истеричной манере поведения, допускает меньше ошибок в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: эмоциональная устойчивость, экстремально педагогика, экстремальные ситуации, эмоциональный интеллект, педагог, эффективность педагогической деятельности.

Cherkaska E.F. Formation of emotional stability in the conditions of extreme pedagogy. Pedagogical activity is filled with all sorts of stressful situations and all sorts of extreme factors that determine the possibility of increased emotional burnout and have special requirements for emotional stability. The teacher must treat extreme circumstances in his professional activity as an integral element of pedagogical activity and be able to effectively overcome difficult life situations, be ready to overcome them, using various methods and forms. In modern conditions, most teachers do not have the necessary life skills, they have no experience of effective action in extreme situations and overcoming them, they have internal tension, they can not find a productive way out of a difficult life situation, which in turn can lead to internal conflict. states, frustration, stress, crisis.

The main condition for the formation of emotional stability is the training of future teachers, which acts as a holistic system of personal and professional development. Emotional stability in professional activity is considered as a professionally significant quality of the teacher's personality, is an indicator of professional development, readiness for pedagogical activity and its formation, it is necessary to pay special attention.

Overcoming the extreme situation in pedagogical activities largely depends on the teacher's ability to manage their emotions in order to prevent internal imbalance and to acquire skills to control stressors and the level of emotional load on students. Extreme pedagogy should ensure the ability to function the psyche of the future teacher of vocational training in optimal condition within his stay in an extreme situation

The presence of the teacher's readiness for extreme situations has a positive effect on the teacher's personality, his professionalism.. Awareness of one's own unpreparedness, unpreparedness for pedagogical activity in an extreme situation is the main source of difficulties in pedagogical activity. Prepared for extreme situations, the teacher is less nervous, worried, not prone to hysterical behavior, makes fewer mistakes in professional activities.

Key words: emotional stability, extreme pedagogy, extreme situations, emotional intelligence, teacher, efficiency of pedagogical activity.

УДК 378: 37.06+316.4

ШЕВЧЕНКО К.О.

співробітник в/ч Е6117, м. Київ.

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПЕДАГОГА- ФАСИЛІТАТОРА

Шевченко К.О. Розвиток емоційного інтелекту педагога- фасилітатора.

Стаття присвячена проблемі розвитку емоційного інтелекту педагога, який здійснює свою професійну діяльність у гуманістичному освітньому просторі, як однієї зі складових його професіоналізму, що дозволяє вибудовувати ефективні партнерські стосунки із іншими суб'єктами взаємодії.

Розглянуто теоретичні підходи до тлумачення суті концепту емоційного інтелекту, який базується на ідеї взаємопов'язаності раціональних та емоційних компонентів в структурі особистості, яка обумовлює як її когнітивний стиль, так і особливості міжособистісної взаємодії та успішність професійної діяльності.

На основі аналізу простих та змішаних моделей емоційного інтелекту, його класифікацій, розглянуто можливі напрямки розвитку EQ у професійній підготовці й післядипломній освіті.

Окреслена позиція автора щодо загальних можливостей розвитку емоційного інтелекту педагога на гуманістичних світоглядних засадах із використанням діалогових навчальних технологій. На основі теоретично виділених раціональних, емоційних, конотативних та комунікативних компонентів досліджуваного феномену автором визначені перспективи дослідження особливостей впливу розвиненості й спрямування емоційного інтелекту педагога на становлення й вдосконалення його фасилітативної компетентності.

Ключові слова: емоційний інтелект, внутрішньоособистісний інтелект, міжособистісний інтелект, фасилітативна компетентність, самоефективність педагога, педагогічна фасилітація, суб'єкт-суб'єктна взаємодія.

Постановка проблеми. Проблематика формування фасилітативної компетентності та її змістових, мотиваційних, операційних, емоційно-вольових, рефлексивних, комунікативних та поведінкових компонентів не втрачає своєї актуальності з огляду на наявні протиріччя між високою значимістю цієї професійної характеристики та труднощами її розвитку в межах традиційних освітніх програм і технологій вишівської підготовки та післядипломної освіти. При цьому одним зі змістових блоків розвитку фасилітативної компетентності має бути, на нашу думку, становлення емоційної сприйнятливості, стабільності й самовладання, емпатії, толерантності до невизначеності, здатності керувати власними емоційними проявами, тобто становлення емоційної компетентності або емоційного інтелекту. Необхідність створення освітнього простору, де відбувається

взаємодія рівноправних партнерів на принципах людиноцентризму, гуманізму та індивідуалізації, виводить на перший план як форму освітньої взаємодії плюралістичний діалог, що спирається на індивідуальний досвід учасників та пріоритетну роботу з контекстами з використанням індивідуальних асоціативних зв'язків та емоційно-сміслових структур внутрішнього досвіду учня. Відповідно одним із провідних напрямків підготовки вчителя-фасилітатора є становлення й розвиток його емоційного інтелекту.

Аналіз досліджень і публікацій. Фасилітативність та інгібітність особистості, соціальна фасилітація, екопсихологічна фасилітація, фасилітаційний вплив, фасилітаційне спілкування, педагогічна фасилітація, фасилітаційна позиція та взаємодія розглядались в межах психології, психотерапії та освіти, впровадження нових педагогічних технологій із різних методологічних позицій у працях І. Авдєєвої, О. Врубльовської, Р. Дімухаметова, М. Касанджи, О. Кондрашихіної, П. Лушина, Л. Петровської, К. Роджерса, В. Фрейберга, О. Шахматової та ін., які охоплюють характеристику суті, змісту та структури цих феноменів, розкриття властивостей суб'єктів такої взаємодії, дослідження технологій фасилітативного впливу, аналіз чинників формування фасилітативної компетентності тощо [3;4;7;8;14;15].

Під педагогічною фасилітацією розуміють створення такої взаємодії, коли актуалізується індивідуальний досвід учасників, відбувається взаємодія та взаємотрансляція індивідуальних контекстів розуміння навчальної інформації, виникає необхідність і можливість оперативного та індивідуально мотивованого застосування оновленого досвіду, тобто відбувається становлення суб'єктності як стильової характеристики навчальної діяльності [4].

На основі теоретичного аналізу згаданих робіт ми трактуємо фасилітативну компетентність (ФК) як систему знань, умінь та навичок педагога, що відображає рівень його здатності й готовності до стимулювання розвитку особистісного потенціалу учнів як суб'єктів когнітивної діяльності за рахунок особливого стилю їх взаємодії; інтегративне професійно-особистісне утворення, яке включає когнітивний, емоційно-вольовий, мотиваційний, операційно-діяльнісний і рефлексивний компоненти.

ФК поєднує індивідуально-психологічні особливості емоційної, інтелектуальної та поведінкової сфер та проявляється у міжособистісній взаємодії, позитивно впливаючи на педагогічну діяльність.

З огляду на те, що емоційні прояви сприяють не лише саморозумінню, але й розгортанню суб'єктного потенціалу особистості в просторі інтерперсональної взаємодії, одним із важливих та малодосліджених аспектів у формуванні ФК є емоційно-вольовий компонент, який корелює із поняттям емоційного інтелекту (англ. *emotional intelligence* або *emotional quotient* (EQ)). Відтак актуалізується питання розвитку EQ педагога-фасилітатора з метою зростання ефективності фасилітативних впливів, вдосконалення вмінь

вчителя будувати суб'єкт-суб'єктні стосунки, виявляючи автентичність, згідно із внутрішнім середовищем власних почуттів і бажань, керувати своїми емоційними проявами та виявляти толерантність до невизначеності, презумпцію прийнятності будь-яких проявів партнерів по взаємодії.

Мета статті. Питання зв'язку EQ вчителя та його фасилітативної компетентності залишилося за межами спеціальних досліджень і вимагає подальших пошуків свого вирішення. Актуальність вивчення проблеми розвитку емоційного компетентності майбутніх педагогів обумовлюється, з одного боку, суспільною потребою в рефлексивному й толерантному вчителеві, спрямованому на гуманістичну фасилітативну взаємодію із учнями, а з іншого – методологічною складністю добору специфічних методів та шляхів розвитку EQ. Відтак метою нашого дослідження було теоретичне обґрунтування можливих напрямів розвитку емоційного інтелекту педагога-фасилітатора.

Виклад матеріалу дослідження. Емоційний інтелект (EQ) як поняття представлений у руслі різних наукових підходів: Дж. Майер, П. Селовей, Д. Карузо (теорія емоційно-інтелектуальних здібностей); Р. Бар-Он (некогнітивна теорія емоційного інтелекту); Д. Гоулмен (теорія емоційної компетентності), Д. Люсін (двокомпонентна теорія емоційного інтелекту) [1;2;5;6;13]. В Україні та пострадянських країнах EQ були присвячені роботи таких дослідників як А. Альошина, І. Андрєєва, Т. Березовська, Г. Березюк, Л. Вольнова, О. Гура, С. Дерев'янка, В. Зарицька, Н. Коврига, В. Козлов, М. Манойлова, Г. Мануйлов, В. Моргун, Т. Манянина, О. Новак, Е. Носенко, В. Романова, В. Стрельников, Д. Ушаков, М. Фетискін, О. Філатова, І. Філіппова, С. Шабанов, С. Шара [5;9-13].

Так, І. Андрєєва доводить, що розвиток емоційної компетентності та емоційного інтелекту постають необхідними умовами психологічного здоров'я особистості загалом та зокрема – її ефективності у міжособистісній взаємодії та професійній діяльності. Відтак емоційна компетентність педагога має ключове значення для успішності його професійної діяльності [5]. М. Манойлова також наголошує на необхідності розвитку емоційного інтелекту для успішної професійної діяльності педагогів, підкреслюючи взаємозв'язок між особистісним розвитком та продуктивністю педагога та рівнем його емоційного інтелекту. Проведені експерименти дали змогу вченій зробити висновок про те, що педагоги з високим рівнем продуктивності відзначаються високим рівнем емоційного інтелекту [11;12].

Як показник емоційної складової професійної компетентності вчителя і як складову його неперервної освіти розглядає емоційний інтелект і О. Почтарьова, яка підкреслює, що при відсутності гармонійного балансування між розумом і почуттями, когнітивними та емоційними процесами людської психіки, з'являються суттєві особистісні деформації у вигляді таких станів як невпевненість в собі, постійне напруження і тривога, депресія, розчарування, незадоволеність тощо. Натомість розвиток емоційного інтелекту вчителя в процесі неперервної освіти має значний

ресурс за рахунок інтеграції власного досвіду та опанування нових професійних стосунків [13].

Виходячи із наукових концепцій EQ, ми трактуємо його у класичному розумінні як здатність людини усвідомлювати і визнавати власні почуття і почуття інших, управляти своїми емоціями і емоціями інших людей, яка розкривається через навички: точність оцінювання та вираження емоцій; застосування емоцій у мисленнєвій діяльності; розуміння емоцій та керування емоціями [2].

Щодо питання можливостей розвитку EQ думки науковців розходяться. Перші дослідники EQ (Дж. Майєр, П. Саловей) вважають, що підвищити рівень емоційного інтелекту неможливо, оскільки це відносно стійка властивість особистості. Суть іншої точки зору (Д. Гоулмен, більшість вітчизняних наковців) зводиться до того, що EQ можна розвивати у будь-якому віці, починаючи з дитинства, та вдосконалювати впродовж життя. Ми схилиємось до тієї позиції, що певні важливі для розвитку EQ характеристики в структурі особистості, як то інтроверсія, екстраверсія, тривожність, агресивність, емотивність, сенситивність тощо, безпосередньо пов'язані із генетично заданими якостями (типом вищої нервової діяльності, домінуванням півкуль головного мозку), впродовж життя людина формує стереотипізовані патерни поведінки, а пережитий емоційний досвід часто не піддається аналізу через психологічні захисти. Проте погоджуємось із тими дослідниками, які вказують на можливі варіанти розвитку EQ на основі знань, установок, в тому числі й професійно-особистісних, та здібностей особистості. В контексті професійної діяльності та підвищення кваліфікації педагога-фасилітатора мова може йти про цілеспрямований розвиток на основі гуманістичного світогляду та системи психологічних знань про емоційно-вольову сферу особистості таких характеристик і навичок як емпатійне слухання, установка на безумовне позитивне сприймання, рефлексія, навички побудови плюралістичного діалогу через навчання в системі післядипломної освіти, просвітницьку роботу, діалогові лекції, діагностуючі практикуми, рефлексивні семінари та тренінгові форми навчання.

Популярність теорій EQ пов'язана передусім із поняттям «емоційного лідерства», яке ввели Р. Бояціс, Д. Гоулмен і Е. Маккі, які підкреслюють, що в здібностях, які відрізняють видатних лідерів від інших, 80-90% – а іноді й більше – складають навички емоційного інтелекту [6]. За Д. Гоулменом, який здебільшого фокусується на практичному застосуванні концепції EQ, він зводиться до здатності усвідомлювати свої емоції й емоції інших людей, для того щоб мотивувати себе та інших людей та керувати своїми емоціями під час взаємодії з іншими. Дослідник виділяє такі основні характеристики в структурі EQ: самосвідомість особистості, що включає емоційну самосвідомість, самооцінку, впевненість в власних силах і можливостях; самоконтроль, який виражається в контролі над емоціями, у відкритості, адаптивності, оптимізмі; соціальна чуйність, що виражається у

взаємопідтримці, увазі до оточуючих; управління стосунками – виражається в допомозі, командній роботі і т. д. Важливими для людей, що працюють у психолого-педагогічній сфері, Д. Гоулмен вважав такі компоненти емоційного інтелекту як знання своїх емоцій, керування своїми емоціями, мотивація для самого себе, розпізнавання емоцій інших людей, підтримання стосунків. Вчений наголошує на необхідності підвищення емоційної грамотності особистості ще у шкільному віці [6].

Зупиняючись на наведених характеристиках, які ми можемо трактувати як напрями розвитку EQ, передусім звернімо увагу на емоційну самосвідомість, яка включає також і самоставлення як емоційно-ціннісний компонент самосвідомості, в якому виражається загальний інтегрований образ «Я» людини. При цьому мова йде безумовно про ауто толерантність, тобто самоприйняття, активне самопізнання, прояв позитивних емоцій та почуттів стосовно себе й здатність регулювати свій емоційно-вольовий стан. Отже, крім ставлення до себе, емоційна самосвідомість співвідноситься із впевненістю у власній успішності. Така позиція близька до концепції самоефективності особистості як поєднання компетентності, яка необхідна для досягнення успіху в певній діяльності, та самооцінки цієї компетентності, що надає людині впевненості у власних можливостях організувати та виконувати певні дії для досягнення поставленої мети [10]. Самоефективність педагога-фасилітатора полягатиме у володінні фасилітативною компетентністю та, водночас, у високій оцінці педагогом її ефективної реалізації у освітньому просторі, а емоційний інтелект визначатиме оцінку здатності до ідентифікації та керування як власними почуттями, так і емоційними станами суб'єктів навчання та впливати на афективний фон в групі. Крім того, стабільний стан психоемоційного благополуччя, який досягається серед іншого й здатністю людини до самоконтролю, є однією із передумов вірогіднішого успіху, а відтак – і розвитку самоефективності.

За О. Шахматовою, гуманістичний характер міжособистісних стосунків, що проявляється насамперед у зміцненні віри людини в себе, можливості свого професійного розвитку й самовдосконалення визначається такими якостями особистості як атрактивність, толерантність і асертивність. Дослідниця підкреслює, що атрактивність як прагнення людини до формування позитивного ставлення до себе з боку інших людей ґрунтується на власному позитивному почутті до цих людей, щирості, відкритості, конгруентності, емпатії, емоційній підтримці [17] – власне складовим, які описані у теоріях EQ. При цьому необхідним є, із точки зору дослідниці, також і стабільне позитивне ставлення фасилітатора до власних навичок і здатностей, тобто асертивність – комплексне почуття впевненості в собі, у власних силах, що знову повертає нас до питання самоефективності. Адже саме самоефективність як сполучення відповідної компетентності та віри у власні сили забезпечує характерні для асертивної особистості автономію, незалежність від зовнішніх впливів і оцінок, здатність самостійно

регулювати власну поведінку, схильність поводитися так, щоб досягти компромісу.

Самоконтроль у концепціях EQ пов'язаний з такими характеристиками, як приборкання емоцій, відкритість, адаптивність, прагнення до перемоги, ініціативність та оптимізм. Хоча традиційно самоконтроль можна пов'язувати із наявністю певного еталону, обумовленого соціальними вимогами, в контексті ФК саме відкритість до своїх та чужих проявів є однією із базових характеристик фасилітатора, визначених К. Роджерсом, котрий у спілкуванні з учнями відчуває себе конгруентно, тобто поводить вільно, автентично, відіграючи роль помічника і стимулятора значущого навчання. Проявляючи безумовно позитивне ставлення до учня, фасилітативний педагог здатен проникати у його внутрішній світ, розуміти його, дивитися на речі й явища його очима, залишаючись при цьому самим собою [14].

Визначальними якостями емоційно-позитивного спрямування на фасилітативну взаємодію з учнями є схильність до емпатії, сенситивність як чутливість до емоційного настрою учнівської групи. Соціальна чуйність, описана Д.Гоулменом в концепції EQ, передбачає здатність до співпереживання й рефлексії [6]. Тут доречно згадати про педагогічну рефлексію, яка в разі своєї розвинутості забезпечує розуміння невиражених та невиказаних почуттів окремих учнів і групи загалом, усвідомлене ставлення до невизначеності як до потенційної можливості розвитку всіх учасників педагогічної взаємодії.

Організація фасилітаційного спілкування має здійснюватися на основі принципу спираючись на внутрішні особистісні ресурси, що відображується у впевненості педагога-фасилітатора у спроможності особистості самостійно й ефективно вирішувати власні проблеми, вибудовувати лінію поведінки; При цьому принцип футуральності вимагає, щоб педагог-фасилітатор спирався на потенційні позитивні характеристики людини, ще не виявлені нею в поведінці, але можливі [4].

Управління стосунками як характеристика EQ в контексті становлення ФК виражається, на нашу думку, насамперед, у прагненні до партнерства педагога й учнів, створення паритетних стосунків, у яких кожен із учасників зміг би актуалізувати власні навчальні цілі, слідуючи своїй навчальній траєкторії. Відтак уможлиблюється створення стимулювального «психологічного поля» – ситуації, що пропонує різні альтернативи її вирішення та сприяє осмисленій (рефлексивній) апробації цих альтернатив. Основною формою фасилітативної взаємодії стає плюралістичний діалог, що спирається на індивідуальний досвід учасників та пріоритетну роботу з контекстами з використанням індивідуальних асоціативних зв'язків та емоційно-смыслових структур внутрішнього досвіду[4].

У концепції Д. Люсіна науковець трактує EQ саме як когнітивну здатність та виділяє, з одного боку, внутрішньоособистісний і міжособистісний EQ (за спрямованістю на свої або чужі емоції) та, з іншого

боку, здатність до розуміння і управління емоціями. Таким чином, в структурі EQ апріорно виділяється два «виміри», перетин яких дає чотири види EQ: розуміння чужих емоцій, розуміння своїх емоцій, управління чужими емоціями та управління своїми емоціями. [9].

Відповідно до описаної концепції у структурі EQ педагога як структурної одиниці ФК ми виділяємо два вектори: усвідомлення педагогом своїх емоцій та керування ними та усвідомлення емоцій інших й допомога учням в розумінні проявів своїх почуттів, їх впливу на навчальну діяльність та управління ними. Внутрішньоособистісний вектор розкривається через самосвідомість, рефлексію, самооцінку, самоефективність, психоемоційне благополуччя, самоконтроль, мотивацію досягнень. Ці характеристики забезпечують більш глибоке самопізнання, асертивність, а відтак – здатність реалізовувати власну суб'єктність, протидіючи зовнішньому тискові, та використовувати афективні стани задля посилення мотиваційного компонента діяльності.

Другий, міжособистісний, вектор включає емпатичне розуміння, толерантність до невизначеності, комунікативну компетентність, гуманістичні установки у спілкуванні, асертивність, конгруентність, діалогічність. Центральні складові міжособистісного інтелекту педагога, на нашу думку, – емпатія та комунікативна компетентність, які є базисом розбудови партнерських паритетних стосунків.

Обидва вектори будуються на відповідних когнітивних елементах: у нашому випадку це гуманістичні уявлення про світ, дитиноцентричну педагогіку, філософські й методологічні засади Нової української школи, знання про емоційний світ людини на різних вікових етапах тощо.

Лише за реалізації описаних векторів можливе забезпечення одного із науково обґрунтованих принципів фасилітативної взаємодії – принципу емоційного балансу, що передбачає узгодження суперечностей між позитивом і негативом для забезпечення загального «світовідчуття», переживання успіху, задоволення від навчання, толерантність педагога-фасилітатора при незапланованих результатах здійсненої допомоги [4].

Окремої уваги заслуговує змішана модель EQ, яка, крім здібностей й установок, містить також особистісні риси. У такій моделі, крім самопізнання, емпатії, соціальної відповідальності, оптимізму, постають також адаптаційні здібності (вміння вирішувати проблеми, реально оцінювати ситуацію, пристосовуватися до нових умов), управління стресовими ситуаціями (стресостійкість, контроль за імпульсивними спалахами) [1].

При цьому саме адаптаційні здібності багато в чому визначають стресостійкість особистості й пов'язані із ставленням до себе. Коли властиві у стабільному стані позитивне ставлення до себе та впевненість у своєму успіхові у ситуаціях несподіваного виникнення перешкод знижуються, виникає потреба у підтримці значущих осіб, знижується здатність брати на себе відповідальність. Тобто існує необхідність підвищення адаптаційних

здібностей й формування стресостійкості майбутніх педагогів, орієнтування їх на досягнення успіху незважаючи на зовнішні умови.

Висновки, перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Узагальнивши наукові дослідження з означеної проблеми, у структурі EQ особистості ми виділили ряд раціональних, емоційних, конотативних та комунікативних компонентів, що свідчить про те, що EQ – це складне структурне утворення, яке відіграє недругорядну роль у становленні й вдосконаленні фасилітативної компетентності педагога. У теоретичному плані концепція EQ відображає ідею єдності в свідомості людини емоційної, вольової та когнітивної сфер, афективних та інтелектуальних процесів, які обумовлюють поведінку та професійну діяльність. З точки зору практики, цей конструкт отримав свій розвиток у зв'язку із запитом на підвищення продуктивності й досягнення успіху сучасною людиною у всіх сферах життя. Розвинений EQ педагога передбачає такий рівень розвитку емоційних реакцій, що базуються на раціональних переконаннях та, з точки зору гуманістичних психолого-педагогічних засад, – на категорійно-понятійному апараті гуманістичної педагогіки, особистісно-орієнтованого навчання, концептуальних ідей, категорій і прийомів педагогічної фасилітації, знань про суть фасилітаційного спілкування як виду гуманістичної педагогічної взаємодії, механізми, методи та прийоми його здійснення.

Отже питання розвитку EQ для розбудови фасилітативної компетентності педагогів гуманістичного спрямування має помітну практичну значущість та залишається на сьогодні недостатньо дослідженим як у теоретичному плані, так і в експериментальному, й потребує розгорнутого наукового обґрунтування, яке буде перспективою подальших досліджень.

Список використаних джерел:

1. Bar-On, R. (1997). Emotional Intelligence in Men and Women: Emotional Quotient Inventory: Technical Manual. Toronto: Multi-Health Systems. <https://doi.org/10.1037/t04985-000>
2. Salovey, P., Mayer, J. D. (1999) Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. 185-211. <https://doi.org/10.1037/t05047-000>
3. Авдеева, И. (2012). Психологическая характеристика фасилитативных педагогических технологий. Часть 1: Субъектная направленность. *Горизонты образования*, 2 (35). 37-43.
4. Авдеева И., (2005). Принципы педагогічної фасилітації. *Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*, 26. т.1. 24-28.
5. Андреева, И. (2003) Развитие эмоциональной компетентности педагогов. *Психология образования сегодня: теория и практика: материалы междунар. научно-практ. конф.*, 66-168.
6. Гоулман, Д., Бояцис, Р. & Макки Э. (2005). Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. Режим доступа: <https://baguzin.ru/wp/wp-content/uploads/2011/10/Дэниел-Гоулман.-Эмоциональное-лидерство.pdf>.

7. Жижина, И.В. (2000). *Психологические особенности развития фасилитации педагога* (Автореф. дис. канд. психол. наук). Екатеринбург. . Режим доступа: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2000/Jijina_I_V_2000.pdf.
8. Кондрашихіна, О.О. (2004) *Формування здатності до фасилітаційних впливів у майбутніх практичних психологів* (Автореф. дис. канд. психол. наук). Київ.
9. Люсин, Д.В. (2004). Современные представления об эмоциональном интеллекте. *Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования* Д. В. Люсин, Д. В. Ушакова (Ред.). Москва. 29-36. Режим доступа: http://www.creativity.ipras.ru/texts/books/social_IQ/lusin1_Social_IQ.pdf
10. Макаренко, І. Є. (2014). Роль самоефективності педагога в забезпеченні його високих професійних досягнень. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 37, 263-269. Режим доступа: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2014_37_36
11. Манойлова, М.А. (2003). Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта у студентов педагогических вузов. *Акмеология*. Москва. 3. 40-41. Режим доступа: <http://window.edu.ru/resource/127/22127/files/pspu041.pdf>
12. Манойлова, М.А. (2003). Структура основных компонентов эмоционального интеллекта педагогов. *Материалы 6 межвузовской конференции «Психологические основы обучения и педагогической деятельности»* (Санкт-Петербург: СПб ГАФК им. П. Ф. Лесгафта, 2003). (Вып. 4. с. 4-45).
13. Ракітянська, Л. Становлення та розвиток поняття «емоційний інтелект»: історико-філософський аналіз. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика (серія: педагогічні науки)*, 3-4 (56-57). 36-42.
14. Роджерс, К., & Фрейберг, Дж. (2002). Свобода учиться. Москва: Смысл.
15. Савельева, С.С. (2012). *Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза*. (Монография). Воскресенск.
16. Фогель, Т.М. (2018). Емоційний інтелект вчителя як запорука ефективності навчального процесу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи: зб. наук. праць.*, 60 (2). 200-202. <https://doi.org/10.35619/iu.v1i12.315>
17. Шахматова, О.Н. (2006). Педагогическая фасилитация: особенности формирования и развития. *Научные исследования в образовании*, 3. 118-125.

References:

1. Bar-On R. (1997). *Emotional Intelligence in Men and Women: Emotional Quotient Inventory: Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems. <https://doi.org/10.1037/t04985-000>
2. Salovey P., Mayer J. D. (1999). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality*. 185-211. <https://doi.org/10.1037/t05047-000>
3. Avdeeva I.N. (2012). *Psikhologicheskaia kharakterystyka fasylytatyvnykh pedahohycheskykh tekhnolohyi* [Psychological characteristics of facilitative pedagogical technologies]. Chast 1: Subektnaia napravlennost. *Horyzonty obrazovaniya*. – *Horizons of education*, 2 (35). 37-43 [in Russian].

4. Avdieieva I.M. (2005). Pryntsypy pedahohichnoi fasylytatsii [Principles of pedagogical facilitation]. *Naukovi zapysky Instytutu psykholohii im. H.S. Kostiuka APN Ukrainy. – Scientific notes of G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, 26 (1). 24-28 [in Ukrainian].
5. Andreeva I. N. (2003) Razvitiie emoczionalnoj kompetentnosti pedagogov [Development of emotional competence of teachers]. *Psikhologiya obrazovaniya segodnya: teoriya i praktika: materialy mezhdunar. nauchno-prakt. konf. (Minsk, 2003) – The psychology of education today: Proceedings of the Scientific and Practical Conference*. Minsk. 166-168 [in Russian].
6. Goleman D., Boyatzis R., McKee A. (2005). Emoczionalnoe liderstvo: Iskusstvo upravleniya lyudmi na osnove emoczionalnogo intellekta [*Emotional Leadership: The art of managing people based on emotional intelligence*]. Moskva: Alpina Business Books[in Russian]. Retrieved from <https://baguzin.ru/wp/wp-content/uploads/2011/10/Дэниел-Гоулман.-Эмоциональное-лидерство.pdf>.
7. Zhyzhyna Y.V. (2000) Psykholohycheskye osobennosti razvytyia fasylytatsyy pedahoha [Psychological features of development of facilitation of the teacher]. *Candidate's thesis*. Ekaterynburh, 2000 [in Russian]. Retrieved from http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2000/Jijina_I_V_2000.pdf.
8. Kondrashykhina O.O. (2004) Formuvannia zdatnosti do fasylytatsiinykh vplyviv u maibutnykh praktychnykh psykholohiv [*Formation of ability to facilitating influences at future practical psychologists*]. Kyiv [in Ukrainian].
9. Lyusin D.V. (2004) Sovremennye predstavleniya ob emoczionalnom intellekte [Modern ideas about emotional intelligence]. *Soczial'nyj intellect. Teoriya, izmerenie, issledovaniya. – Social intelligence. Theory, measurement, research*. D. V. Lyusin, D. V. Ushakova (Ed). Moskva: Institut psikhologii RAN. 29–36 [in Russian]. Retrieved from http://www.creativity.ipras.ru/texts/books/social_IQ/lusin1_Social_IQ.pdf
10. Makarenko I. Ye. (2014) Rol samoefektyvnosti pedahoha v zabezpechenni yoho vysokykh profesiinykh dosiahnen [The role of teacher self-efficacy in ensuring his high professional achievements]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh.– Pedagogy of formation of creative personality in higher and secondary schools*, 37, 263-269 [in Ukrainian]. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2014_37_36.
11. Manojlova M.A. Akmeologicheskoe razvitiie emoczionalnogo intellekta u studentov pedagogicheskikh vuzov [Acmeological development of emotional intelligence in students of pedagogical universities]. *Akmeologiya. – Akmeology*, 3. 40-41 [in Russian]. Retrieved from http://window.edu.ru/resource/127/22127/files/pspu_041.pdf
12. Manojlova M.A. Struktura osnovnykh komponentov emoczionalnogo intellekta pedagogov [The structure of the main components of the emotional intelligence of teachers]. *Psikhologicheskie osnovy obucheniya i pedagogicheskoy deyatel'nosti: mater. 6 mezhvuz. konf. (Sankt-Peterburg, 2003). – Psychological Foundations of Teaching and Pedagogical Activity: Proceedings of the Sixth Inter-University Conference*. Sankt-Peterburg: SPb GAFK im. P. F. Lesgafta. 4-45. [in Russian].
13. Rakitianska L. Stanovlennia ta rozvytok poniattia «emotsiinyi intelekt»: istoryko-filosofskyi analiz [Formation and development of the concept of

"emotional intelligence": historical and philosophical analysis]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka (seriia: pedahohichni nauky)*. – *Continuing Professional Education: Theory and Practice (Series: Pedagogical Sciences)*, 3-4 (56-57). 36-42. [in Ukrainian].

14. Rogers C. , Freiberg J. (2002) *Svoboda uchytisia [Freedom to learn]*. Moskva: Smysl [in Russian].

15. Savel`eva S.S. (2012). *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya professionalnoj kompetentnosti uchitelya v obrazovatelnom processe vuza [Pedagogical conditions of formation of professional competence of the teacher in educational process of high school]*. Voskresensk [in Russian].

16. Fohel T.M. Emotsiinyi intelekt vchytelia yak zaporuka efektyvnosti navchalnoho protsessu [Emotional intelligence of the teacher as a guarantee of the effectiveness of the educational process]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 5 : Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy: zb. nauk. prats. – Scientific journal of M.P. Dragomanov National Pedagogical University. Series 5: Pedagogical sciences: realities and perspectives: collection of scientific works, issue 60 (2), 200-202.* <https://doi.org/10.35619/iuu.v1i12.315> [in Ukrainian].

17. Shakhmatova O.N. (2006). *Pedagogicheskaya fasilitacziya: osobennosti formirovaniya i razvitiya [Pedagogical facilitation: features of formation and development]*. *Nauchny`e issledovaniya v obrazovanii. – Scientific Research in Education, issue 3,118-125.* [in Russian].

Шевченко Е.А. Развитие эмоционального интеллекта педагога-фасилитатора. Статья посвящена проблеме развития эмоционального интеллекта педагога, осуществляющего свою профессиональную деятельность в гуманистическом образовательном пространстве, как одной из составляющих его профессионализма, которая позволяет выстраивать эффективные партнерские отношения с другими субъектами взаимодействия.

Рассмотрены теоретические подходы к толкованию сути концепта эмоционального интеллекта, который базируется на идее взаимосвязанности рациональных и эмоциональных компонентов в структуре личности, обуславливает как ее когнитивный стиль, так и особенности межличностного взаимодействия и успешность профессиональной деятельности.

На основе анализа простых и смешанных моделей эмоционального интеллекта, его классификаций, рассмотрены возможные направления развития EQ в профессиональной подготовке и последипломном образовании.

Обозначена позиция автора относительно общих возможностей развития эмоционального интеллекта педагога на гуманистических мировоззренческих основах с использованием диалоговых обучающих технологий. На основе теоретически выделенных рациональных, эмоциональных, конотативных и коммуникативных компонентов исследуемого феномена автором определены перспективы исследования особенностей влияния развитости и направления эмоционального интеллекта педагога на становление и совершенствование его фасилитативной компетентности.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, внутриличностный интеллект, межличностный интеллект, фасилитативная компетентность, самооффективность педагога, педагогическая фасилитация, субъект-субъектное взаимодействие.

Shevchenko K.O. Development of emotional intelligence of a teacher-facilitator. The article deals with the problem of the emotional intelligence (emotional quotient or EQ) developing of a teacher, who carries out his professional activity in the humanistic educational space, as one of the components of his professionalism, which allows him to build effective partnerships with other actors.

Theoretical approaches to the interpretation of the essence of the concept of emotional intelligence, which is based on the idea of interconnection of rational and emotional components in the structure of personality, which determines both its cognitive style and features of interpersonal interaction and professional success, are carried out.

Based on the analysis of simple and mixed models of emotional intelligence and its classifications, possible directions of EQ development in professional training and postgraduate education are considered.

The position of the author on the general possibilities of development of emotional intelligence of the teacher on humanistic worldviews with the use of dialogic educational technologies is outlined. Based on the theoretically selected rational, emotional, connotative and communicative components of the studied phenomenon, the author identifies prospects for studying the peculiarities of the influence of development and direction of emotional intelligence of the teacher on the formation and improvement of his facilitative competence.

Key words: emotional intelligence, EQ, intrapersonal intelligence, interpersonal intelligence, facilitative competence, teacher self-efficacy, pedagogical facilitation, subject-subject interaction.

УДК 159.98

ЯКОВЕНКО С.І.

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

ПСИХОЛОГІЯ МИРА ТА ПРАВА ЛЮДИНИ В КОНТЕКСТІ РАЦІОГУМАНІЗМА Г.О. БАЛЛА

Яковенко С.І. Психологія мира та права людини в контексті раціогуманізма Г.О. Балла. Завдяки науковим працям Г.О. Балла сучасна вітчизняна психологія краще засвоїла сутність гуманістичної думки західної культури ХХ століття., На жаль, тоталітарне минуле заперечує демократичні цінності вільного світу, важливість плюралізму думок, толерантності та рівності прав людини та громадянина, діалогу заради гармонії та сталого розвитку проти диктатури.

В авторитарних країнах тирані та їх прибічники ведуть агресивні війни, використовують армію та спецслужби для насильства над власними громадянами. Гуманістична психологія розглядається в історичному аспекті та сучасних проблем політики війни та миру, юридичних психологів. Традицій, звичаїв та правил війни відомі тисячоліття, а концепт психології миру виник тільки після Другої світової війни. Міжнародне співтовариство дбає про світовий правопорядок, роззброєння,

мирне й справедливе вирішення конфліктів. Право сильного йде поруч із порушенням прав і свобод власних громадян. Правоохоронні органи стають на бік неправих й карають правозахисників за допомогою криво суддя і позасудового насильства. За таких обставин потрібне сильне громадянське суспільство, визнані моральні авторитети, як Г. Балл, Л. Гузар, Є. Захаров, Л. Костенко, Л. Лукьяненко, М. Попович, нові сучасні обличчя для ЗМІ в інформаційно-психологічній діяльності.

Необхідно зберегти традиційні напрямки академічних психологічних досліджень з історії, теорії та методології загальної психології, продовжувати науково-методичних напрацювання в інтересах психології освіти, медицини, інженерної праці, активізувати дослідження в галузі юридичної, політичної військової психології, адже в країні бракує фахівців-психологів в сфері внутрішньої політики, зокрема, державного управління й кадрової роботи, протидія корупції в правоохоронних органах та безпеки; а також знавців у зовнішньої політики – для участі в інформаційній й психологічній гібридній війни проти РФ, компетентності з міжнародних відносинах.

Ключові слова: гуманізм, психологія гуманізму, психологія війни та миру, права людини, політична, військова, юридична.

Постанова проблеми. Завдяки працям Г. Балла психологам досягнутий прорив принаймні у двох важливих напрямках науки та практики: по-перше, знання щодо високих проявів людського духа, які важко пояснити раціонально; по-друге, використання психологічної науки для ухвали рішень заради кардинальних проблем людства: мира проти війн, свобода проти рабства, право й достоїнство проти насильства й тиранії.

Тотальна війни, революції Нового часу, багатомільйонні армії суттєво вплинули на наукову думку, психології війни, зокрема. Інтерес гуманітарних наук, проблем психології мира виник в середині ХХ ст.. через страх перед останньою світовою війною з використанням зброї масово ураження.

Сучасна зовнішня й внутрішня політика, міняє форми боротьби за владу, ресурси, вплив за уми населення засобами інформації-психологічної війни. Тепер для перемоги потрібна нові технології в політиці і техніці, підготовлена професійна армія, таємні агенти, продажні журналісти й юристи робить гібридну війну агресора не очевидною і вигідною для них – за рахунок простих громадян, які не мають захисту від своїх ворогів.

Аналіз досліджень і публікацій. За визначенням Г.Балла [1], гуманістична психологія – сукупність напрямів психологічної науки й практики, що вирізняються свідомим і послідовним застосуванням психологами принципів гуманізму. Ця концепція сформувалась у США на початку 60-х рр. ХХ ст. завдяки низки статей А.Маслоу та К.Роджерса, виданих в «Journal of Humanistic Psychology», написаних ними на протипагу концепціям біхевіоризму та психоаналізу.

Після завершення Другої світової війни гуманістична психологія прагне довести провідну роль особистості в таких напрямках діяльності, як освіта, медицина, менеджмент, творча праця, соціальні стосунки між

людьми, організацій психологічних тренінгів та психотерапевтичних груп «зустріч» для спілкування, оздоровлення, навчання й трудової діяльності.

Названий напрямок був добре сприйнятим європейським психологам на захист універсальних засадничих цінностей людства проти жертв агресії, тероризму і фанатизму (В.Франкл, Е.Фром та ін.); філософські-методологічні праці вчених України та Росії, зокрема О. Ухтомського – щодо сприйняття Іншого; Б. Ананьєва – освіти й праці; психологія переживання в критичних ситуаціях Ф. Василюка; християнська психологія Б. Братуся; думки Д. Леонтєва про сутність особистості, її ідентичності та потенціал, сенс екзистенціальної психології; розумне ставлення до буття свідомої людини С. Рубінштейна, концепція вчинку В Роменця та його учнів тощо [3, 5, 6, 8, 12, 13 та ін..].

Соціокультурна значущість гуманістичній психології знаходить вияв у наданні допомоги людям у розв'язанні значимих проблем: щастя та здоров'я рідних та близьких, добробуту, збереження справедливості та миру в світі. Так, за даними Стокгольмського міжнародного інституту дослідження миру (SIPRI)², щорічно на планеті фіксується понад 30 збройних конфліктів на рік. Вважається, що від 3500 р. до н.е. та до тепер, людство майже у 15 тисяч великих і малих війнах загинули понад 3,7 млрд. людей, скільки мирних людей померло під час війни через супутні причини – голод, епідемії та і. ін. – підрахувати не можливо.

Російська імперія, СРСР та РФ брали участь у багатьох агресивних війнах та різних конфліктах на власній території та за його межах чотирьох континентів. Керівники СРСР закликали до миру, роззброєння, розрядки напруження, готувалась до війни та використання зброї масового ураження.

Пропаганда війни заборонена спеціальною резолюцією Генеральної Асамблеї ООН від 1947 року під страхом кримінального покарання і кваліфікується як злочин міжнародного характеру. Публічні заклики до розв'язування війни за КК РФ кваліфікують як кримінальний злочин, так саме, як і вербування, навчання, фінансування або інше матеріальне забезпечення найманця, використання у збройному конфлікті або військових діях, заборонені засоби та методи ведення війни, але ці норми в судах РФ «не працюють». РФ карають міжнародні організації за агресивні дії на Кавказі у власній країні, окупацію територій сусідніх країн.

Варто відзначити, що мудреці із Стародавніх часів прагнули миру та добробуту, істини й краси, радила чесно працювати, любити людей довкола, відмовитись від застосування насильства при наявних проблемах або конфліктах. В середині I тисячоліття до нашої ери Будда вчив своїм учням обмежувати бажання, співчувати нещасним, не застосовувати насильство.

Релігійні й політичні лідери закликали до миру, але часто розпочинали війни, формувати образ ворога й право боронитися від агресії,

² Озброєння, роззброєння та міжнародна безпека: (2019): Щорічник: Пер. з англ./Стокгольм. міжнар. ін-т дослідження миру; Укр. центр екон. і політ. Досліджень ім. О.Разумкова; Редкол. укр. вид.: О.Мельник (керівник проекту) та ін. – К.: Заповіт.

не робити перший удар. Військова справа охоплює всі сторони існування і розвитку суспільства, а також стосунки між його членами. охоплює всі сторони його буття, розуміння боротьби з психології війни, воїна, захисника. Це не тільки використання зброї, розвиток теорія і практика збройної боротьби и розуміння учасників війн, формування образу ворога, моралі бійця, правил війни й гуманітарного права. При цьому на заклик «Мир миру!», дослідження в галузі психології мирного співіснування пишуть мало.

Отже, актуальною залишається проблема захисту миру проти війни – коли пропаганда мілітаризму, військовий вишкіл, гонка озброєння заважає розвитку культури, освіти, медицини, гуманітарних наук.

Історія гуманітарного права тісно пов'язана з п'яти тисячоліть конфліктів і війн минулого, мільярди жертви невинних людей. Вожді племен розуміли наслідки шкоди для територій і населенню, витрати на армію, найманців, охорону звернених в рабство.

Друга світова війна, розв'язана імперіалістами, яка спиралась на ідеології насильства й доцільність тотальної війни, не дотримувались норм гуманітарного права. Криза діяльності Ліги Націй проявилася після провалу міжнародної конференції з роззброєння, коли Німеччина та Японська імперія в 1933 р. вийшли з її складу. СРСР використовував її не стільки для реального вирішення міжнародних конфліктів, а як трибуну для політичної пропаганди, а потім вийшов з її складу, щоб не бути виключеним офіційно як країна-агресор.

Варто зазначити, що СРСР постійно заявляв постійно про миролюбність, постійно порушував свої міжнародні угоди, посилював витрати на зброю, брав участь у півсотні збройних конфліктів і війн довкола і досить далеко за меш кордонів, підтримував диктаторів, організовував змови, диверсії й політичні вбивства, не брала на себе відповідальність за виготовлення та збереження заборонених видів зброї масового ураження, заборону або обмеження застосування конкретних видів звичайної зброї, які можуть вважатися такими, що завдають надмірних ушкоджень або мають не вибірккову дію (зокрема, міни).

Оттавський договір про заборону протипіхотних мін набув чинності в 1999 році, ратифікований 156 країнами, але їх не підписали Китай, США, Росія та ще низка країн. На жаль, розмінування на території ОРДО доведеться принаймні 10 років.

Антигітлерівській коаліції створила Нюрнберзький Міжнародному військовому трибуналі за планування, підготовку, розв'язання та ведення агресивних війн, що порушують міжнародні договори, угоди та зобов'язання, за військові злочини та злочини проти людяності.

Відповідно КК України, військові злочини визначаються як суспільно небезпечні діяння проти встановленого порядку несення військової служби, вчинені військовослужбовцями, а також військовозобов'язаними під час проходження зборів. Щодо передумов для предметного розмежування війни і миру, то вони були створені поширенням війн нового типу, зокрема

гібридної війни. Вона продемонструвала, що межі війни і миру під час таких війн розчиняються й змішуються, особливо внаслідок коливань та переходів між станами конфліктів високої та низької інтенсивності, а також при переходах конфліктів у стан заморожених.

Гібридна війна зачіпає також інші дихотомії, зокрема між статусами учасників: державні і недержавні актори; професійні військові, добровольців, конвенційними та іррегулярними бойовими діями, війни холодної агресивної, комп'ютерної, інформаційної, психологічної війни, тероризму, заколот, диверсії, таємні операції та політичні вбивств.. Відбувається зближення та взаємопроникнення аспектів війни, які прийнято відокремлювати: фізичного і психологічного (когнітивного) вимірів, кінетичної і некінетичної зброї, учасників і не учасників бойових дій.

Міжнародне гуманітарне право і Міжнародне право прав людини спрямовані на захист людського життя, заборону тортур або жорстокого поводження, забезпечення основних судових гарантій, заборону дискримінації та врегулювання різних аспектів прав на харчування й охорону здоров'я, зокрема, психічного, яке страждає через соціально-політичні збройні конфлікти.

В останні роки зростає інтерес науковців-гуманітарій, правозахисників щодо проблем миру, порозуміння при вирішенні конфліктів, захист прав людини та громадянина. Однак фахівці філософії, соціології, права, міжнародних відносин. психології не можуть дістати згоди у питаннях війни і миру, є гострі розбіжності між так званими «яструбами» та «голубами».

В роки «холодної війни» проти мілітаризму виступили гуманітарії: юристи, психологи. соціологи. В 1962 році вийшла книга Ч. Осгуда «Альтернатива війни та капітуляції», яка пропонує мирне вирішенні конфліктам заради порозуміння [15]. В 1969 році соціолог Й. Галтунг висловив важливих на становлення психології миру про відмінність прямого та «структурного насильства» [5]. Він відрізняв структурний (економічний чи політичний) тиск завдяки нав'язування несправедливих правил, коли населення страждає від голоду і хвороб.

Американські психологи 60-70-х років активно виступали проти ідеології мілітаризму і війни у В'єтнамі. Стали широко відомі експерименти Ф. Зімбардо та С. Мілгрема щодо деструктивного підпорядкування авторитету; значення гуманізму і особистої відповідальності завдяки І.Джейніс «Жертви групового мислення: психологічне дослідження зовнішньополітичних рішень і провалів» [16].

В У 1973 році Дж. Шарп опублікував фундаментальну працю «Політика ненасильницької діяльності», надав пояснення, чому люди підпорядковуються владі до певного моменту і чому вони в певний момент можуть припинити підкорятися. Науковці підтримали цю загальну думку.

В 1981 році А. Нельсон запропонував Американській психологічній асоціації (АПА) відділ «Психологія миру», його підтримав К.Роджерс та

декілька сотень членів АПА, але Рада представників АПА була проти «політизації» психологічної науки. Згодом, в 1984 році в Австралії створена спілка «Психологи за запобігання війни» («Psychologists for Prevention of War»), яка тепер має назву «Психологи за мир» («Psychologists for Peace»).

В серпні 1989 Рада представників АПА схвалила Товариство з вивчення миру, конфліктів та насильства: Відділ психології миру АПА, під назвою «Товариство вивчення миру, конфліктів і насильства: Відділ психології світу Американської психологічної асоціації»; з 1995 року АПА випускає журнал «Peace and Conflict: The Journal of Peace Psychology».

В Європі досліджували конфлікти в Північній Ірландії і країнах колишньої Югославії, на Кіпрі, в Карабаху, Чечні, Сирії, Ізраїлі й Палестині, Афганістані тощо.

Аналогічні дослідження проводяться в Азії та Африці заради мира та згоди, медіації для примирення сторін конфлікту, принципів не насильства на рівні племен. Збройні конфлікти на терені цих континентів тривалі, небезпечні та кроваві через відсутність політичного діалогу, етнічні протиріччя, жорстокість військових лідерів, релігійний фанатизм, не спроможність будувати мирне життя.

Психологи мира Азії досліджують етнічні, релігійні, міжнародні та місцеві конфлікти, особливості культурних традицій медіації конфліктів в Індонезії, Індії, Південній Кореї, Пакистану, Філіппін, Японії тощо.

Африканські психологи сприяють зміцненню миру, співіснуванню різних племен, ненасильницького вирішення конфліктів, інших питань дотримання прав, жінок, дітей, їх рівних можливостей для освіти та праці.

Після трагедії 11 вересня 2001 року в США прибічники гуманітарної психології більше уваги приділяли тероризму та не насильства. Так,

Міжнародне співтовариство уважно спостерігає за політикою РФ, яка постійно порушує міжнародного та національного права, тисне на дисидентів та опозицію, вводить санкції за агресію, кібератаки, не правдиву пропаганду, але цього замало для пересічних громадян, які не цікавляться гуманітарним знанням.

Завдяки політики перебудови М.Горбачова в СРСР, гласність в ЗМІ через радіоекологічну трагедію на ЧАЕС, голос демократичних сили сприяли вирішенні низки заморожених конфліктів, питань роззброєння, конвергенції, перемогти ГКЧП, Для «гуманізації» московських психологів стало подією приїзд В. Франка, який виступив з лекціями в Московському університеті.

На початку 90-х років ХХ ст. в СРСР редакція журналу «Питання психології» публікує в порядку обговорення наступне: «... Гуманістична психологія виникла як альтернатива технократичним і маніпулятивним тенденціям в психологічній науці і практиці. Вона звернулася до споконвічно людським цінностям - свободі, любові, співчуття ... Протягом багатьох десятиліть радянська психологія страждала комплексом ідеологічного домінування й відмежовувалася від всіх зарубіжних наукових течій. Гуманістична психологія зазнала критику як ідеологічно чужа і ненаукова.

Для цієї частини нашого психологічного спільноти характерно звернення одночасно до досвіду зарубіжної гуманістичної психології і до гуманістичної традиції у вітчизняній культурі...» [11].

Д.Леонт'єв [8] нагадує, що створення в СРСР Асоціації гуманістичної психології професійного співтовариства, яке може протистояти некомпетентності, монополізму та протекціонізму в науці. Психологія не може існувати поза моральних цінностей; свободи і совісті людини, що є фундаментом сучасної цивілізації. Але період організаційної та наукової діяльності Асоціації гуманістичної психології був коротким. Наприкінці 1992 Асоціація припинила свою активність, (за виключення секції християнської антропології, під керівництвом Б.Братуся) і не змогла відродитися.

Мета статті – визначити роль гуманістичної психології в дотриманні громадянських прав і свобод, безпеки задля миру та добробуту.

Виклад матеріалу дослідження. Психологи – науковці, викладачі, практики на початку 90-х років в незалежній Україні відчувала запит на становлення нового, громадянського суспільства, сприймають європейських цінності, нові завдання в галузі психології політики, економії, освіти, психічного здоров'я. Гуманітарії в більшості підтримували політичні та економічні зміни, усвідомлювали супровід старої радянської номенклатури, спецслужб, саботують реформи судового устрою.

Г.Костюк, засновник та перший директор Київського інституту психології головною мету гуманістичного ставлення вважав кращу освіту для здобуття творчих здібностей і мотивації саморозвитку, самовдосконалення особистості. Погляди сучасних українських науковців, ветеранів праці суттєво впливав на спрямованість досліджень науковців Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, зокрема, академіків Г.Балла, М.Боришевського, С.Максименка, В.Маляка; фахівці в галузі гуманітарних наук та соціологічні дослідження Інституту соціальної й політичної психології НАПН України (М.Слюсаревський, В.Татенко, Т.Титаренко), концепція М.Савчина щодо здоров'я людини в єдності соматичного, психічного, психологічного, соціального, морального та духовного здоров'я.

Під час трьох київських Майданів формувалась когорта психологів-патріотів, які особисто брали в цих подіях, усвідомлювали суспільний запит на очищення влади та необхідність діяти для реального, а не абстрактного гуманізму.

Дослідження психологів в 90-х роках займалися не тільки традиційними дослідження в галузі історії і теорії психології, запитів щодо реформування освіти (педагогічна та вікова психологія), медичної психології, а зовсім нових для України як незалежної країни. Серед них варто відзначити проблеми соціальної та політичної психології, юридичної психології, діяльності в особливих умовах.

Відповідно мети цієї статті, відзначимо, що на початок революційних подій 2013-2014 рр. міліція перебувала під контролем кримінально-олігархічних кланів і була підпорядкована меті обслуговування їхніх

політичних та бізнесових інтересів. Правоохоронці виступали проти правозахисників, патріотів били найманці. Не важко не помічати відмінностей людей свідомих, порядних та чесних від злочинів й зрадників, які заради грошей були здатні «на все» люди з юридичною освітою, пояснюючи кривду «успішною адаптацією».

Для здобуття та утримання влади, успішного кар'єрного зростання важливий не чесна праця, а хитрість, підступність, корупція, ставали «найкращими» учнями в умінні жити заради себе. На жаль, справедливість, права людини та громадянина так званими «правоохоронцями» ігнорувались або вчиняли аморальні, злочинні накази через надмірне насильство, тортури, вбивства. Стан міліції, та загалом і всіх судових та правоохоронних органів, що перебували в стані морального занепаду, став однією з причин революції.

Неправомірне насильство передбачала покарання винних, але судова система не могла сама себе пробачити. Звичайних виконавців можна було амністувати, особливо тих, хто визнавали свої провини, були боягузами, байдужі до людей. Була потрібна люстрація (очищення) – заборона діячам високого рангу, які скомпрометували себе, впродовж певного часу або довічно не працювати на державній службі.

У посткомуністичних державах Східної Європи кінця 80-х років ХХ століття люстрація була застосована до високопосадовців комуністичного режиму, колишніх таємних агентів тощо.

Варто нагадати, що згідно Конституції України громадяни мають право на повстання відповідно ст. 22 «Права і свободи людини і громадянина гарантуються і не можуть бути скасовані. При прийнятті нових законів або внесенні змін до чинних законів не допускається звуження змісту та обсягу існуючих прав і свобод». Усі органи державної влади зобов'язані визнавати, дотримуватися і захищати права всіх громадян України.

Оскільки єдиним джерелом влади є народ, то порушення прав і свобод громадян. В ст. 5 Конституції України зазначається: «Право визначати і змінювати конституційний лад в Україні належить виключно народові і не може бути узурповане державою, її органами або посадовими особами. Ніхто не може узурпувати державну владу». Отже обов'язок держави – захищати права людини, власне життя і здоров'я, життя і здоров'я інших людей від протиправних посягань, право на повагу до гідності. Ніхто не може бути підданий катуванню, жорстокому, нелюдському або такому, що принижує його гідність, поводженню чи покаранню; право на свободу та особисту недоторканність, право на свободу думки і слова, на вільне вираження своїх поглядів і переконань. Громадяни мають право збиратися мирно, без зброї і проводити збори, мітинги...».

В квітня 2014 року було прийнято Закон України «Про відновлення довіри до судової влади в Україні», але довіра не сама собою не виникає завдяки розпорядження КМУ від 22.10.2014 № 1118-р щодо реформування органів внутрішніх справ України. Це рішення не спрацювало тоді, не

спрацювало і тепер, після схвалення Стратегії розвитку органів системи Міністерства внутрішніх справ на період до 2020 року³.

Можливо тепер вдасться побороти корупцію й заслужити довіру населення завдяки психологів, зокрема доктор психол. наук І. Клименко, Голова Національної поліції України, начальник Управління дотримання прав людини Національної поліції України, магістр психології Р.Горяченко, притягнути відповідальність винних у незаконних наказах.

Служіння суспільству «нової» поліції передбачала дотримання і забезпечення прав людини і основних свобод як ключової цінності в діяльності органів системи МВС; підзвітність і демократичний цивільний контроль над органами системи МВС; партнерство з інститутами громадянського суспільства; нетерпимість до корупції. Досвід поліції Грузії під керівництвом М.Саакашвілі мав допомогти якісній психологічній відбір кандидатів на службу в поліції, в складних випадках використовувати поліграф. На жаль справжніх фахівців для проведення психофізіологічних досліджень мало, на відміну від самозванців, які не мали спеціальної психологічної освіти, здобували наукові звання та займають важливі посади.

Серед основних завдань постреволуційного порядку денного постало докорінне реформування пострадянської міліції та побудова поліції європейського типу. Цього вимагав, зокрема, і критичний стан поширення корупції в органах внутрішніх справ напередодні Євромайдану.

Ставлення суспільства до міліції в 2010–2013 рр. характеризувалось недовірою внаслідок численних зловживань владою, відкритого її використання в інтересах правлячого клану В. Януковича. Система МВС, як і все українське суспільство, перебувала в кризовому стані. Рівень довіри до міліції характеризувався як критично низький, проголошені реформи чинної влада тільки імітувала, як, наприклад, антикорупційні органи й реформу судової системи.

За результатами соціологічних досліджень Центру Разумкова, у липні 2013 р. повну довіру до міліції засвідчили лише 2 % опитаних громадян.

За даними Інституту соціології Національної академії наук, рівень довіри громадян до міліції становив лише 3–5 %, а після Революції Гідності цей показник знизився до 0,8 %, а довіра до влади становила тільки 3 % працівників міліції.

Центр дослідження суспільства впродовж січня-липня 2013 р. зафіксовано 333 протестів проти свавілля працівників міліції. Про причини недовіри свідчить моніторинг незалежних центрів та експертів, які свідчили про поширення корупції в правоохоронних органах та на них чинних керівників, зокрема, Генерального прокурора В. Пшонки, міністра МВС В.Захарченка, яку згодом втекли з України і самі очікують на суд.

Після самоусунення від виконання конституційних обов'язків президента Януковича і втечі в Російську Федерацію військовій присязі України зрадили 70 % військовослужбовців та прикордонників, 90 % Служба

³ <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1023-2017-%D1%80#n2>

безпеки України, 99 % працівників МВС та Управління державної охорони, давали присягу служити та захищати Батьківщину, перейшли на бік РФ, яка начебто прагне миру, але постійно загрожує війною.

У Військовій доктрині РФ (п. 11 загальних положень) 2020 року пишуть, що «... тенденція зміщення військових небезпек і військових загроз в інформаційний простір і внутрішню сферу Російської Федерації. При цьому, незважаючи на зниження ймовірності розв'язання проти Російської Федерації великомасштабної війни, на низці напрямків військові небезпеки для Російської Федерації посилюються». За таких умов РФ веде гібридну війну переважно невійськовими засобами. Сутність гібридної війни, як і будь-якої іншої війни, полягає в перерозподілі ролей суб'єктів політичного процесу на глобальному або регіональному рівні країни, без руйнування її інфраструктури та масової загибелі населення.

Основним знаряддям ведення війни є армія і (або) іррегулярні збройні і воєнізовані формування, здатні вести безперервні і систематичні військові дії. Поряд зі збройною боротьбою, в ній застосовуються також економічні, дипломатичні, науково-технічні, інформаційні, ідеологічні, психологічні засоби і методи нав'язування противнику своєї волі, ослаблення його військових можливостей і зміцнення власних позицій. Переможцем стає той, хто зможе нав'язати противнику своє бачення картини світу, культури, цінностей, інтересів, ментальність, змінити спосіб мислення громадян або позбавити розуму завдяки перемогі в інформаційній, по суті психологічній війни. Її жертви – неосвіченість, байдужість, пересічних громадян, які тримаються за прорадянські та проросійська погляди, боягузи й циніки, які відкидають чесність, принциповість, відповідальність замість щирого каяття, не визнають помилки й готові заради жадібності зрадити навіть батьківщину.

У гібридній війні до відкритого застосування сили нерідко переходять лише на етапі завершення конфлікту, використовуючи існуючу нормативно-правову базу миротворчої діяльності та урегулювання дипломатів. Якісні зміни нового покоління дозволяють за рахунок досить обмеженого впливу домогтися істотних стратегічних результатів. Змінюються системно утворюючі елементи, вони визначають новий зміст філософії війни як гуманітарної складової вчення про війну.

У Доктрині інформаційної безпеки РФ підкреслюється: Наростає інформаційний вплив на населення Росії, в першу чергу на молодь, оскільки вищі інтереси, пов'язані з війною, зберігаються і полягають у тому, щоб «примусити до миру» за умов, сприятливих для переможця. Генеральний штаб РФ планує застосувати регулярні збройні сили на заключних етапах гібридної війни під приводом «гуманітарної інтервенції», для примусу до миру. Отримання мандата ООН для цього бажано, але на думку РФ, це не обов'язково.

Таким чином переможець у війні смислів не тільки виграє простір, але і отримує ресурси переможеної держави – інфраструктура, ментальність населення, визначає її майбутнє. Україна може протистояти агресії тільки

завдяки друзів та партнери за кордоном, соборність та демократичній устрій, довіра до моральних авторитетів, воля та розум політичних лідерів, єдність та патріотизм свідомих громадян, які мають стійки переконання і активна життєва позиція.

Складниками універсальна моральна настанова раціогуманістичній орієнтації є, як писав Г.Балл, презумпція уникання зла; за цієї умов постає вимога максимізації добра. Обґрунтовується неправомірність максималістського (за принципом «усе або нічого») підходу до розв'язання ціннісних колізій, які виникають у людській діяльності, зокрема в ході реалізації сенсу життя.

Висновки, перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Головні ідеї раціогуманізму Г.О.Балла позитивно вплинули у важливі сфери соціального життя для інтелектуальної культури і науки, для розширення знань про людину та гуманістичне тлумачення практичного застосування. Необхідно зберегти традиційні напрямки академічних психологічних досліджень з історії, теорії та методології загальної психології, продовжувати науково-методичних напрацювання в інтересах психології освіти, медицини, інженерної праці, активізувати дослідження в галузі юридичної, політичної військової психології, адже в країні бракує фахівців-психологів в сфері внутрішньої політики, зокрема, державного управління й кадрової роботи, корупції в правоохоронних органах та безпеки; а також знавців у зовнішньої політики – для участі в інформаційній й психологічної гібридній війни проти РФ, компетентності з міжнародних відносинах.

Список використаних джерел:

1. Балл Г.А. (2006) *Психология в рациогуманистической перспективе*. Киев : Основа.
2. Балл Г.А. (2013) Раціогуманізм як форма сучасного гуманізму і його значення для методології пізнання людини. *Мир психологии*. 3. 208-223. <http://georgyball.com/442.pdf>
3. Балл Г.О. (2017). *Раціогуманістична орієнтація в методології людинознавства*. Київ : Видавництво ПП «СКД».
4. Балл Г.О. (2013). Раціогуманістична орієнтація в опрацюванні етико-психологічних проблем. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. *Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-український щорічник XV*. Київ. С. 53–68. <https://lib.iitta.gov.ua/>
5. Грининг Т. (1988). История и задачи гуманистической психологии. *Вопросы психологии*. 4. 161-166. <http://www.voppsy.ru/issues/1988/884/884161>
6. Джидарьян И. А. (2013). *Психология счастья и оптимизма*. Москва : Институт психологии РАН.
7. Парахонський Б. О., Яворська Г. М. (2019). *Онтологія війни і миру: безпека, стратегія, смисл* : монографія. Київ : НІСД
8. Леонтьев Д.А. (1997). *Психология с человеческим лицом: Гуманистическая перспектива в постсоветской психологии*. Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. Москва: Смысл.

9. Розбудова цілісності і доброчесності під час реформування поліції. Досвід України. (2019). Ред. О. Маркевої та Л. Полякова. Київ : НІСД.
10. Світова гібридна війна: український фронт. (2017). Колективна монографія. За заг. ред. В. Горбуліна. Київ : НІСД.
11. Советская ассоциация гуманистической психологи (проект положения). (1990). *Вопросы психологи*. 1. 13-15.
12. Татенко В.О., Титаренко Т.М. (2012) Психологічна спадщина Володимира Роменця. *Психологія вчинку: шляхами творчості В.А. Роменця*. Київ : Либідь.
13. Ухтомский А.А. (2008) *Лицо другого человека*. Санкт-Петербург: Издательство Ивана Лимбаха.
14. Яворська Г. М., Їжак О. І. (2017). Феномен гібридної війни. Світова гібридна війна: Український фронт За ред. В.Горбуліна. Київ : Фоліо.
15. Janis, I. L. (1972). *Victims of groupthink: A psychological study of foreign-policy decisions and fiascoes*. Houghton Mifflin. <https://psycnet.apa.org/record/1975-29417-000>
16. Osgood, C. E. (1962). *An alternative to war or surrender*. Univer. Illinois Press. <https://psycnet.apa.org/record/1963-06526-000>

References:

1. Ball G.A. (2006) *Psihologiya v ratiogumanisticheskoy perspective [Psychology in a rational-humanistic perspective]*. Kiev : Osnova [in Russian].
2. Ball G.A. (2013) Ratiogumanizm kak forma sovremennogo gumanizma i ego znachenie dlya metodologii poznaniya cheloveka [Rational humanism as a form of modern humanism and its significance for the methodology of human cognition]. *Mir psihologii - The world of psychology*, 3. 208-223. <http://georgyball.com/442.pdf> [in Russian].
3. Ball H.O. (2017). *Ratsiohumanistychna oriientatsiia v metodolohii liudynoznavstva [Rational humanistic orientation in the methodology of anthropology]*. Kyiv : Vydavnytstvo PP «SKD» [in Ukrainian].
4. Ball H.O. (2013). Ratsiohumanistychna oriientatsiia v opratsiuvanni etyko-psykholohichnykh problem. T. Levovytskoho, I. Vilsh, I. Ziaziuna, N. Nychkalo [Rational humanistic orientation in the study of ethical and psychological problems. T. Levovytsky, I. Vilsh, I. Zyazyuna, N. Nychkalo]. *Profesiina osvita: pedahohika i psykholohiia: Polsko-ukrainskyi shchorichnyk- Vocational education: pedagogy and psychology: Polish-Ukrainian yearbook*, XV, 53–68. <https://lib.iitta.gov.ua/> [in Ukrainian].
5. Grining T. (1988). Istoriya i zadachi gumanisticheskoy psihologi [History and tasks of humanistic psychology]. *Voprosy psihologii - Questions of psychology*, 4, 161-166. <http://www.voppsy.ru/issues/1988/884/884161> [in Russian].
6. Dzhidar'yan I. A. (2013). *Psihologiya schast'ya i optimizma [Psychology of happiness and optimism]*. Moskva : Institut psihologii RAN [in Russian].
7. Parakhonskyi B. O., Yavorska H. M. (2019). *Ontolohiia viiny i myru: bezpeka, stratehiia, smysl [Ontology of war and peace: security, strategy, meaning]*. Kyiv : NISD [in Ukrainian].
8. Leont'ev D.A. (1997). *Psihologiya s chelovecheskim licom: Gumanisticheskaya perspektiva v postsovetsoj psihologii [Psychology with a human face: A perspective in post-soviet psychology]*

- humanistic perspective in post-Soviet psychology*]. Leont'eva D.A., Shchur V.G. (Eds.). Moskva: Smysl [in Russian].
9. *Rozbudova tsilisnosti i dobrochesnosti pid chas reformuvannia politsii. Dosvid Ukrainy [Building integrity and integrity during police reform. The experience of Ukraine]*. (2019). Markievoi O.ta Poliakova L. (Eds.). Kyiv : NISD [in Ukrainian].
10. *Svitova hibrydna viina: ukrainskyi front [World hybrid war: the Ukrainian front]*. (2017). Horbulina V. (Ed.). Kyiv : NISD [in Ukrainian].
11. Sovetskaya asociaciya gumanisticheskoy psihologi (proekt polozheniya) [Soviet Association of Humanistic Psychologists (draft regulations)]. (1990). *Voprosy psihologi - Questions psychologists, 1*, 13-15 [in Russian].
12. Tatenko V.O., Tytarenko T.M. (2012) *Psykhologichna spadshchyna Volodymyra Romentsia [The psychological legacy of Vladimir Romanets]. Psykhohiia vchynku: shliakhamy tvorchosti V.A. Romentsia - Psychology of action: ways of creativity VA Romentsya*. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].
13. Ukhtomskyi A.A. (2008) *Lytso druhoho cheloveka [Another person's face]*. Sankt-Peterburh: Yzdatelstvo Yvana Lymbakha [in Russian].
14. Yavorska H. M., Yizhak O. I. (2017). *Fenomen hibrydnoi viiny. Svitova hibrydna viina: Ukrainskyi front. [The phenomenon of hybrid warfare. World Hybrid War: The Ukrainian Front]*. Horbulina V. (Ed.). Kyiv : Folio [in Ukrainian].
15. Janis, I. L. (1972). *Victims of groupthink: A psychological study of foreign-policy decisions and fiascoes*. Houghton Mifflin. <https://psycnet.apa.org/record/1975-29417-000>
16. Osgood, C. E. (1962). *An alternative to war or surrender*. Univer. Illinois Press. <https://psycnet.apa.org/record/1963-06526-000>

Яковенко С.И. Психология мира и права человека в контекст рациогуманизма Г.А. Балла. Благодаря научным трудам Г.А. Балла современная отечественная психология лучше усвоила сущность гуманистической мысли западной культуры XX века., К сожалению, тоталитарное прошлое отрицает демократические ценности свободного мира, важность плюрализма мнений, терпимости и равенства прав человека и гражданина, диалога ради гармонии и устойчивого развития против диктатуры.

В авторитарных странах тираны и их сторонники ведут агрессивные войны, используют армию и спецслужбы для насилия над собственными гражданами. Гуманистическая психология рассматривается в историческом аспекте и современных проблем политики войны и мира, юридических психологов. Традиций, обычаи и правила войны известны тысячелетия, а концепт психологии мира возник только после Второй мировой войны. Международное сообщество заботится о мировой правопорядок, разоружения, мирное и справедливое решение конфликтов. Право сильного идет рядом с нарушением прав и свобод собственных граждан. Правоохранительные органы становятся на сторону неправых и наказывают правозащитников с помощью криво судья и внесудебного насилия. При таких обстоятельствах нужно сильное гражданское общество, признанные моральные авторитеты, как Г. Балл, Л. Гузар, Е. Захаров, Л. Костенко, Л. Лукьяненко, М. Попович, новые современные лицо для СМИ в информационно-психологическое деятельности.

Необходимо сохранить традиционные направления академических психологических исследований по истории, теории и методологии общей психологии, продолжать научно-методических наработки в интересах психологии образования, медицины, инженерного труда, активизировать исследования в области юридической, политической военной психологии, ведь в стране не хватает специалистов-психологов в сфере внутренней политики, в частности, государственного управления и кадровой работы, противодействие коррупции в правоохранительных органах и опасности; а также знатоков в внешней политики - для участия в информационной и психологической гибридной войны против РФ, компетентности по международным отношениям.

Ключевые слова: гуманизм, психология гуманизма, психология войны и мира, права человека, политическая, военная, юридическая психология.

Iakovenko S.I. Psychology of peace and human rights in the context of radiohumanism G.O. Ball. Thanks to the scientific works of G.O. Modern domestic psychology has better mastered the essence of humanistic thought of Western culture of the twentieth century. Unfortunately, the totalitarian past denies the democratic values of the free world, the importance of pluralism, tolerance and equality of human and civil rights, dialogue for harmony and sustainable development against dictatorship.

In authoritarian countries, tyrants and their supporters wage aggressive wars, use the army and special services to violence against their own citizens. Humanistic psychology is considered in the historical aspect and modern problems of politics of war and peace, legal psychologists. Traditions, customs and rules of war have been known for millennia, and the concept of peace psychology emerged only after World War II. The international community cares about world law and order, disarmament, and the peaceful and just resolution of conflicts. The right of the strong goes hand in hand with the violation of the rights and freedoms of its own citizens. Law enforcement agencies take the side of the wrongdoers and punish human rights defenders with the help of crooked judges and extrajudicial violence. Under such circumstances, a strong civil society is needed, recognized moral authorities such as G. Ball, L. Husar, E. Zakharov, L. Kostenko, L. Lukyanenko, M. Popovych, new modern faces for the media in information and psychological activities.

It is necessary to preserve the traditional directions of academic psychological research in the history, theory and methodology of general psychology, to continue scientific and methodological work in the interests of psychology of education, medicine, engineering, to intensify research in legal and political military psychology. domestic policy, in particular, public administration and personnel work, combating corruption in law enforcement agencies and dangers; as well as experts in foreign policy - to participate in the information and psychological hybrid war against Russia, competence in international relations.

Key words: humanism, psychology of humanism, psychology of war and peace, human rights, political, military, legal psychology.

ЯКОВИЦЬКА Л.С.

доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри авіаційної психології Національного авіаційного університету, м. Київ

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ КОНФОРМНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Яковицька Л.С. Соціально-психологічні чинники конформної поведінки студентської молоді. В статті розглянуто соціально-психологічні чинники конформності, які виступають тригерами формування просоціальної поведінки студентської молоді. Конформність як особистісна риса вивчалася за допомогою методу тестової психодіагностики (зокрема, 16-факторного тесту Р. Кеттела, який містить шкалу особистісної конформності). Особливості конформної поведінки досліджувалися через вивчення соціально-психологічної адаптації та пов'язаних з нею рис особистості юнаків та дівчат. Гіпотеза дослідження полягала в тому що, соціально-психологічні чинники конформної поведінки студентів зумовлені їх особистісними властивостями: комунікабельністю, ступенем зовнішнього та внутрішнього контролю, прийняттям себе, ставленням до інших, потребою в спілкуванні тощо.

Для перевірки розробленої гіпотези були використані наступні методики: методика для дослідження інтегральних показників соціально-психологічної адаптації К.Роджерса – Р. Даймонда; методика для дослідження комунікативних особливостей – опитувальник «Потреба в спілкуванні» Ю.М. Орлова; методика для дослідження особливостей конформної поведінки 16-факторний тест Р. Кеттела (16 PF) шкала Q₂. Дослідження проводилося на базі Авіаційного національного університету. У емпіричному дослідженні брали участь 58 осіб. Випробовувані – особи чоловічої і жіночої статі у віці 18–19 років.

Кореляційний аналіз отриманих даних показав зв'язок конформності, комунікативних чинників та процесу соціально-психологічної адаптації. В дівчій вибірці був встановлений значущий позитивний кореляційний зв'язок між показником конформізму та показником зовнішнього контролю ($r=0,46$), неприйняттям себе ($r=0,29$). В групі юнаків – з неприйняттям себе ($r=0,50$) і прийняттям інших ($r=0,53$), емоційним комфортом ($r=0,46$). Порівнюючи отримані данні ми встановили, що дівчата схильні до конформізму за умов або підтримки добрих стосунків, або через зовнішній контроль заради уникнення проблем. Юнаки вважають, що прояви конформізму можуть бути пов'язані тільки з їх внутрішнім вибором, а не тиском зовні.

В перспективі доцільно дослідити особливості вибору копінг-стратегій студентами з різними типами адаптивної поведінки.

Ключові слова: конформізм, особистісна конформність, соціально-психологічна адаптація, прийняттям себе, емоційний комфорт, внутрішній контроль, потреба в домінуванні.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Зміна поколінь та відмінність цінностей, які вони транслиують, зберігають актуальність вивчення соціально-психологічних чинників, які впливають на поведінку особистості в групах та спільнотах. Передусім, то є первинні групи, котрі здійснюють безпосередній вплив на особу та її розвиток

протягом певного періоду; а також сформовані психологічні властивості та їх зв'язок з поведінковими проявами особистості в групі. Саме проживання досвіду соціальної взаємодії, впливає на обрання особистістю того чи іншого стилю поведінки в групі.

Поведінка та розвиток особистості в групі докладно описані в роботах українських психологів Т. Алексеєнко, В. Васютинського, Н. Володарська, П. Горностай, О. Донченко, Л. Карамушки, С. Максименка, Л. Орбан-Лембрик, Л. Помиткіної, В. Татенка, Т. Яценко та ін.).

Також в західній психологічній науці існує два базових напрямки вивчення конформності як особистісної риси та поведінкової відповіді на ситуацію, що склалася. Такі дослідження реалізовувалися здебільшого у межах проблематики впливу групової більшості, феномену групового тиску (С. Аш, М. Шериф, М. Buhrmester, A Gómez, L López-Rodríguez, W. Swann); нормативного та інформаційного характеру конформності (Г. Джерард, М. Дойч, Е. Lee, М. Qin, N. Salomons, S. Sebo), впливу чисельності групи на конформність особистості (Г. Джерард, С. Мілгрем, С. Московічі, Н. Bless, R. Bond, P. Smith, F. Strack, E Walther, R. Wilhelmy).

Останні дослідження і публікації, виділення невирішених питань загальної проблеми, якій присвячується стаття. Сучасні вітчизняні дослідження конформності стосуються здебільшого вивчення цієї властивості в структурі соціальної поведінки зрілої особистості: емоційно-вольові особливості конформних осіб (Борисюк, 2011); толерантність та конформізм в структурі особистості (Венєвцева, 2011); та соціально-психологічних умов прояву конформної поведінки: конформність у вирішенні суперечностей в малих групах різного рівня згуртованості (Вергельська, 2012); соціально-нормативний конформізм особистості (Гарькавець, 2010).

На думку Л. Синецької ситуації та чинники, які є зовнішніми відносно того чи іншого учасника ухвалення групового рішення, хоча і безпосередньо не впливають на внутрішню позицію кожного з цих учасників, вони, тим не менше, виступають «пусковими механізмами», тобто «запускають» внутрішні процеси, що і зумовлюють в результаті конформну поведінку (Синецька, 2015). Тобто ситуації групового ухвалення рішення нерідко бувають стресовими для її учасників; отже, орієнтування в цій ситуації є дуже важливим процесом, якій здійснюється особистістю свідомо та цілеспрямовано, виходячи з власного досвіду та ставлення до актуальної ситуації.

Вивчення наукового доробку колег дає можливість зазначити, що на сьогодні накопичені певні теоретичні та емпіричні знання у галузі вивчення специфіки взаємодії в малій групі, конформної поведінки в ній, ролі груп та організацій у вирішенні завдань адаптації та соціалізації особистості. Проте потребують подальшого вивчення питання проявів конформної поведінки в студентських групах, зокрема, вплив соціально-психологічних особливостей особи на її поведінку в процесі спілкування та взаємодії з іншими людьми, психологічних передумов виникнення такої поведінки у молодій людини. Актуальним є і питання розвитку соціально-психологічних властивостей

особистості, які стимулюють підпорядкування власної поведінки груповим інтересам в студентському середовищі. Насамперед, йдеться про особливості сприйняття особистістю себе та інших, які, на нашу думку, сприяють виникненню та закріпленню певного способу конформної поведінки у студентському середовищі.

Формулювання цілей і постановка завдань статті. Дане емпіричне дослідження проводилося з метою вивчення соціально-психологічних чинників, які впливають на прояви конформної поведінки особистості в груповій діяльності.

Виклад методики і результатів досліджень. Дослідження проводилося на базі Авіаційного національного університету. У емпіричному дослідженні брали участь 58 осіб. Випробовувані – особи чоловічої і жіночої статі у віці 18–19 років. Статевий склад вибірки не регулювався штучно і відображає природний статевий розподіл. Таке співвідношення дало змогу статистичного аналізу, спрямованого на пошук зв'язку між статтю і особливостями конформної поведінки (або відмінностей у конформній поведінці у юнаків та дівчат). Щодо вікового розподілу у вибірці діагностованих, то він характеризувався максимальною гомогенністю.

Для перевірки гіпотези, яка полягала в тому що, соціально-психологічні чинники конформної поведінки студентів зумовлені наступними властивостями особистості: досвідом соціально-психологічної адаптації (комунікабельність-некомунікабельність, ступенем зовнішнього та внутрішнього контролю, прийняттям себе, ставленням до інших); потребою в спілкуванні; психологічними особливостями сприйняття кожним індивідом закладених у групі нормативних вимог.

Для реалізації відповідного емпіричного дослідження були відібрані психологічні методики, які давали змогу адекватно встановлювати і вимірювати конформну поведінку, а також чинники, які впливають на її виникнення і розгортання у груповій діяльності.

Для перевірки розробленої гіпотези були використані наступні методики: методика для дослідження інтегральних показників соціально-психологічної адаптації К. Роджерса – Р. Даймонда; методика для дослідження комунікативних особливостей – опитувальник «Потреба в спілкуванні» Ю.М. Орлова; методика для дослідження особливостей конформної поведінки 16-факторний тест Р. Кеттела (16 PF) шкала Q₂.

Вивчення соціально-психологічної адаптації щодо дослідження конформної поведінки студентської молоді пов'язано з тим, що в умовах трансформації сучасного освітнього простору (процесу, що відбиває видозмінення соціокультурного простору в цілому) нонконформізм і конформізм виступають як адаптаційні стратегії поведінки студентської молоді (Кисляков, Шмелева, & Стеклова, 2019; Яковицька, 2006). Адаптаційні стратегії натепер є різновидом соціальної дії, суб'єкт якої активно змінює існуючу соціальну реальність (і самого себе, в тій мірі, в якій він виступає частиною означеної реальності), самоактуалізуючись та приводячи соціальну

реальність у відповідність до своїх ціннісно-світоглядних орієнтирів Яковицька, 2016).

Методика К. Роджерса – Р. Даймонда є предметно орієнтованою на вивчення особливостей соціально-психологічної адаптації та пов'язаних з нею рис особистості. В основу методики покладено уявлення про адаптацію, як про безперервний процес активного пристосування людини до постійно мінливих умов соціального середовища та професійної діяльності.

Одночасно, особливості конформної поведінки яскраво проявляються у специфіці адаптаційних стратегій чоловіків і жінок: в індивідуальному режимі діяльності, в відношенні до умов та змісту праці, в ставленні до труднощів, у сприйнятті соціальної норми і вимог тощо. Одні і ті самі особистісні та соціально-психологічні умови й інші фактори соціально-психологічної адаптації не будуть однаково трактуватися дівчатами та юнаками і не призведуть до однакових результатів діяльності. Тому для нас важливо було ще дослідити гендерний аспект соціально-психологічної адаптації даної вибірки.

Серед 52 респондентів, що взяли участь у емпіричному дослідженні, 27 (52 %) респондентів жіночої статі та 25 (48%) респондентів чоловічої статі.

Загальний аналіз емпіричного матеріалу за методикою К. Роджерса – Р. Даймонда показав, що високий рівень адаптованості мають 28% юнаків і 30% дівчат, решта мають нормальний рівень адаптованості.

Наступні шкали «Прийняття-неприйняття себе» пояснюють такі бажання як бути тим, ким ти є: існувати у всій повноті, як унікальна людська істота; уникати неухильного виконання директиви «повинен» та необхідності безумовної відповідності очікуванням; вірити в себе та довіряти собі; ставитися до себе позитивно. На думку авторів методики, все перераховане перетворює життя особистості на «позитивний, конструктивний, реалістичний, гідний довіри процес» (Сидоренко, 2000, с. 218).

Показники прийняття себе відрізняються в чоловічій і дівочій групах. Нормальний рівень прийняття у 44% юнаків і 74% дівчат, решта високий рівень. У юнаків нормальний рівень прийняття у 44%, така ж кількість має високий рівень, і 12% показали низький рівень (рис. 1). Тобто респонденти обох груп з великою довірою ставляться до себе, власних дій, вважають власну особистість цілісною та унікальною.



Рис. 1. Групові показники відносних значень шкали самосприйняття

Тому у діяльності і спілкуванні сучасна молодь має менше самообмежень, не завжди намагається справджувати очікування оточуючих, а діє відповідно власних намірів, але які відповідають як зовнішньому, так і внутрішньому критеріям соціально-психологічної адаптації. Такі особи часто зберігають позитивне самоприйняття та самоповагу не зважаючи на результати діяльності та впливи зовнішніх факторів.

Показники неприйняття себе також мають гендерні відмінності: нормальний рівень у 74% дівчат і 56% юнаків, решта мають рівень неприйняття нижчий за норму. Таким особам притаманне позитивне самоствалення, здатність виділяти у власній особистості значну кількість переваг у порівнянні з недоліками. Відносно низькі показники неприйняття себе серед юнаків і меншою мірою серед дівчат можна пояснити здебільшого незадоволеністю теперішнім власним статусом в соціумі. Молоді люди вважають значущість теперішньої своєї діяльності незначною, визнають власну неефективність. Незадоволені собою, результатами своїх дій, ще нечітко розуміють перспективи власного професійного успіху.

Обидві групи респондентів показали високий рівень прийняття інших. «Прийняття інших» один з авторів методики К. Роджерс (Сидоренко, 2000) розглядав як прихильне та поважливе ставлення до партнера по спілкуванню незалежно від його стану, поведінки або почуттів. «Інший» має безумовну цінність, приймається та поважається увесь спектр його відносин в даний момент. Таким чином, і у групі дівчат (81,5%), і у групі юнаків (92%) всі респонденти виявляють безумовне поважливе та прихильне ставлення до партнерів по спілкуванню.

Показники емоційного комфорту спрямовані на оцінку таких станів як упевненість, спокій, зручність, коли особистість усім задоволена, оптимістична, відкрито висловлює свої почуття, вільна від почуттів страху і тривоги. Зміст поняття «емоційний комфорт» є дуже близьким до визначення внутрішнього

критерію соціально-психологічної адаптації. Респонденти обох груп мають високий рівень емоційного комфорту: такий стан суб'єктивного, внутрішнього благополуччя забезпечує оптимальні можливості для ефективної взаємодії з іншими у процесі життєдіяльності, дозволяє вільно реалізовувати свої індивідуальні ресурси. Певні відмінності були у сприйнятті емоційного дискомфорту, дівчата рідше переживають емоційний дискомфорт, у 15% досліджуваних такі переживання нижчі за норму.

Незначні відмінності ми мали по шкалі внутрішнього контролю, який є вищим понад норму у 15% дівчат і відповідно у 20% юнаків. Таким чином, і дівчата, і юнаки мають достатньо високий рівень суб'єктивного контролю над подіями і ситуаціями власного життя та оцінюють більшість важливих подій як результат їх власних дій. Вважають, що вони здатні і зобов'язані керувати змінами, відчувають власну відповідальність за те, як складається їхнє життя в цілому, сподіваються на досягнення власних цілей в майбутньому.

Видимі відмінності дівоча група показала щодо зовнішнього контролю, який є вищим понад норму у 18,5% опитаних, щодо юнаків, то вони не прагнуть контролю зовні.

Показники по шкалах домінування, підлеглості вказують на прийнятність або неприйнятність для особи контролю та можливого психологічного тиску зі сторони її безпосереднього керівника або референтної групи, наявність або відсутність орієнтації на підкорення або опір домінуючій особі, виробничій групі при виконанні будь-якої роботи (рис.2).

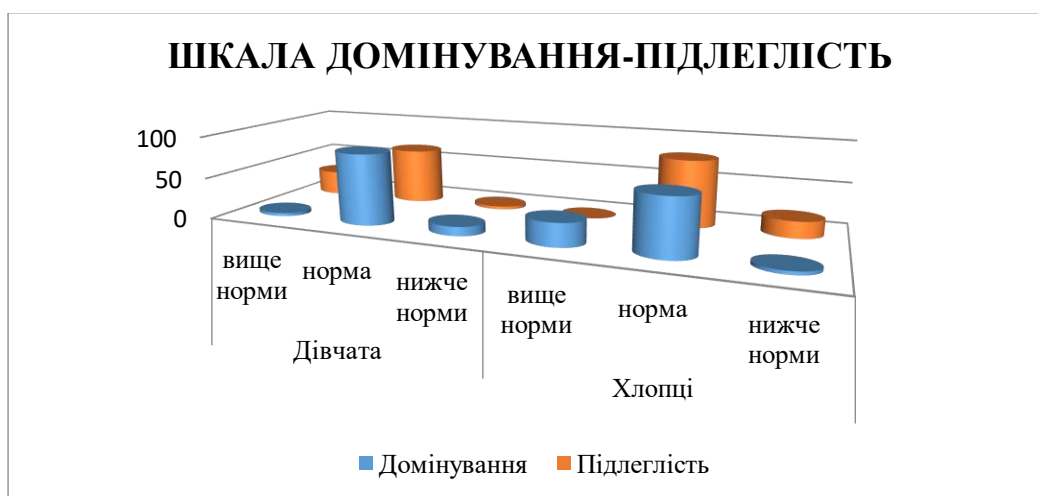


Рис. 2. Групові показники відносних значень по шкалах домінування, підлеглості

З діаграми бачимо що ступінь підлеглості юнаків нижче ніж у дівчат. Бажання домінувати відповідно також вище у юнаків. Щодо ескапізму (уникнення складних ситуацій), то майже всі учасника дослідження мають показники в межах норми.

Ступінь конформності багато в чому залежить від того, наскільки реально людина сприймає себе і свої соціальні зв'язки, точно порівнює свої потреби з наявними можливостями і усвідомлює мотиви своєї поведінки. Спотворене або недостатньо розвинене уявлення про себе веде до порушення адаптації, що

може супроводжуватися підвищеною конфліктністю, порушенням взаємин, нонконформністю, зниженням працездатності і погіршенням стану здоров'я. Таким чином, конформність є набутою властивістю особистості, яка тісно пов'язана із соціальним досвідом і особливостями спілкування. Отримані в ході дослідження результати щодо потреби у спілкуванні в учасників дослідження за методикою «Потреба в спілкуванні» (Ю.М. Орлов) були відносно рівними, як для дівочої, так і чоловічої вибірок.

Традиційно в соціальній психології конформність як особистісна риса вивчається за допомогою методу тестової психодіагностики (зокрема, тестів, які містять шкали особистісної конформності). Одним з найбільш відомих таких психологічних тестів є 16-факторний тест Р. Кеттела (16 PF), спрямований на вимірювання деяких базових рис особистості, до яких його автор відносить, зокрема, і конформність. Застосування шкали цього тесту в дослідженні дало змогу встановити рівень внутрішньої конформності кожного з обстежених учасників. Кількісні дані про особистісну конформність (методом психодіагностичного тестування за тестом 16PF Р. Кеттела) показали, що отриманні данні і для дівочої, і для чоловічої вибірок приблизно однакові та в межах норми, середні показники відповідно 13,2 та 12,7 балів. Тобто всі учасники дослідження незалежно від статі схильні віддавати перевагу власним рішенням, вони незалежні, дотримуються обраного шляху, самостійні у прийнятті рішень і діях, мають лідерські амбіції.

Кореляційний аналіз отриманих даних довів зв'язок конформності, комунікативних чинників та процесу соціально-психологічної адаптації. В дівочій вибірці був встановлений значущий позитивний кореляційний зв'язок між показником конформізму та показником зовнішнього контролю ($r=0,46$), неприйняттям себе ($r=0,29$). Значущий позитивний зв'язок на рівні статистичної тенденції між показником конформізму та інтегральним показником адаптивності ($r=0,23$), потребою у спілкуванні ($r=0,24$), ескапізмом ($r=0,23$), тобто конформність в студентському середовищі може розглядатися і як шлях уникнення проблем. Негативний кореляційний зв'язок існує між показником конформності і прийняттям себе ($r=-0,34$), внутрішнім контролем ($r=-0,22$), інтегральним показником потреби в домінуванні ($r=-0,38$).

Найбільш значущі та логічні зв'язки були нами встановлені для фактору Q_2 за тестом Кеттела у юнаків. Позитивний зв'язок з неприйняттям себе ($r=0,50$) і прийняттям інших ($r=0,53$), емоційним комфортом ($r=0,46$), тобто чим менше юнаки подобаються собі та сподіваються на інших, тим більше схильні до конформізму. Негативний кореляційний зв'язок існує між фактором Q_2 і прийняттям себе ($r=-0,68$), інтегральним показником внутрішнього контролю ($r=-0,64$) та інтегральним показником потреби в домінуванні ($r=-0,35$), тобто потреба в домінуванні заважає як дівчатам, так і юнакам пристосовуватися до ситуації.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Сучасна молодь змушена адаптуватися не тільки до зовнішнього, об'єктивно існуючого загальносоціального середовища, а й до створюваного нею соціального

простору. Вона самостійно вибирає або продукує стилі поведінки, спрямовані на соціальне відтворення, самостійне проектування та конструювання буття, що змінює саме розуміння соціальної адаптації як такої. Конформізм також знаходить своє виявлення в означених формах просоціальної поведінки, проявляючись радше через активні форми пристосування, залучення та адаптацію готових соціально запитаних форм поведінки в спільноті. Саме в царині освітнього простору затребуваними є обидві адаптивні моделі – і конформна, і нонконформна, оскільки система освіти робить адаптацію необхідною умовою існування в межах освітнього простору.

Порівнюючи отримані данні ми встановили, що дівчата схильні до конформізму за умов підтримки добрих стосунків, або через зовнішній контроль заради уникнення проблем. Юнаки вважають, що прояви конформізму можуть бути пов'язані лиш з їх внутрішнім вибором, а не тиском зовні.

В перспективі доцільно дослідити особливості вибору копінг-стратегій студентами з різними типами адаптивної поведінки.

Список використаних джерел:

1. Борисюк, О.М. (2011). Емоційно-вольові особливості конформних осіб. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна, 1*, 46-51.
2. Вергельська, І. О. (2012). Конформність у вирішенні суперечностей в малих групах різного рівня згуртованості. *Сучасні виміри практичної психології, 22-27*.
3. Венєвцева, Є. В. (2011). Толерантність, конформізм та колективізм як складові структури особистості. *Витоки педагогічної майстерності. Сер. : Педагогічні науки, 8(2)*, 71-74.
4. Гарькавець, С.О. (2010). *Соціально-нормативний конформізм особистості у психологічному вимірі*. Луганськ : Ноулідж.
5. Кисляков, П. А., Шмелева, Е. А., & Стеклова, Ю. В. (2019). Конформизм как механизм формирования безопасного просоциального поведения. *Ученые записки Российского государственного социального университета, 2(151)*, 23-30.
6. Сидоренко, Е. В. (2000). *Методы математической обработки в психологии*. Спб.: Речь.
7. Синецька, Л. Р. (2015). *Психологічні механізми конформної поведінки учасників ухвалення групових політичних рішень* (Автореф. дис. ... канд. психол. наук). НАПН України, Ін-т соц. та політ. психології. Київ, Україна.
8. Яковицька, Л.С. (2006). Досвід вивчення психологічних складових процесу соціальної адаптації. *Збірник наукових праць Інституту психології ім.Г.С.Костюка АПН України, 5*, 424-430.
9. Яковицька, Л.С. (2016). Гендерні особливості соціально-психологічної адаптації випускників вишів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки», 6(1)*, 159-163.

References:

1. Borysyuk, O.M. (2011). Emotsiyno-vol'ovi osoblyvosti konformnykh osib [Emotional and volitional features of conformists]. *Naukovyy visnyk L'vivs'koho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav. Seriya psykholohichna - Scientific Bulletin of Lviv State University of Internal Affairs. Psychological Series, 1*, 46-51 [in Ukrainian].
2. Verhel's'ka, I. O. (2012). Konformnist' u vyrishenni superechnostey v malykh hrupakh riznoho rivnya z-hurtovanosti [Conformity in resolving contradictions in small groups of different levels of cohesion]. *Suchasni vymiry praktychnoyi psykholohiyi - Modern dimensions of practical psychology*, 22-27 [in Ukrainian].
3. Vyenyevtseva, YE. V. (2011). Tolerantnist', konformizm ta kolektyvizm yak skladovi struktury osobystosti [Tolerance, conformism and collectivism as components of the personality structure]. *Vytoky pedahohichnoyi maysternosti. Ser. : Pedahohichni nauky - The origins of pedagogical skills. Ser. : Pedagogical Sciences*, 8(2), 71-74 [in Ukrainian].
4. Har'kavets', S.O. (2010). *Sotsial'no-normatyvnyy konformizm osobystosti u psykholohichnomu vymiri [Socio-normative conformism of personality in the psychological dimension]*. Luhans'k : Noulidzh [in Ukrainian].
5. Kyslyakov, P. A., Shmeleva, E. A., & Steklova, YU. V. (2019). Konformyzm kak mekhanyzm formyrovanyya bezopasnoho prosotsyal'noho povedenyya [Conformism as a mechanism for the formation of safe prosocial behavior]. *Uchenye zapysky Rossyyskoho hosudarstvennoho sotsyal'noho unyversyteta - Scientific Notes of the Russian State Social University*, 2(151), 23-30 [in Russian].
6. Sydorenko, E. V. (2000). *Metody matematycheskoy obrabotky v psykholohyy [Methods of mathematical processing in psychology]*. Spb.: Rech' [in Russian].
7. Synets'ka, L. R. (2015). Psykholohichni mekhanizmy konformnoyi povedinky uchasnykiv ukhvalennya hrupovykh politychnykh rishen' [Psychological mechanisms of conformal behavior of participants in group political decision-making]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv: 2015. [in Ukrainian].
8. Yakovyts'ka, L.S. (2006). Dosvid vyvchennya psykholohichnykh skladovykh protsesu sotsial'noy adaptatsiyi [Experience in studying the psychological components of the process of social adaptation]. *Zbirnyk naukovykh prats' Instytutu psykholohiyi im.H.S.Kostyuka APN Ukrayiny - Collection of scientific works of the GS Kostyuk Institute of Psychology of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, 5, 424-430 [in Ukrainian].
9. Yakovyts'ka, L.S. (2006). Henderni osoblyvosti sotsial'no-psykholohichnoyi adaptatsiyi vypusnykiv vyshiv [Gender features of social and psychological adaptation of university graduates]. *Naukovyy visnyk Khersons'koho derzhavnoho universytetu. Seriya «Psykholohichni nauky» - Scientific Bulletin of Kherson State University. Psychological Sciences Series*, 6 (1), 159-163 [in Ukrainian].

Яковицкая Л.С. Социально-психологические факторы конформного поведения студенческой молодежи. В статье рассмотрены социально-психологические факторы конформности, которые выступают триггерами формирования просоциального поведения студенческой молодежи. Конформность как личностная черта изучалась с помощью метода тестовой психодиагностики (в частности, 16-факторного теста Р. Кеттела, содержащего шкалу личностной конформности). Особенности конформного поведения исследовались через изучение

социально-психологической адаптации и связанных с ней черт личности юношей и девушек. Гипотеза исследования заключалась в том, что социально-психологические факторы конформного поведения студентов обусловлены их личностными качествами: коммуникабельностью, степенью внешнего и внутреннего контроля, принятием себя, отношением к другим, потребностью в общении и тому подобное.

На основе разработанной гипотезы был сформирован соответствующий набор тестовых методик: методика для изучения интегральных показателей социально-психологической адаптации К. Роджерса – Р. Даймонда; методика для изучения коммуникативных особенностей – опросник «Потребность в общении» Ю.М. Орлова; методика для изучения особенностей конформного поведения – 16-факторный тест Р. Кеттела (16 PF) шкала Q₂.

Исследование проводилось на базе Авиационного национального университета. В эмпирическом исследовании участвовали 58 человек. Испытуемые – юноши и девушки в возрасте 18-19 лет.

Корреляционный анализ полученных данных показал связь конформности, коммуникативных факторов и процесса социально-психологической адаптации. В девичьей выборке была установлена значимая положительная корреляционная связь между показателем конформизма и показателями внешнего контроля ($r = 0,46$), неприятия себя ($r = 0,29$). В группе юношей – с неприятием себя ($r = 0,50$), принятием других ($r = 0,53$), эмоциональным комфортом ($r = 0,46$). Сравнивая полученные данные мы установили, что девушки склонны к конформизму для поддержания хороших отношений, либо из-за внешнего контроля во избежание проблем. Юноши считают, что проявления конформизма могут быть связаны лишь с их внутренним выбором, а не давлением извне.

В перспективе целесообразно исследовать особенности выбора копинг-стратегий студентами с различными типами адаптивного поведения.

Ключевые слова: конформизм, личностная конформность, социально-психологическая адаптация, принятие себя, эмоциональный комфорт, внутренний контроль, потребность в доминировании.

Yakovytska L.S. Socio-psychological factors of conformal behavior among student youth. The article examines the socio-psychological factors of conformity that act as triggers for the formation of pro-social behavior of student youth. Conformity as a personality trait was studied using the method of test psychodiagnostics (in particular, R. Cattell's 16-factor test, containing a scale of personal conformity). The features of conformal behavior were researched through the study of socio-psychological adaptation and related to it personality traits of boys and girls. The hypothesis of the research was that the socio-psychological factors of the conformal behavior of students are determined by their personal qualities as: communicability, the degree of external and internal control, self-acceptance, attitude towards others, the need for communication.

Based on the developed hypothesis, three groups of test methods were formed: a method for studying the integrated indicators of social and psychological adaptation of K. Rogers – R. Diamond; methodology for the study of communicative features – questionnaire "Need for communication" Yu.M. Orlova; method for studying the features of conformal behavior 16-factor test R. Kettel (16 PF) scale Q₂.

The study was conducted at the National Aviation University. The empirical study involved 58 people. Subjects – males and females aged 18-19 years.

Correlation analysis of the data obtained showed the connection between personal conformity and the need for communication and together with the personal components of the process of socio-psychological adaptation. In the girls' sample, a significant positive correlation was established between the indicator of conformity and indicators of external control ($r = 0.46$), self-rejection ($r = 0.29$). In the group of young men - with self-rejection ($r = 0.50$), acceptance of others ($r = 0.53$), emotional comfort ($r = 0.46$). Comparing the obtained data, we found that girls tend to conformity in order to maintain good relationships, or due to external control in order to avoid problems. Young men believe that manifestations of conformity can only be associated with their internal choices, and not outside pressure.

In the future, it is advisable to explore the features of the choice of coping strategies by students with different types of adaptive behavior.

Key words: conformism, personal conformity, socio-psychological adaptation, self-acceptance, emotional comfort, internal control, the need for dominance.

Наукове видання

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ:

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

ТОМ 14

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

ВИПУСК 5